



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

IRMÃ ELISABETH SILVEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA FREIRA
EDUCADORA CEARENSE (1943-1968)

FORTALEZA-CEARÁ

2019

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

IRMÃ ELISABETH SILVEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA FREIRA
EDUCADORA CEARENSE (1943-1968)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Machado Fiuza Fialho

FORTALEZA-CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sousa, Francisca Genifer Andrade de.

Irmã Elisabeth Silveira: história e memória de uma freira educadora cearense (1943-1968) [recurso eletrônico] / Francisca Genifer Andrade de Sousa. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 183 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Lia Machado Fiuza Fialho.

1. Biografia. 2. irmã Elisabeth Silveira. 3. Educação. I. Título.

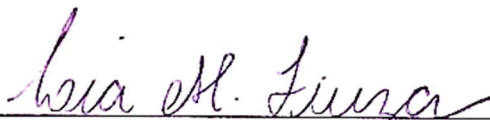
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

IRMÃ ELISABETH SILVEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA FREIRA
EDUCADORA CEARENSE (1943-1968)

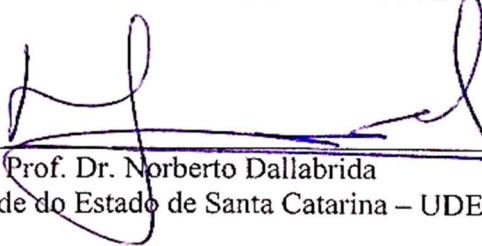
Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação do
Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Educação da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação de
professores.

Aprovada em: 30 de agosto de 2019.

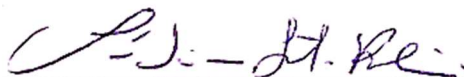
BANCA EXAMINADORA



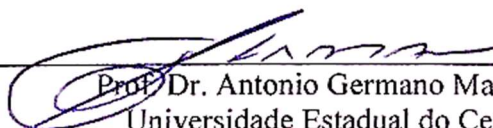
Profª. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC



Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará – UECE

“Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento”.

(Paul Ricoeur)

RESUMO

O estudo se debruça sobre a docência de Irmã Elisabeth Silveira, cujo nome de batismo era Maria José Bastos Silveira, mas ficou conhecida pelo primeiro nome desde que se tornou freira. Essa educadora dedicou mais de 60 anos de sua vida à causa educativa no Colégio da Imaculada Conceição, Fortaleza-CE, instituição confessional onde permaneceu vinculada desde os 10 anos de idade até falecer, atuando no magistério, na coordenação e na direção geral. O objetivo foi compreender a docência da professora irmã Elisabeth Silveira na sua interrelação com o contexto socioeducativo no período de 1943-1968. Metodologicamente, amparou-se nos preceitos da História Cultural, que alargou as possibilidades de fontes de pesquisa e tornou passível de estudo qualquer vestígio humano; na Micro-História, que oportuniza o conhecimento do aspecto geral a partir do estudo do singular; e na Biografia como gênero acadêmico. A coleta de dados procedeu por meio da História Oral com cinco entrevistadas (duas ex-alunas, duas amigas e uma sobrinha da biografada) entrecruzada com outras fontes – jornais, livros de homenagens, fotos, certificados e outros documentos pessoais. Os resultados apontam que Elisabeth Silveira foi uma mulher que gozou de trajetória formativa privilegiada incrementada por capital cultural e informacional diferenciado, pois somente as moças mais abastadas tinham acesso e davam continuidade à educação formal no cenário cearense do século passado, e ela pôde usufruir dessa educação, bem como da possibilidade de atuar em um dos mais prestigiados colégios do estado do Ceará, o Imaculda Conceição. Enquanto a família residia na cidade de Pacoti, Irmã Elisabeth morou em Fortaleza com duas tias e iniciou a escolarização no Grupo Escolar Santos Dummont, e, mais tarde, aos 10 anos de idade, entrou no Colégio da Imaculada Conceição, onde concluiu o Curso Normal, aos 17 anos. Na sequência, retornou a Pacoti para auxiliar nas atividades domésticas, na educação dos irmãos mais novos e também lecionar no Grupo Escolar Menezes Pimentel. Aos 23 anos decidiu se tornar freira e entrou para a Congregação das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, quando fez voto de caridade, de pobreza e de castidade. Como professora, nota-se que ela reproduziu as práticas educativas empreendidas pelo grupo de religiosos onde estava inserida desde criança: práticas tradicionais com foco no disciplinamento das estudantes. Organizou o Grupo Luízas de Marilac sob o intuito de disseminar a caridade entre o público idoso das periferias da cidade, e este deu origem ao Grêmio Littero-Recreativo para a discussão de obras clássicas e de escritos religiosos. Fundou a Associação das Ex-alunas do Colégio da Imaculada Conceição, até hoje em atividade combinando a educação religiosa com obras de caridade. A vida profissional de Elisabeth Silveira como educadora religiosa demonstra que ela vivenciou momentos de transição da educação local e nacional, como o contexto da Ditadura Militar, a implantação do ensino ativo, o advento da informática e o enfraquecimento dos colégios confessionais. Portanto, se constituindo em rico objeto de estudo para as discussões pertinentes à história da educação.

Palavras-chave: Biografia. Irmã Elisabeth Silveira. Educação.

ABSTRACT

The study focuses on the teaching career of Sr. Elisabeth Silveira, whose baptismal name was Maria José Bastos Silveira, but became known by her first name since becoming a nun. This educator dedicated more than 60 years of her life to the educational cause at the College of the Immaculate Conception, Fortaleza-CE, a confessional institution where she remained linked from the age of 10 until her death, working in teaching, coordination and general direction. The objective was to understand how Elisabeth Silveira's teaching unfolded in the interim of the end of the first and the beginning of the second half of the twentieth century (1943-1968). Methodologically it was based on the precepts of Cultural History, which widened the possibilities of research sources and made any human trace possible for study; in Microhistory, which provides the knowledge of the general aspect from the study of the singular; and in Biography as an academic genre. Data were collected through oral history with friends, alumni and a family member of the biography, interspersed with other sources - newspapers, honor books, photos, certificates and other personal documents. The results show that Elisabeth Silveira was a woman who enjoyed a privileged educational trajectory enhanced by differentiated cultural and informational capital, since only the wealthiest girls had access and continued formal education in the Ceará scenario of the last century, and she can enjoy this education. , as well as the possibility of acting in one of the most prestigious colleges of the state of Ceará, the Immaculate Conception. While her family lived in the city of Pacoti, Sr. Elisabeth lived in Fortaleza with two aunts and began schooling at the Santos Dummont School Group, and later, at the age of 10, entered the College of the Immaculate Conception, where she completed the Normal Course. at 17 years old. He then returned to Pacoti to help with domestic activities, the education of younger siblings and also to teach at the Menezes Pimentel School Group. At the age of 23 she decided to become a nun and joined the Congregation of the Daughters of Charity of St. Vincent de Paul, becoming a nun when she vowed to charity, poverty and chastity. As a teacher, it is noted that she reproduced a tradition education characterized by menonic operations, religiosity and discipline, and with the founding of the group Luízas de Marilac spread the charity among the elderly public of the outskirts of the city, giving rise to Grêmio Líteo- Recreational for the discussion of classical works and to develop modesty in students. Founded the Association of Past Pupils of the College of the Immaculate Conception, still active today, combining charity and religiousness. Elisabeth Silveira's professional career as a religious educator demonstrates that she experienced moments of transition from local and national education, such as the context of the Military Dictatorship, the implementation of active teaching, the advent of computer science and the weakening of confessional schools. Therefore, becoming a rich object of study for discussions pertinent to the history of education.

Keywords: Biography. Sister Elisabeth Silveira. Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Duas primeiras superiores do Imaculada Conceição.....	48
Imagem 2 –	Quadro de Elisabeth Silveira exposto na sala de homenagens às ex-diretoras do CIC.....	58
Imagem 3 –	Entrevista ao Jornal O Povo (2000).....	59
Imagem 4 –	Entrevista ao Jornal Diário do Nordeste (2002).....	60
Imagem 5 –	Entrevista ao Diário (2002).....	61
Imagem 6 –	Imagem 6 – Capa do livro “ <i>Do Gênese ao Apocalipse</i> ”.....	62
Imagem 7 –	Imagem 7 – Encontro para elaboração do livro “ <i>Do Gênese ao Apocalipse</i> ”.....	63
Imagem 8 –	Medalha Boticário Ferreira.....	63
Imagem 9 –	Elisabeth recebendo o troféu Sereia de Ouro.....	64
Imagem 10 –	Certificado de participação do Prêmio Gente de Bem.....	65
Imagem 11 –	Convite para participar da Academia Brasileira de Hagiologia.....	66
Imagem 12 –	Entrevista nas páginas azuis do Jornal O Povo.....	67
Imagem 13 –	Reportagem do Jornal O Povo (2015): Irmã Elisabeth Silveira morre aos 95 anos.....	71
Imagem 14 –	Reportagem do Jornal Diário do Nordeste (2015): Morre, aos 95 anos, a irmã Elisabeth Silveira.....	72
Imagem 15 –	Olga Bastos Silveira e Adalberto Nepomuceno Silveira.....	74
Imagem 16 –	Olga Silveira e os filhos.....	75
Imagem 17 –	Ficha de matrícula das alunas que se formaram em 1937.....	83
Imagem 18 –	Diploma de conclusão do Curso Normal de Maria José Bastos.....	90
Imagem 19 –	Placa de homenagem ao CIC no centenário de Rachel de Queiroz.....	93
Imagem 20 –	Maria José recém-formada.....	101
Imagem 21 –	Primeira foto de Elisabeth Silveira como freira (1943).....	109
Imagem 22 –	Irmã Elisabeth e as irmãs vicentinas.....	109

Imagem 23 – Elisabeth depois de alguns anos como freira.....	110
Imagem 24 – Elisabeth e as colegas em Paris.....	113
Imagem 25 – Bilhete de Elisabeth à Mirian (1960).....	120
Imagem 26 – Bilhete de Elisabeth à Elba (1958).....	120
Imagem 27 – Carta de Elisabeth à Ana Maria (1960).....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de ex-alunas de Elisabeth Silveira.....	34
Quadro 2 – Fontes orais contatadas e/ou entrevistadas.....	35
Quadro 3 – Fontes documentais.....	37
Quadro 4 – Profissão dos pais das estudantes da turma de 1937.....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

AECIC	Associação de ex-alunas do Colégio da Imaculada Conceição
CIC	Colégio da Imaculada Conceição
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	20
3	HISTÓRIA E TRAJETÓRIA EDUCATIVA DO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO.....	40
4	QUEM FOI ELISABETH SILVEIRA.....	57
4.1	A VIDA DE ELISABETH SILVEIRA NA CONDIÇÃO DE MARIA JOSÉ.....	74
5	DE MARIA JOSÉ À IRMÃ ELISABETH.....	105
5.1	A DOCENTE ELISABETH SILVEIRA (1943-1968).....	116
5.1.1	Ensino e religiosidade.....	116
5.1.2	Exigência e disciplina.....	128
5.1.3	Educação vertical e mnemônica.....	137
5.1.4	Associações e envolvimento com o público juvenil.....	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICES.....	181
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182
	APÊNDICE B – TERMO DE VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	183
	APÊNDICE C – TERMO DE FIEL DEPOSITÁRIO.....	184

1 INTRODUÇÃO

O estudo se debruça sobre a história de vida de Elisabeth Silveira, freira que dedicou mais de 60 anos de sua vida à educação cearense, mais precisamente ao Colégio da Imaculada Conceição (CIC), onde começou estudar em 1930, época em que a educação feminina era privilégio de um grupo seletivo – aquele mais abastado economicamente, o que acarretava na marginalidade de muitas mulheres à educação formal. Somente no final do século XIX as escolas normais passaram a receber moças sob a pretensão de formar professoras e, ao mesmo tempo, educar com base no modelo de mulher esperado pela sociedade, cujo papel era cuidar do lar e da família (ARAÚJO, 2015). No Ceará, a primeira instituição a se dedicar à educação feminina foi o CIC, fundado em 1865 pelas Irmãs de Caridade da Congregação de São Vicente de Paulo.

Nesse contexto, a igreja católica muito influenciou a educação das moças fortalezenses e de regiões interioranas, unindo religiosidade e instrução, de forma que o espírito cristão era vivenciado de maneira integral. Uma dessas mulheres foi a pacotiense Elisabeth Silveira, que se formou no Curso Normal em 1937 e, dois anos mais tarde, resolveu se dedicar plenamente à vida religiosa, atuando como educadora e diretora da referida instituição de ensino, onde permaneceu até os últimos anos de vida.

A imagem pública que se tem divulgado em jornais e programas de televisão sobre Elisabeth Silveira é aquela que faz referência a uma mulher virtuosa, comprometida com a difusão da educação nos preceitos da fé católica e com os serviços de caridade, bem como a figura de guardiã da memória do Colégio da Imaculada Conceição. Essa percepção se deve ao fato dela ter sido, até o ano de 2015, uma das freiras mais idosas que muito se dedicou à educação no interior da comunidade vicentina, a ordem religiosa da citada instituição educativa, tanto que hoje é vista como ícone do Imaculada Conceição pela Associação das Ex-Alunas do Colégio da Imaculada Conceição (AECIC). Por esse motivo, Elisabeth Silveira foi reconhecida em vida, sendo homenageada com diversos prêmios, como o troféu Sereia de Ouro e a Medalha Boticário Ferreira, bem como noticiada por diversos jornais – O Povo, Diário do Nordeste e Tribuna do Ceará, e pelo programa de televisão Memórias do Nordeste. Conquanto, no que tange às especificidades da sua docência, nada foi discutido e, por isso, a originalidade desta pesquisa consiste em desvelar sua vida com ênfase na sua carreira docente e práticas educativas, que vem (re)constituir, com olhos do presente, a história da educação Fortalezaense de um período (1943-1968) em que a corrente pedagógica tradicional começava a ser questionada,

mas o contexto educacional da elite econômica local permanecia preservado em suas principais características. Visto que Elisabeth Silveira só foi considerada publicamente a partir do momento em que teve prestígio social como diretora, tudo o que antecede a esse momento foi silenciando, ou seja, todo o contexto formativo e a história da educação imbricada em sua vida; importa, pois, desvelar a história coletiva desde o individual, com olhar micro histórico que permite analisar com maior riqueza detalhes e profundidade conjunturas específicas na indissociabilidade com contextos globais.

Considerando esse panorama, alguns problemas instigam a efetivação deste estudo, quais sejam: como e quais as práticas educativas desenvolvidas no século XX ensejaram visibilidade à Irmã Elisabeth na sociedade cearense? Quais as contribuições da sua atuação para o cenário educativo do estado do Ceará? Como o estudo da sua vida pessoal e profissional pode corroborar para a área da história da educação? Pressupõem-se que a sua escolarização religiosa diferenciada e privilegiada no Imaculada Conceição, embasada pela formação cristã, foi crucial para a constituição da educadora religiosa que ela veio a se tornar mais tarde.

Ante ao problema central – Biografar Elisabeth Silveira com ênfase na sua atuação docente no Colégio da Imaculada Conceição (1943-1968), objetivou-se investigar como se desenvolveu a docência dessa educadora religiosa para que esta galgasse de relativa visibilidade social no contexto educacional no período de 1943 a 1968. Para atender ao escopo elencou-se os citados objetivos específicos: Contextualizar o cenário educacional em que as irmãs vicentinas se instalaram em Fortaleza e o início de suas atividades educativas no CIC; Biografar Irmã Elisabeth com ênfase nos aspectos familiares e educativos que influíram na sua prática docente, e; Desvelar a prática educativa de Elisabeth Silveira e o relativo reconhecimento social que lhe conferiu premiações, tais como o troféu seria de ouro e a medalha Boticário Ferreira.

A investigação da prática docente de Elisabeth Silveira pode contribuir para revelar especificidades da história da educação do Ceará, possivelmente ainda em situação de anonimato. Tal assertiva decorre do fato da referida professora ter permanecido vinculada ao Colégio da Imaculada Conceição – instituição de ensino secular na sociedade cearense que formou uma parcela considerável de mulheres (GIRÃO, 1999), – desde estudante (1930-1937), professora e coordenadora do Curso Normal (1943-1968), diretora (1985-1994) até quando foi coordenadora da Associação das Ex-alunas e assessora na direção (1996-2015). Portanto, durante 51 dos 95 anos de vida, Elisabeth Silveira se dedicou à formação educacional.

Pensar em escrever uma biografia abarcando desde 1930, ano do nascimento de Elisabeth Silveira, a 2015, quando ela faleceu, no entanto, compreenderia um espaço temporal muito extenso, logo, e considerando que um estudo biográfico de qualidade não precisa abarcar toda a vida do sujeito nas variadas nuances (DOSSE, 2015), o foco central da pesquisa é o íterim 1943 - 1968, tempo em que Elisabeth Silveira atuou como professora do Colégio da Imaculada Conceição, afinal, desvelar as suas contribuições educativas na condição de docente é mister para o estudo. Salienta-se, contudo, que apresenta-se toda a vida de Elisabeth, desde a infância à morte, para compreender aspectos de formação educativa que lhe levaram a assumir determinadas condutas e a realizar certas escolhas, mas é a atuação como professora o objeto do estudo em tela, que permite descortinar suas contribuições e percalços no fazer educativo que perpassou gerações de mulheres cearenses.

Amparada nos princípios da História Cultural (BURKE, 1992) e da História Oral como metodologia (ALBERTI, 2005), esta pesquisa do tipo biográfica vem ensejar visibilidade às memórias e às experiências de sujeitos que conviveram com Elisabeth Silveira no recorte temporal aqui demarcado, corroborando para traçar o perfil docente dessa educadora cearense do século XX. Essa empreitada faculta a divulgação da identidade de Elisabeth Silveira sob um viés ainda obscuro, haja vista que ela só teve visibilidade social a partir do momento em que se tornou diretora, mais enfaticamente depois dos anos 2000, e a sua docência entre as décadas de 40 e 60 foi inteiramente negligenciada, e mesmo na condição de diretora, a produção a seu respeito se restringe a matérias jornalísticas – acima listados – e livros de homenagens produzidos pelas suas ex-alunas.

Tomei¹ conhecimento acerca da existência dessa educadora religiosa em janeiro de 2015, quando tive acesso a uma entrevista por ela concedida ao programa de televisão *Memórias do Nordeste*, da TV Diário. Na ocasião, Elisabeth Silveira apresentou o Colégio da Imaculada Conceição e discorreu com propriedade sobre a sua história. De imediato, realizei uma busca na internet para verificar se havia sido publicada alguma pesquisa sobre Elisabeth Silveira e verifiquei que essa educadora teve estimável notoriedade pelos meios de comunicação, já que vários jornais haviam noticiando sobre a sua vida, mas que, pela academia, no entanto, ela permanecia anônima. Nesse momento, decidi que aquele seria o meu objeto de estudo no decorrer do Mestrado, pois, pela sondagem prévia realizada, pude constatar que a formação

¹ Peço licença para mudar a pessoa verbal nos próximos cinco parágrafos, do impessoal para a primeira pessoa, para escrever a justificativa pessoal que instigou a realização do estudo.

discente e a atuação docente, e mais precisamente a história de vida de Elisabeth Silveira, consiste em campo de importância para a história da educação e do Ceará.

Iniciei a escrita do projeto de pesquisa ao mesmo tempo em que continuei investigando, via internet, o que ia sendo publicado sobre essa educadora. Foi então que, em abril de 2015, o Jornal *O Povo* noticiou o seu falecimento. De imediato, senti estar perdendo a principal fonte da pesquisa, as narrativas autobiográficas de Irmã Elisabeth, o que poderia acarretar possíveis empecilhos ao desenvolvimento do estudo. No entanto, apesar da perda dessa valiosa fonte oral, considerando que a escrita biográfica pode focar em indivíduos já falecidos (WOOLF, 2012), continuei com o mesmo projeto de pesquisa, agora utilizando fontes orais biográficas e documentais.

No decorrer de minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) (2013-2017), tive oportunidade de participar do grupo de pesquisa em Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), coordenado pela professora Lia Fialho e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Nesse ínterim, conheci a metodologia História Oral, especialmente como esta pode colaborar com pesquisas no campo da História da Educação e, embora ligada a outro projeto de pesquisa, – Juventudes: Políticas Públicas e mecanismos de controle social, desde aquela época, comecei nutrir interesse pela história do presente (AVELAR, 2007). Então, ao pleitear uma vaga no Curso de Mestrado em Educação na mesma universidade, no intuito de pôr em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer de minha participação no referido grupo de pesquisa, apresentei um projeto com o objetivo de biografar Irmã Elisabeth Silveira, educadora cearense atuante entre a segunda metade do século XX e início do século XXI.

A citada proposta está em consonância com o projeto guarda-chuva da orientadora – Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ), cujo escopo principal é o estudo das práticas educativas de educadoras cearenses do século XX, com foco naquelas personalidades idosas que corroboraram para o contexto educativo. O intuito desta pesquisa é preservar e tornar pública a história e a memória dessas educadoras, evidenciando a valia de suas histórias de vida para a história da educação e, por conseguinte, para a historiografia do Estado. Considerando que o referenciado projeto guarda-chuva abarca outros subprojetos – tais como a biografia de Maria Luiza Fontenele (FREIRE, 2017), a biografia de Irmã Maria Montenegro (CARVALHO, 2018) e a biografia de Henriqueta Galeno (SÁ, 2017) – com o mesmo intuito de biografar

educadoras enfatizando a sua prática profissional, a pesquisa que propus a realizar é consoante a essa perspectiva. Logo, o estudo por mim idealizado pôde ser aprovado e concretizado no decorrer do Curso de Mestrado em Educação do PPGE da UECE.

No início de 2018, tendo discutido com a orientadora sobre a possibilidade de escrever a biografia dessa personalidade e, conforme previamente combinado, iniciei a busca por fontes orais e documentais. As primeiras fontes a se tomar posse foram os livros referentes à Elisabeth, ambos expondo relatos de ex-alunos da educadora em destaque, portanto, livros de homenagem, e não de cunho acadêmico. A partir da leitura cuidadosa desses materiais, bem como das publicações localizadas em busca rápida nos acervos digitais do jornal O Povo, Tribuna do Ceará e Diário do Nordeste, foi possível clarificar que era possível se debruçar sobre a vida de Elisabeth Silveira para a realização de uma pesquisa científica com ênfase na sua carreira docente, de maneira contextualizada, colaborando para desvelar a história da educação do Ceará.

O conceito de prática docente que perpassa esta dissertação é aquele enunciado por Libâneo (1994), segundo o qual podemos entendê-la como a ação intencional, sistematizada e com objetivos previamente definidos que se desenrola em ambientes de escolarização formal, como escolas e agências educativas, e que se orienta pelo conjunto de conhecimentos da Didática e da Pedagogia, áreas do conhecimento que se empenham no estudo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse rumo, traçar a biografia de Elisabeth Silveira, educadora que passou tempo demasiado da vida nas dependências do Colégio da Imaculada Conceição, instituição imortalizada no imaginário social de Fortaleza-CE, tombada em 2015, onde vivenciou a docência como aluna, professora, diretora e assessora, importa para a história da educação. Essa tarefa investigativa, de imediato, não se mostrou dificultosa, já que Elisabeth Silveira adquiriu certa visibilidade social, o que gerou inúmeros documentos que possibilitariam elaborar sua biografia – jornais, livros de homenagens, notas de agradecimento, placas de homenagens, troféus, bilhetes, dentre outros.

O estudo perpassa pela compreensão da história educativa local, já que o individual representa o coletivo (AVELAR, 2007), valorizando a regionalidade e preservando a memória da educação cearense, além de ensejar luz à figura feminina, público fortemente desprestigiado socialmente, mas que apesar disso é de grande valia para a compreensão de variados contextos

e épocas, dentre eles o educativo (PRIORE, 2009). Nesse sentido, é o imbricamento da vida oculta com a figura pública de Elisabeth Silveira que mereceu registro histórico. O estudo de uma vida individual, que não pode ser dissociada do todo que a compreende, é a análise mais detalhada de um micro contexto que expressa características e suscita análises inter-relacionadas com o macro contexto, especialmente no que diz respeito à educação de mulheres.

O empenho na escrita da biografia dessa educadora religiosa decorre da compreensão de que a sua trajetória discente e, prioritariamente a docente, desperta similitudes e divergências se comparada à educação das moças de sua época, uma vez que ela passou muitos anos inserida no contexto educativo de um mesmo colégio e vivenciou transformações significativas no contexto educativo, bem como nos aspectos cultural, econômico e social nos intramuros de uma instituição disciplinadora amparada nos valores do catolicismo e na educação mariana, que seguia os ensinamentos de pureza de Maria, a mãe de Jesus.

No que concerne aos aspectos éticos, uma vez que esta pesquisa é amparada pelo projeto guarda-chuva da orientadora – Educação e educadores (as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações, aqui já referenciado, e que esse possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará e do Conselho Nacional (Parecer nº. 2.585.705/2018) para biografar educadoras cearenses, não foi necessário entrar com um protocolo específico para o desenvolvimento deste estudo, já que esta biografia estava previamente respaldada pelo projeto maior. Ademais, no ato de coleta das fontes orais, houve responsabilidade e compromisso com as entrevistadas, como a explicação do objetivo do estudo, o aspecto metodológico, os possíveis riscos, a inexistência de retribuição financeira, bem como a intenção, que é para fim estritamente acadêmico; e os que demonstraram interesse, autorizaram a divulgação do conteúdo informado, conforme explícito nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Considerando que a pesquisa se ampara metodologicamente pela História Oral, as narrativas das participantes foram gravadas, transcritas, transcriadas² e validadas, encontrando-se suscetíveis para uso neste estudo. A opção por esse método se justifica pelo fato de a História Oral possibilitar o alcance das subjetividades necessárias para a concretização da biografia proposta.

Partindo do entendimento que todo indivíduo tem a sua vida influenciada pelo meio onde vive e que esses sujeitos também influenciam e produzem história, conclui-se que a vida

² O termo ‘transcrição’ foi criado por Meihy e Holanda (2007) e se trata do ato de textualizar as oralidades suprimindo e acrescentando informações que fogem à gravação da narrativa, como emoções e fisionomias.

de toda pessoa é importante (RODRIGUES, 2015). Nessa perspectiva, a escrita biográfica de Elisabeth Silveira permite a compreensão não somente da sua trajetória no sentido singular, mas o entendimento do lugar social onde esteve inserida e estabeleceu relações. A publicização e a discussão de particularidades da docência dessa educadora, até então relativamente anônima, vem contribuir para a compreensão da história da educação local.

A discussão da pesquisa encontra-se organizada em três sessões. A primeira discute sobre a constituição do Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza e, por conseguinte, sobre a essência da educação vicentina, ordem religiosa francesa que fundou o colégio, cujos preceitos influenciaram a formação de Elisabeth Silveira no período de 1930 a 1937. Considera-se válido situar o leitor acerca dessas particularidades porque foi nesse meio religioso, seguindo os ensinamentos da fé católica difundida por essa congregação, que Elisabeth Silveira se constituiu docente.

A segunda sessão da pesquisa se detém à discussão sobre Elisabeth Silveira considerando o período da infância, as relações familiares e a escolarização primária no Grupo Escolar Menezes Pimentel e secundária no Colégio da Imaculada Conceição. Nesse momento, considerando que a educadora ainda não havia adentrado na vida religiosa como freira, ela foi, inclusive, referenciada pelo nome de batismo: Maria José Bastos Silveira.

A terceira parte se debruça sobre o momento de transição da moça recém-formada, professora de um grupo escolar no interior do Ceará, que decide ingressar na carreira religiosa. Nesse tópico, trata-se sobre a docência de Elisabeth Silveira, escopo do estudo, momento em que se enfatiza o perfil docente dessa educadora destacando suas práticas educativas, como o relacionamento com os alunos, a metodologia adotada em sala de aula e a ideologia defendida, bem como se explana os seus feitos no decorrer do período em que foi diretora do CIC.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O estudo é amparado pela abordagem de pesquisa qualitativa, visto que o escopo é enfatizar subjetividades, particularidades, valores e significados que não podem ser condensados ao universo das operacionalizações variáveis quantificáveis (MINAYO, 1994). Pesquisas nesse sentido se tornaram viáveis com a revolução da historiografia, que a partir da Escola de Annales, fundada em 1929 por Bloch e Febvre, e especialmente depois da terceira geração desse movimento, questionou o monopólio político sobre a perspectiva econômica e social e alargou a compreensão de fontes e de sujeitos históricos. Com a História Cultural (BURKE, 1992), se abriram possibilidades de compreender a história por meio de fontes até então desprivilegiadas, de forma que, desde então, é realçado o estudo na área das Ciências Humanas, sobre as pessoas, suas relações e cotidianos. De acordo com Burke (1992), a história cultural se contrapõe à história tradicional, já que ela não considera documentos como fonte exclusiva de estudo e não visa enaltecer os grandes heróis e acontecimentos. Mais precisamente a partir da terceira geração dos Annales, a história passou a ser pensada e escrita por diversos vieses, valorizando outras perspectivas metodológicas e oportunizando as pesquisas micro históricas, principalmente na área da educação.

A História Cultural, ao abordar os métodos das Ciências Humanas, aproximou pesquisador e objeto de estudo, e a partir dessa abertura houve maior imbricamento entre, por exemplo, a história social e a história cultural, que em decorrência do seu olhar hermenêutico contribuiu para o estudo do homem sob várias nuances, tanto na perspectiva da vida pública quanto da privada, integrando o individual e o social e oportunizando a compreensão do indivíduo a partir de diferentes contextos, como o político, o cultural e o socioeconômico. Para Burke (1992), foi graças à intervenção dos historiadores da história cultural, no século XX, que se percebeu a necessidade e a importância de outras fontes para a produção do conhecimento. Nunes (2014, p.11), acredita que a história cultural

[...] tem possibilitado uma transformação na escrita da história, autorizando fontes outrora ignoradas, favorecendo novas abordagens de objetos já petrificados por “olhares” regulados, expondo novos objetos, pondo à tona novos sujeitos, comuns, individuais ou coletivos, considerando-os em seu espaço cultural. Essa renovação no fazer historiográfico coincide temporariamente com um repensar sobre o sujeito. Um sujeito que, durante muito tempo, na historiografia, esteve obscurecido pelas instituições, pelos padrões econômicos e políticos, pelas ideias, pela legislação, pelos grandes heróis, que em sua estrutura modelar apagam o indivíduo em si.

Com essa revolução historiográfica e com a percepção da importância do sujeito, fatos e registros históricos são passíveis de análise subjetiva (LE GOFF, 1990), sendo considerados documentos históricos, também, qualquer vestígio e evidência humana, seja material ou imaterial. Por isso, com o advento da nova história cultural, Chartier (1991) acredita que houve abandono dos paradigmas dominantes no processo de construção histórica.

Vestígios humanos não materiais passíveis de uso em estudos a partir dessa abordagem são as memórias e as narrativas dos indivíduos, que apesar de estarem às margens da historiografia oficial, possuem experiências concernentes a fatos importantes para a compreensão do contexto social e para a construção da história cultural (MACHADO, 2006). Advoga-se que existe uma variedade de versões a respeito de um fato, e por isso, se faz necessário o seu enfoque pela historiografia social. De acordo com Loriga (2011), é a micro história a responsável pela promoção dos estudos centrados nas histórias de vida e nas suas particularidades.

Ao se trabalhar com a micro história, o indivíduo passa a ser considerado sujeito da história, produzindo conhecimento a partir da interação com o seu meio e com os seus pares, havendo enfoque nas histórias singulares, o que culminou na “[...] tomada de consciência das diferenças que particularizam os grupos, as pequenas comunidades, os territórios, os marginais e os excluídos da história, como as mulheres, os mendigos, os operários, os prisioneiros, os loucos, os vagabundos, etc” (MACHADO, 2006, p.17).

A escrita sobre a vida humana remonta da Grécia Antiga, mas essa prática passou por transformações significativas ao longo dos tempos, “[...] sendo encarada sob a lente de perspectivas diversas, oscilando entre a criação artística (Literatura) e o trabalho científico (História)” (BARRETO, 2017, p. 133). Depois de anos, os estudos biográficos passaram de um estado de estigma, cuja maior crítica era a de que representavam “uma história descritiva, baseada em narrativas cronológicas pouco problematizadoras, sem preocupação explicativas e totalizantes, no qual os historiadores se atinham aos grandes eventos coletivos, e não a indivíduos e eventos singulares” (FONSECA; GOMES, 2014, p.88) e passou a ser encarada como um gênero literário valioso para o estudo da história.

O advento do século XX encerrou a história dos heróis (DOSSE, 2015). A história tradicional, que até então focou nos grandes homens, a partir da modernidade, passou a considerar também a vida efêmera, de tal maneira que “a biografia histórica começa, então, a

adentrar as vidas recheadas de significado, trazendo a possibilidade de se estudar a trajetória individual de sujeitos comuns, que passavam pela história quase no escuro” (MELO, 2014, p.80), considerando esses indivíduos protagonistas e não mais coadjuvantes.

Marques (2017) assinala as três fases da biografia: primeiro, a idade heroica, centrada nos “grandes homens” cujas vidas serviam de modelo para as futuras gerações; segundo, a fase modal, em que a vida do sujeito era usada para ilustrar o coletivo, e por fim, a fase hermenêutica, que inaugura a possibilidade de desenvolver estudos históricos a partir da história de uma vida. Foi a partir dessa última fase que a biografia ganhou prestígio e notoriedade no campo científico.

O caráter histórico concedido à biografia, propiciando maior compreensão da totalidade e se pautando em histórias mais verdadeiras, foi crucial para que ela viesse a ser mais valorizada (DOSSE, 2015). Antes, na escrita heroica, não cabiam defeitos e não se narrava a vida pública, só se apresentando aspectos positivos da vida do sujeito sob o intuito de imortalizá-lo. Agora, na idade hermenêutica, importa veicular a história de vida sem romantizar, apregoando uma trajetória mais próxima do real.

Para Del Priore (2009, p.7), somente a partir da segunda metade do século XX se consolidou a passagem para a biografia hermenêutica. Até antes desse período, a biografia era considerada “[...] um gênero velhusco, convencional e ultrapassado por uma geração devota a abordagens quantitativas e economicistas”. Le Goff foi um dos estudiosos que iniciou o movimento de escrita das biografias nessa nova perspectiva, abordando personalidades como São Luís e São Francisco e trazendo um olhar mais totalizante sobre a vida desses sujeitos e sobre o contexto onde estiveram inseridos.

A partir dessa mudança estrutural no feito biográfico, a biografia emergente no século XXI é aquela pautada nas peculiaridades de uma vida, mas a ela não se restringe, já que reverencia acontecimentos e conjunturas para situar o sujeito no tempo e no espaço, “[...] de modo que, em vez de simplificar a trajetória numa visão linear e teleológica, possibilita uma compreensão holística que pode variar do geral para o particular ou vice-versa, em diálogo constante entre sujeito e contexto histórico” (FIALHO, 2017, p. 26).

A partir da perspectiva hermenêutica, os estudos biográficos se voltaram para as pessoas simples, até então sem notoriedade, dado que,

Com a história vista de baixo, outros personagens entram em cena e provocam novas leituras de pessoas que até então não tinham muita importância, visto que não tinham nem dinheiro, por exemplo. Mas essas mesmas pessoas possuem histórias; suas leituras de mundo em suas trajetórias de vida têm muito mais a revelar para a história do que se pensava, assim, elas passam a ser também atores sociais importantes, ganhando, com essa retomada biográfica, notoriedade (SILVA, 2017, 81-82).

Escrever sobre personalidades socialmente conhecidas favorece demasiadamente o trabalho do pesquisador, seja pela facilidade de localizar fontes, ou porque há maior possibilidade de prestígio e aceitação do estudo. No entanto, pesquisas que tomam pessoas desconhecidas como objeto central também podem se consumir em feito valioso, conforme defendido por Rodrigues (2015, p.67):

A importância do biografado promete maior importância para a biografia. Escrever sobre Getúlio Vargas certamente proporciona maior oportunidade de impacto do que escrever sobre um prisioneiro anônimo. Não se pense, todavia, que seja automaticamente assim. Aquilo sobre o que se escreve não proporciona automaticamente uma obra de importância proporcional ao destaque daquilo sobre o que se escreve. Nem toda obra sobre o presidente Vargas terá o mesmo sucesso. Por outro lado, tratar de coisas ou pessoas menos destacadas não significa que o estudo seja proporcionalmente desimportante.

É a singularidade de cada vida, e não o prestígio social a ela concedido, que determina a sua contribuição para a historiografia. Por isso, empreender um estudo sobre um imigrante, um morador de rua ou uma prostituta pode ser tão extraordinário quanto escrever sobre um rei ou um presidente da República. De acordo com Rodrigues (2015), é a particularidade do percurso e as relações do indivíduo a responsável por despertar interesse pelo estudo biográfico, e não a notoriedade do sujeito. Com essa mesma compreensão, Fausto (2009, p.5) acredita que as pessoas ignoradas socialmente podem ser cruciais para a compreensão de peculiaridades históricas, sendo, por isso mesmo, “fachos de luz, capazes de alcançar lugares escuros de uma sala que a luminária do teto não alcança”.

O estudo de caráter biográfico oportuniza a compreensão do todo pela parte à medida que o sujeito eleito está inserido na sociedade e com ela interage trazendo marcas do tempo vivido. Por conseguinte, “a compreensão da sociedade de uma época em um dado lugar, através dos estudos biográficos, oferece a oportunidade de compreensão da ação social do sujeito em interação com as estruturas sociais” (RODRIGUES, 2015, p.63-64) e, nessa troca, a sociedade e a época vivida pelo personagem central e pelos demais que com ele conviveram é o todo, enquanto a trajetória individual pode ser entendida como a parte. Efetivando essa interdisciplinaridade, o pesquisador

[...] situa o indivíduo no centro da história e da memória, dedicando uma atenção privilegiada às suas trajetórias de acordo com a cronologia organizada, sem perderem de vista a relação que se estabelece entre o “eu” singular e o “nós” social, de acordo com a época histórica” (MACHADO et al, 2011, p.13).

Portanto, os estudos biográficos viabilizam diálogo entre o individual e o sociocultural, já que o indivíduo firma a sua identidade a partir da relação estabelecida com o seu contexto. Por conseguinte, “a perspectiva de trabalhar com biografias fornece subsídios para se entender o indivíduo em várias dimensões, bem como vislumbramos, também, os aspectos constituintes da sociedade de outrora [...]” (RODRIGUES, 2015, p.61), considerando que o cenário vivenciado por um personagem pode revelar transformações econômicas, culturais e sociais em desenvolvimento ou efetuadas em certo período histórico.

Desenvolver pesquisa biográfica implica produzir conhecimento histórico, pois ela “[...] possibilita vislumbrar aspectos passados através da fala de outro(s) sujeito(s), inclusive quando o sujeito destacado não mais ocupa o plano terrestre [...]” (PALHARI; NUNES, 2015, p.33), já que o fato do estudo se embasar em pessoas já falecidas não torna a pesquisa menos relevante e/ou obsoleta, uma vez que “fala-se do que passou, de quem já morreu, não como algo que ficou perdido no passado, mas como uma tradição que está permanentemente a nos interpelar, ajudando a entender o presente e projetar o futuro” (OLINDA, 2001, p.48). Nessa perspectiva, Dosse (2015, p.405) compreende que “o após-morte do biografado torna-se tão significativo quanto seu período de vida, pelos traços que deixa e pelas múltiplas flutuações na consciência coletiva sob todas as suas formas de expressão”.

Na concepção de Arnaud (2003, p.58), o movimento entre o singular e o plural torna o estudo mais rico, não havendo, até o presente momento,

[...] método biográfico mais perfeito que aquele que não apenas associa, segundo a ordem de produção, os acontecimentos mais importantes da existência de um homem, mas entremeia-os com o que esse homem haja dito, pensado e escrito. Tal método permite ao leitor vê-lo viver e vivenciar com ele cada um dos acontecimentos mais importantes.

É por isso que, em uma biografia, seja ela de pessoa conhecida ou desconhecida socialmente, teremos, além da história de vida do sujeito, a história da cultura, da estrutura social, da política, da economia e de outras peculiaridades que perpassam a sua vida, de forma que o personagem principal pode ser considerado sujeito que ilustra o coletivo. Para Magalhães Junior (2007), a interrelação entre o indivíduo e o seu meio é indissociável e valiosa para a compreensão da história, conforme trecho a seguir:

Somos atores que vivemos cada ato com cenários e contextos determinados. Não podemos nos entender fora de delimitações temporais, impregnadas de suas particularidades. Somos múltiplos em busca de realizar o caminhar de nossos anteriores. Precisamos estar vendo o como foi para melhor compreendermos e utilizarmos a expressão: agora eu sei, porque conheci a história (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p.54).

Por isso, ao oportunizar o conhecimento de aspectos históricos, entende-se que o estudo de uma vida tem possibilitado a compreensão do marco pelo micro, já que “[...] se tem preocupado em transcender o mero estudo individual para problematizar sobre questões mais vastas” (AVELAR, 2007, p.57). Para Le Goff (1990), todo indivíduo possui ampla proporção de informações registradas na memória recente e de longo prazo, e por isso, o estudo da memória social por meio da memória individual é fundamental para a abordagem do contexto histórico. Partindo desse entendimento, a biografia, consubstanciada ao registro histórico,

[...] permite simbolicamente a uma sociedade situar-se ao dotar de uma imagem sobre o passado. [...]. As revisitações, tanto histórica quanto biográfica, têm, pois, essa função de abrir para o presente um espaço suscetível de marcar o passado para redistribuir o espaço dos possíveis (DOSSE, 2015, p.410).

Ante o exposto, cabe enunciar que a compreensão de memória que norteia esta dissertação é amparada em Bergson (1990) e em Halbwachs (1990). Do primeiro bebe-se do entendimento da memória enquanto esforço para trazer à tona o que está oculto. Sobre esse assunto, Halbwachs (1990) complementa afirmando que ela se trata do trabalho de refazer o tempo passado a partir da percepção do presente. Por isso, entende-se que a memória não apresenta o passado vivido tal como ele aconteceu, mas transparece uma reconstituição que pode ser modificada de acordo com as intenções de quem narra.

À vista disso, o escrito biográfico está diretamente relacionado à memória social, já que a trajetória percorrida pelo indivíduo não é tratada fora do contexto, mas a partir do intercruzamento com as experiências coletivas situadas no tempo e no espaço, pois “[...] as memórias relembradas trazem tanto as marcas dos contextos socioculturais vivenciados por cada entrevistado como também vêm carregadas da marca da história pessoal” (FONSECA; GOMES, 2014, p.90). Congruente a esse pensamento, Ferraroti (1998, p.26) afirma que:

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma prática individual.

Nesse rumo, entende-se que o gênero biográfico é mais do que um estudo comprometido com a não ficção, pois a partir dessa empreitada podemos enxergar o desenvolvimento social e esclarecer sobre o “[...] comportamento de uma sociedade com os seus valores humanos, culturais, religiosos, éticos, morais, como também seus costumes e tradições” (ALMEIDA, 2014, p.15). Desse modo, biografar é mais do que narrar a história de um indivíduo.

Ao traçar um estudo biográfico na área da educação, interessa destacar sujeitos que têm ou que tiveram as suas vidas entrelaçadas com a docência, seja ela formal, não formal ou informal, de forma que as memórias, lembranças e discursos, contribuam para o campo da história da educação, haja vista que

Conhecer as práticas educativas de um indivíduo particular pode nos levar a conhecer a relação com os outros; identificar objetos educativos, material didático, práticas disciplinares, tempos escolares; perceber como, em diferentes momentos, os sujeitos em educação lidam com os processos de escolarização, sua legislação, seus tempos e espaços; pode também nos fazer entender como se move o poder nessas relações (NUNES et al, 2014, p.15).

A investigação pautada na trajetória singular e, por conseguinte, na subjetividade, torna a pesquisa relevante “[...] por permitir desvendar, enxergar, problematizar questões e aspectos que as abordagens, os métodos, as fontes cristalizadas de poder e de “verdade” não permitem, potencializa descobertas ao aproximar investigador e investigado” (NUNES, 2014, p.15), uma vez que a exploração do subjetivo acerca de um momento histórico pode revelar facetas que um documento escrito não é capaz de abarcar (JUCÁ, 2001).

Nessa perspectiva, a memória, seja ela individual ou coletiva, é valiosa para reconhecer a individualidade de minorias sociais (THOMPSON, 2002) e, por isso, se consolida em rico objeto de estudo. Para Le Goff (1990), considerando o que defende a História Cultural, a memória foi reconhecida como objeto e como produtora da história e, uma vez que “a história possui relação direta com a memória” (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p.53), compreende-se que elas caminham juntas rumo à compreensão do passado.

Importa diferir essas duas categorias, pois cada uma possui especificidades próprias, embora ambas façam alusão ao tempo passado. Em consonância com Magalhães Junior (2003), a memória está relacionada ao subjetivo de quem narra, ao passo que a história se trata das ações humanas em determinado tempo e contexto. Le Goff (1990) compreende que a memória é seletiva, podendo arquivar alguns acontecimentos e descartar outros e, ao se trabalhar com a memória na construção histórica, essa peculiaridade deve ser considerada, bem como a sua

capacidade de atualização e de esquecimento constantes. Ainda de acordo com esse autor, a memória é o celeiro do tempo que ajuda a explanar o passado a partir do presente, sendo “[...] onde cresce a história, que por sua vez, dela se alimenta, procura salvar o passado para o presente e o futuro” (LE GOFF, 1990, p.17).

Para Albuquerque Junior (1994, p.43), “[...] o discurso daquele que viveu revela, e muito, além do que foi muitas vezes estudado”, pois enquanto alguns conhecimentos compendiados são apresentados como verdades absolutas e estão sujeitos à manipulação dos seus autores, a memória, embora seletiva, é capaz de guardar uma rede de relações a partir de vários ângulos e com minúcias de detalhes, posto que “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (GARCIA, 2001, p.95). Por isso, Bosi (1993, p.281) compreende que “a memória é sim um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”, já que o discurso é operado com base na memória de outrora, que carrega consigo as interrelações com o tempo e com o espaço vivenciado. Por assumir tal peculiaridade, a memória oportuniza revisitar situações e entender como se desenrolaram conflitos, tramas, intrigas, estruturas de poder, condições políticas, econômicas, culturais, etc.

Por intermédio da História Oral tomamos conhecimento sobre a memória daqueles que viveram ou presenciaram acontecimentos de determinado contexto, o que “[...] permite que se aflore no presente realidades diversas do passado que foram ignoradas ou ofuscadas pelos “donos do poder” que ainda imperam numa sociedade patriarcal, como é o caso do Brasil” (XAVIER; XAVIER, 2014, p.138-139). Por isso, Jucá (2001, p.11) compreende que a história oral “representa uma nova trilha, cada vez mais distante da arcaica rota das fontes documentais”.

A história oral começou a ser utilizada em 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, México e Europa, tendo se reafirmado a partir da década de 1970, época em que houve as primeiras experiências no Brasil. Para Alberti (2010, p.155), a história oral se constituiu em uma metodologia para estudo da história a partir do século XX, portanto, é contemporânea, e “[...] consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”.

O apreço às experiências de sujeitos desprestigiados socialmente, que agora são ouvidos e consideravelmente enxergados no espaço público, faz emergir uma disputa entre a memória

oficial e a memória desse grupo, uma vez que, ao privilegiar “a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominantes, se opõem à memória oficial” (POLLAK, 1989, p.04). Compactuando com esse pensamento, Vasconcelos e Matos (2015) acreditam que a história oral gerou visibilidade à memória clandestina, trazendo-a para disputar no espaço público com a memória oficial, feito que contribui para o desenvolvimento da historiografia.

Por isso, a história oral se trata de um percurso que se contrapõe ao que defende a história oficial. “[...] Esta diferenciação acontece na proporção em que a memória evocada pelas trajetórias de vida reflete identidades presentes na vida dos que narram, pois nem sempre são revelados pelos documentos oficiais” (FONSECA; GOMES, 2014, p.89). Assim, a história oral valoriza a subjetividade ao escrever a história do tempo presente, já que oportuniza a compreensão do coletivo onde os sujeitos se encontram. Conforme defendido por Schutz (1964), embora cada indivíduo internalize de maneira diferenciada as experiências relacionadas a um mesmo fato, o significado a ele atribuído perpassa o convívio grupal, de forma que a vivência particular corrobora para a compreensão do contexto do seu entorno.

Como metodologia, a história oral permite acesso às memórias individuais e coletivas para a construção da identidade de um sujeito ou de um grupo, se consolidando em uma “[...] opção metodológica que possibilita outros olhares sobre um conhecimento de uma época, de uma sociedade, a partir de um sujeito e sua história de vida” (NUNES et al, 2017, p.13). Nessa abordagem, o escopo não é a concretização de uma história mais verdadeira do que a existente, já que a narrativa passa por filtros culturais e, ao lidar com a memória, “não podemos negar que é também possível a ação de velar, deixar encoberto ou mesmo encobrir” (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p.56). Assim, busca-se a ampliação das possibilidades de compreensão da memória e da história individual e coletiva e, nesse rumo, a história oral

Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 2002, p.22).

Conforme se assevera, a história oral é defendida por viabilizar estudos com minorias, oportunizando que esses sujeitos narrem fatos a partir do seu próprio ponto de vista. Nessa trama, a vida de toda pessoa é importante, pois clarifica aspectos da história possivelmente

ainda velados, já que “o indivíduo é aquilo que lhe permitem ser sua época e seu meio social” (DOSSE, 2015, p.216). Principalmente no que tange àqueles grupos historicamente excluídos da historiografia oficial, a história oral vem ensejar visibilidade a esses indivíduos, como é o caso da mulher, público reservado à esfera privada durante muitos anos. Para Barcelar (2006), a abordagem da figura feminina é valiosa para a escrita histórica porque o fato dela ter sido reprimida e invisibilizada socialmente para atender aos interesses masculinos elucida o quanto esse grupo social pode dispor de conhecimentos ainda anônimos, dada foi, historicamente, a negligência para com o sujeito feminino. Nesse contexto, a biografia como gênero da história oral enseja visibilidade às mulheres, desvelando suas trajetórias, vivências e saberes e esclarecendo as contribuições desse grupo para os mais diversos âmbitos, como o político, o histórico e o educativo.

A apreciação da trajetória particular de educadoras pode fazer emergir aspectos do coletivo docente ainda velados referentes à sua época e contexto, tal como procedeu na biografia de Maria Neli Sobreira (FIALHO; QUEIROZ, 2018), que discutiu sobre essa freira-professora atuante não somente no setor educativo de Juazeiro do Norte, mas na área da política e da assistência social; na biografia de Henriqueta Galeno (FIALHO; SÁ, 2018), que abordou sobre essa literata feminista da primeira metade do século XX, elucidando os percalços por ela enfrentados como mulher educadora que galgou de considerável prestígio social em uma sociedade patriarcalista; bem como na biografia de Maria Luiza Fontenele (FIALHO; FREIRE, 2018), que se deteve ao percurso formativo e político dessa professora, primeira prefeita de Fortaleza, no íterim de 1950 a 1965, portanto, assim como Henriqueta Galeno, também atuante em um contexto machista que desprestigiava o envolvimento feminino nas questões sociais. Ambos os estudos são cruciais para compreendermos o contexto e as condições em que procedeu a educação no período histórico vivenciado pelas biografadas, e por isso, são pesquisas situadas no campo da história da educação.

Da mesma maneira, para historiar a vida de Elisabeth Silveira, foi eleito o gênero biográfico, que se pautou, essencialmente, em narrativas, pois é através da reverberação, seja do próprio indivíduo foco da biografia ou de terceiros, que a história de vida se concretiza. Fez-se uso da memória para a construção histórica da vida dessa educadora religiosa do século XX por defender-se que “a memória é uma ferramenta potente quando se trata de reconstruir os repertórios, os saberes construídos sobre a docência ao longo das trajetórias de vida dos professores” (OLIVEIRA, 2001, p.18).

Há que se considerar, conquanto, que não se biografa em vão (CARINO, 1999). Biografa-se com objetivos, podendo esses ser os mais diversos, como exaltar, criticar, santificar e apologizar. Nessa empreitada, o estudo não precisa abarcar todas as perspectivas da vida do sujeito (LORIGA, 2011) e, aliás, esse é um feito praticamente impossível de ser realizado em um único documento, considerando que “na operação biográfica, o horizonte de totalidade escapa inexoravelmente: no campo da biografia não podemos, é claro, saber ‘tudo’ a respeito de uma pessoa nem dizer ‘tudo’” (DOSSE, 2015, p.121). Por isso, realizando um recorte temporal e/ou por temática específica, o estudo biográfico pode abordar com maior precisão um assunto específico, como é o caso desta pesquisa, cujo foco é a docência de Elisabeth Silveira no recorte temporal 1943 - 1968.

Woolf (2012) destaca que, quando se escreve sobre um sujeito já falecido que teve notoriedade em vida, corre-se o risco de realizar um estudo heroico que contribua para cultuar uma imagem de ídolo. Para essa autora, é comum ser escritas biografias românticas por meio da parceria entre o pesquisador e os familiares do sujeito em realce, culminando em um documento cujo escopo é enaltecer o morto ilustre, ao invés de apresentar a vida real do indivíduo. Aqui, destarte, o intuito não é traçar uma biografia heroica. A trajetória de Elisabeth Silveira é discutida sob o viés da vida pública e da privada chamando atenção para as várias nuances que perpassaram as suas relações, pois apesar de ter-se propagado a imagem dessa educadora religiosa semelhante a de uma heroína, visto que só se aludiu, até o momento, sobre os seus feitos positivos, o foco do estudo não é enaltecer a sua imagem, mas facultar a compreensão da sua docência a partir de variados pontos de vista, considerando que a imagem do sujeito que aqui se busca destacar é a de uma pessoa comum, e não a de um semideus.

Na escrita da trajetória de uma vida e dos seus desdobramentos, “[...] muitas vezes, as armadilhas nos levam a buscar encaixá-los numa racionalidade de vida linear” (BISERRA, 2017, p. 102). No entanto, o estudo biográfico não necessita ser organizado de maneira cronológica, podendo ir e vir nos acontecimentos e datas na medida em que forem evocadas para discussão, rejeitando a percepção da vida composta por início, meio e fim, e privilegiando as múltiplas facetas na relação individual-social e público-privado (MACHADO, 2010). No presente documento, embora os capítulos estejam organizados a partir de recortes temporais, não se segue uma linearidade, mas se realiza o que Machado (2010) denomina de método progressivo-regressivo. Segundo essa organização, o texto é composto por flashbacks e a narrativa alterna as temporalidades da vida.

A coleta dos dados para a reconstituição histórica da biografia de Elisabeth Silveira foi realizada por meio de entrevistas livres em história oral (MEIHY; HOLANDA, 2007) com duas ex-alunas dessa educadora, uma ex-docente do Imaculada Conceição que conviveu com a freira durante 25 anos, com a filha de uma amiga e com uma sobrinha de Elisabeth Silveira. As entrevistas livres e sem roteiro focaram nas memórias das entrevistadas concernentes à docência de Elisabeth Silveira entre 1943 e 1968. Os relatos orais foram gravados, transcritos, transcriados e validados, transformando-se em fontes orais.

Partindo do entendimento que a transcrição se trata de um processo pelo qual a oralidade é posta sob a leitura de mundo e as subjetividades do pesquisador, os relatos foram impressos e validados por cada uma das participantes seguindo a técnica de estrutura do discurso (FLICK, 2009). Nessa fase, as entrevistadas puderam realizar a leitura e a análise cuidadosa do texto, tendo a oportunidade de suprimir e/ou acrescentar informações e confirmar o que relataram em momento anterior.

No dia 04 de maio, sob a indicação de uma colega da turma de Mestrado, contatou-se Aurora Feitosa, cujos filhos estudaram durante 15 anos no Colégio da Imaculada Conceição e, por conseguinte, muito teria a discorrer sobre a docência de Elisabeth Silveira. Aurora Feitosa afirmou que não teve muito contato com a educadora porque ela se mantinha “muito fechada”, inviabilizando diálogo entre ambas, mas disse que a filha, Carmina Feitosa, foi aluna de Elisabeth e poderia melhor colaborar com o estudo. Ela informou que a filha a visitaria na noite seguinte e, conforme combinado, no dia 05 de maio, às 19h, novamente contatou-se Aurora por meio do telefone residencial. Uma vez informado à Carmina a proposta do estudo e que a sua participação consistiria em rememorar sobre a docência de Elisabeth Silveira, ela se recusou a dar qualquer entrevista, alegando não ter interesse em falar sobre o assunto.

A primeira entrevista veio a se consolidar no dia 07 de junho com Rita de Cássia Vasconcelos, às 8h30min, nas dependências do Colégio da Imaculada Conceição com duração de 40 minutos. A entrevista foi validada no dia 26 do mesmo mês e, na ocasião, também foi possível ter acesso ao Anexo Irmã Elisabeth Silveira e à sala de reunião da Associação de Ex-alunas do Colégio da Imaculada Conceição (AECIC), onde foi apreciado amplo e diverso material sobre essa educadora, como fotos, troféus, livros, placas e CDs elaborados em homenagem à freira. Ambos os materiais foram acessados e fotografados com a autorização de Rita de Cássia, que assinou o termo de fiel depositário (Apêndice C).

A segunda entrevistada foi Jane Eyre Viana de Souza, indicada por uma colega do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), que forneceu o seu número telefônico. O primeiro contato aconteceu no dia 13 de julho de 2018, mas não foi possível marcar entrevista porque Jane Eyre estava em viagem a São Paulo. Conforme combinado, no início de agosto ela foi contatada novamente e, dessa vez, marcamos a entrevista, que se realizou no dia 08 do mesmo mês, das 09h00min às 10h30min nas dependências do Colégio Monteiro Lobato, situado no bairro José Walter, Fortaleza-CE, local de trabalho da entrevistada. A validação do discurso aconteceu no dia 22 de agosto.

A terceira contatada foi Maria Celuta Pinheiro Costa, indicada por Rita de Cássia Vasconcelos no dia 7 de junho e cujo número de celular foi adquirido com a secretária da AECIC. O primeiro contato aconteceu no dia 13 de julho de 2018, momento em que Celuta demonstrou interesse em conceder entrevista, mas não informou uma data porque estava muito ocupada naquele momento, se comprometendo a entrar em contato mais adiante, o que não veio a acontecer. Assim, no dia 02 de agosto, Celuta foi novamente procurada e, dessa vez afirmou estar decidindo uma data para a reunião da AECIC, e que quando determinasse, entraria em contato para marcarmos o encontro. Em 07 de setembro, finalmente, conforme o combinado, Celuta entrou em contato, mas apenas se desculpou pela demora em dar um retorno e retificou o interesse em conceder entrevista, não marcando uma data para tal. Na ocasião, solicitou mais paciência e disse que assim que conseguisse um horário em sua agenda entraria em contato. Considerando que não houve retorno, no dia 16 de outubro ela foi novamente procurada e, dessa vez, informou que na semana seguinte estaria disponível, mas posteriormente desmarcou o encontro.

A quarta ex-aluna contatada foi Mirian Benevides Ferrer Almada, cujo contato foi também obtido por meio da secretária da AECIC. Mirian não foi indicada por nenhuma das outras entrevistadas. A sua localização aconteceu mediante um dos livros escritos em homenagem à Irmã Elisabeth Silveira no qual ela é autora de um capítulo. Entrou-se em contato com Mirian no dia 30 de agosto, mas não foi possível marcar entrevista porque ela estava em viagem fora do país. No dia 07 de setembro, entrou-se em contato novamente com essa ex-aluna, que informou retornar ao Brasil no final do mês, se comprometendo em conceder a entrevista em outubro. Dessa maneira, no dia 16 de outubro, Mirian foi novamente procurada sob o intuito de marcarmos o encontro, mas ela informou que não tinha mais interesse em participar do estudo.

Em 03 de setembro, na defesa de Mestrado de uma colega que escreveu a biografia da Irmã Maria Montenegro, outra educadora religiosa de destaque na educação cearense, tomou-se conhecimento que Maria Laís de Sousa Montenegro, irmã dessa personalidade, foi aluna de Elisabeth Silveira. Na ocasião, Laís foi convidada a participar do estudo, mas alegando falta de tempo e problemas relacionados ao estresse, se recusou.

A partir do acesso a livros escritos em homenagem à Elisabeth Silveira, expostos em sessão a posteriori, foi possível redigir uma lista composta pelos nomes de ex-alunas da biografada e, em posse dessa relação, no dia 04 de setembro de 2018, dirigiu-se ao Colégio da Imaculada Conceição, em especial à sala da AECIC sob o intuito de adquirir o contato dessas mulheres. Nesse dia, a sala da AECIC estava fechada, o que impossibilitou cumprir com o objetivo traçado, mas havia um evento sendo realizado pelas ex-alunas na sala ao lado, um bazar beneficente, no qual estavam presentes duas integrantes da referida associação, Edênia Brandão e Cira de Matos Brito. Ao conversar com elas, tomou-se conhecimento que a mãe de Edênia foi muito amiga de Elisabeth Silveira, tendo sido sua colega de classe na década de 30. Além disso, ela foi responsável pela pesquisa de todo o material publicado na obra “*Sabedoria e plenitude 70 anos de vida religiosa*”, organizado por Norma Sampaio em 2013, fontes que ela afirmou ainda conservar. Cira de Matos Brito, por sua vez, embora seu nome não constasse na lista elaborada previamente, informou ter sido aluna de Elisabeth Silveira na década de 60.

Explicado o objetivo da pesquisa, de prontidão, Edênia e Cira se disponibilizaram a colaborar com o estudo, de forma que, nessa ocasião, foi adquirido o contato telefônico das duas, que se comprometeram em conceder entrevistas em momento a ser marcado posteriormente, sendo que Edênia só teria disponibilidade em outubro, pois viajaria em setembro para a Europa.

Importa destacar o acolhimento das duas mulheres nesse primeiro contato: elas analisaram a lista das ex-alunas e informaram quais já haviam falecido, quais não tinham mais nenhuma relação e quais as mais acessíveis para realizar o estudo. Edênia Brandão acessou alguns armários e presenteou três livros: um sobre a história do Imaculada Conceição e dois sobre Elisabeth Silveira. Esses últimos, “*Irmã Elisabeth sabedoria e plenitude 70 anos de vida religiosa*” e “*80 anos... É bom que isso aconteça!*”, ambos organizados pela AECIC para homenagear a freira, já haviam sido acessados. O primeiro adquiriu-se na livraria que o publicou, a Saraiva, e o segundo, com um professor do PPGE/UECE que conheceu Elisabeth

Silveira, sendo por meio desse último que se tornou possível elaborar a lista de ex-alunas. Segue abaixo a mencionada relação:

Quadro 1 – Lista de ex-alunas de Elisabeth Silveira

Nome das ex-alunas	Situação
Célia Bernardo	Não manteve contato com a AECIC
Lícia Barros	Não manteve contato com a AECIC
Yolanda Serra	Faz parte da AECIC – indicada
Maria Norma Maia Soares	Falecida
Zélia Holanda	Não manteve contato com a AECIC
Maria Edenir Bezerra	Falecida
Maria de Lourdes Cals Oliveira	Não manteve contato com a AECIC
Maria José Rocha Carvalho	Não manteve contato com a AECIC
Mirian Benevides Ferrer Almada	Faz parte da AECIC – indicada – contatada
Fátima Barros	Não manteve contato com a AECIC
Therezinha Braga Mendonça	Não manteve contato com a AECIC
Inessilva Alencar	Não manteve contato com a AECIC
Maria Celuta Pinheiro Costa	Presidente da AECIC – indicada – contatada
Maria Neide Coelho	Falecida
Cira de Matos Brito	Acrescentada em 04/09; entrevistada em 26/09
Rita de Cássia Ramos de Vasconcelos	Entrevistada em 07 de junho de 2018

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Previamente, a lista contava com 15 nomes, ficando com 16 depois de acrescida Cira de Matos Brito. Dessas, 8 não foram indicadas porque não sabia-se dos seus paradeiros, desconhecendo se ainda estavam vivas; 3 tinha-se certeza que haviam falecido, pois elas mantiveram contato com a AECIC; 3 foram indicadas, sendo que duas, Maria Celuta e Mirian Benevides, já haviam sido contatadas, mas até o dia em que Edênia e Cira analisaram a lista, elas alegavam não ter tempo para marcar a entrevista; a outra, Rita de Cássia, foi a primeira entrevistada.

Cira de Matos Brito foi contatada no dia 10 de setembro, ocasião em que marcamos a entrevista, que se realizou no dia 24 daquele mês, às 14h00min, nas dependências do Colégio da Imaculada Conceição, mais especificamente na sala da AECIC. A conversa durou 55 minutos e foi validada no dia 29 de outubro.

Conforme acordado previamente, Edênia Brandão foi contatada no dia 16 de outubro, quando retornou de viagem, e marcou a entrevista para o dia 23 do mesmo mês, às 14h00min,

no Colégio da Imaculada Conceição. A conversa se desenrolou na sala de reunião da AECIC e durou 24 minutos, sendo validada em 12 de novembro.

Sob indicação de Cira de Matos Brito, no dia 8 de novembro Maria José Nunes Silveira, sobrinha de Elisabeth Silveira foi procurada e, de antemão, demonstrou interesse em conceder entrevista, que foi agendada para a semana seguinte. O encontro foi marcado para 13 de novembro às 13h00min no Colégio da Imaculada Conceição. A conversa, que durou 57 minutos, procedeu no rol de entrada do colégio e foi validada no dia 04 de dezembro.

As supramencionadas entrevistas procederam de forma livre e sem roteiro, já que foi solicitado apenas que se reverberasse sobre a docência de Elisabeth Silveira. Em ambos os casos, respeitou-se a escolha de local e de data por parte das entrevistadas, que marcaram os encontros de acordo com a agenda pessoal. Logo de imediato, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), documento que esclareceu o mote e os possíveis riscos da pesquisa, bem como a contribuição voluntária e a desistência a qualquer momento sem prejuízo para as participantes. As entrevistas foram gravadas mediante gravador digital e se realizaram em locais com acústica apropriada, proporcionando a posterior escuta com qualidade para a transcrição das falas. Abaixo, segue a lista com maiores informações acerca das fontes orais contatadas e/ou entrevistadas.

Quadro 2 – Fontes orais contatadas e/ou entrevistadas

Fontes orais contatadas	Relação com a biografada	Concedeu entrevista	Data da entrevista	Duração
Aurora Feitosa	Mãe de ex-aluna	Não	—	—
Carmina Feitosa	Ex-aluna	Não	—	—
Rita de Cássia Vasconcelos	Ex-aluna	Sim	07/06/2018	40min
Jane Eyre Viana	Colega de trabalho no CIC	Sim	08/08/2018	1h30min
Maria Celuta Pinheiro	Ex-aluna; atual presidente da AECIC	Não	—	—
Mirian Benevides Ferrer	Ex-aluna; integrante da AECIC	Não	—	—
Maria Laís de Sousa Montenegro	Ex-aluna	Não	—	—
Cira de Matos Brito	Ex-aluna; integrante da AECIC	Sim	24/09/2018	55min
Edênia Brandão	Filha de amiga; integrante da AECIC	Sim	23/10/2018	24min
Maria José Nunes Silveira	Sobrinha	Sim	13/11/2018	57min

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dos 10 sujeitos contatados, 05 se dispuseram a colaborar com o estudo – Rita de Cássia Vasconcelos, Jane Eyre Viana, Cira de Matos Brito, Edênia Brandão e Maria José Nunes Silveira, embora a priori outras – Mirian Benevides Ferrer e Maria Celuta Pinheiro – tenham demonstrado interesse e depois desistido. Conforme elucidado anteriormente, com exceção de Maria José Nunes Silveira, que foi indicada por Cira de Matos Brito, as entrevistadas foram selecionadas e localizadas pela pesquisadora, e não sob o apontamento das entrevistadas anteriores. A quantidade total de fontes orais (05), ainda que houvesse outras ex-alunas a ser contatadas se justifica pelo fato de, já na quarta entrevista, ter havido saturação das informações, ou seja, elas começaram a se repetir, não havendo necessidade de continuar realizando outras entrevistas.

Além das narrativas dos sujeitos elencados, aqui também se utiliza reportagens e entrevistas realizadas com Elisabeth Silveira pelos jornais *O Povo*, *Diário do Nordeste* e *Tribuna do Ceará*, bem como livros de homenagens publicados por ex-alunos dessa educadora com vistas a felicitá-la pelos seus aniversários, momento em que rememoraram alguns eventos relacionados à sua docência. Assim, é realizado um entrecruzamento de fontes, sendo as oralidades o epicentro, já que foi a partir delas que se teve acesso aos outros documentos.

À luz de Foucault (1969), os documentos são testemunhos históricos imprescindíveis à compreensão do homem e das suas relações, devendo ser analisados com vistas a desmistificar o seu aparente significado. Corroborando com esse ponto de vista, Le Goff (1990) entende o documento como monumento, como herança do passado e legado à memória coletiva. Por ser sinal de um tempo de outrora, “atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação [...]” (LE GOFF, 1990, p.535). Por isso, o entrecruzamento de fontes neste estudo tem o intuito de propiciar maior compreensão sobre a vida e sobre as práticas educativas tecidas pela docente em tela. O quadro a seguir lista e esclarece detalhes sobre as fontes documentais acessadas.

Quadro 3 – Fontes documentais

(continua)

Fonte documental	Local de guarda	Assunto
Bilhete de Elisabeth à Mirian (1960)	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	Chamamento à vida religiosa
Bilhete de Elisabeth à Elba (1958)	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	Chamamento à vida religiosa
Carta de Elisabeth à Ana Maria (1960)	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	Agradecimento pelo auxílio no decorrer do ano letivo
Convite da Academia Brasileira de Hagiologia (ABRHAGI)	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	Convite para participar da (ABRHAGI)
Convite da V Semana Pedagógica (1993)	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	Divulgação das produções das alunas do Curso Normal
Diploma de Maria José Bastos	Acervo de Rita de Cássia Vasconcelos	Diploma de formação no Curso Normal
Ficha de matrícula das alunas do Curso Normal que se formaram em 1937	Acervo de Rita de Cássia Vasconcelos	Informação sobre as alunas – nome, filiação e residência.
Jornal O Povo (2000): “Só os mais fortes chegam aos 80 anos?”	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	Entrevista em comemoração ao 80º aniversário de Elisabeth Silveira
Jornal Diário do Nordeste (2002): “Missão de fé na arte de educar”	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	A persistência do ensino religioso no Imaculada Conceição
Jornal Diário do Nordeste (2002): “Elisabeth Silveira: valores eternos”	Livro Sabedoria e Plenitude 70 – anos de vida religiosa (SAMPAIO, 2013)	A formação e atuação religiosa de Elisabeth Silveira
Jornal O Povo (2015): “Irmã Elisabeth Silveira morre aos 95 anos”	Acervo digital do Jornal O Povo	Informativo sobre o falecimento de Elisabeth Silveira
Jornal Diário do Nordeste (2015): “Morre, aos 95 anos, a irmã Elisabeth Silveira”	Acervo digital do Jornal Diário do Nordeste	Informativo sobre o falecimento de Elisabeth Silveira
Livro: “Colégio da Imaculada Conceição: do gênese ao Apocalipse”	Acervo do Professor Antônio Germano Magalhães Junior (PPGE/UECE)	História do Colégio da Imaculada Conceição
Livro: “80 anos, é bom que isso aconteça”	Acervo do Professor Antônio Germano Magalhães Junior (PPGE/UECE)	Homenagens dos ex-alunos em comemoração aos 80 anos de Elisabeth Silveira
Livro: “Sabedoria e Plenitude – 70 anos de vida religiosa”	AECIC	Coletânea de publicações sobre Elisabeth Silveira
Memória do Nordeste (2015): “Entrevista Irmã Elizabeth e História do CIC”	Canal do Youtube	Trajetória do CIC e de Elisabeth Silveira

Quadro 3 – Fontes documentais

(conclusão)

Molduras do Espaço Irmã Elisabeth Silveira	AECIC	Homenagem aos 87 e 90 anos de Elisabeth Silveira
Páginas Azuis O Povo (2009): “Irmã Elisabeth: 60 anos de educação humanística e cristã”	Acervo digital do jornal O Povo.	As seis décadas de Elisabeth em meio à educação confessional
Placa comemorativa ao centenário de Rachel de Queiroz	Acervo do CIC	Placa de homenagem ao CIC em ocasião do centenário de Rachel de Queiroz
Placa da sala Irmã Elisabeth Silveira –Sala da AECIC	AECIC	Detalhes sobre a inauguração e integrantes da AECIC
Vídeo: “Homenagem à nossa querida Irmã Elisabeth”	Página da internet do CIC	Homenagem à Irmã Elisabeth (na ocasião, já falecida)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O ajuntamento de fontes diversas é uma possibilidade da pesquisa em História Oral (NUNES et al, 2014), sendo que, na percepção de Meihy e Holanda (2007), o procedimento que considera a oralidade como elemento central da pesquisa e utiliza outras fontes como suporte, se chama história oral híbrida. Essa interrelação torna a pesquisa demasiadamente mais rica, sendo importante o uso de “[...] vários modelos de fontes, como também ter diferentes olhares para que possamos conhecer novos caminhos e assim termos um melhor resultado do estudo” (ALMEIDA, 2014, p.15).

Alberti (2010, p.187) defende ser necessário haver complementação entre o material coletado por meio de entrevistas e outras fontes quando se trabalha com história oral “[...] pois, às vezes, há um deslocamento temporal ou de sentido que permite ao pesquisador verificar como a memória sobre o passado vai se constituindo no grupo”. Esse autor acredita que o contraste entre o que os entrevistados narram e o que os outros documentos de arquivo explicitam, como textos e imagens, torna a análise mais criteriosa. Nesse rumo, aqui são considerados documentos e fotografias como material suplementar às narrativas, que somam na qualificação das análises.

Barcellar (2006) compreende ser importante, ao se manusear documentos, estar ciente que eles não são neutros e que carregam significados e pontos de vista de quem os produziu. Do mesmo modo, Le Goff (1990) chama atenção para a necessidade de realizarmos uma análise documental que vá além da compreensão do seu sentido explícito e busque abranger o que pode estar oculto. Por isso, os documentos utilizados neste estudo são passíveis de interpretações

diversas e não são apresentados sob o intuito de determinar a verdade, mas de enriquecer as discussões.

Com tal característica, as imagens fotográficas também servem de suporte para o que é narrado. Essas se tornam valiosas porque possuem uma riqueza de detalhes que o discurso, mesmo aquele mais detalhado, não é capaz de abarcar. Para Machado (2015), as fotografias nos permitem conhecer histórias que não vivemos e reativar memórias. Vidal e Abdala (s/d) comungam da mesma compreensão e acreditam que a fotografia pode ser útil para estudos na área da educação, uma vez que

Apreciar uma fotografia é sempre um momento de prazer [...]. No entanto, a foto não esgota sua utilidade ou função pela simples contemplação estética [...]. Vemo-nos transportados no tempo e no espaço, tocando o passado, eternizado pela ação mecânica da máquina fotográfica. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a importância da fotografia como fonte para a história da educação residiria nesse seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade (VIDAL; ABDALLA, s/d, p.1).

Seguindo esse raciocínio, as imagens aqui apresentadas têm a função de desencadear discussões acerca do contexto e dos costumes de uma época, e não a mera exposição estética das mesmas, pois “as fotografias carregam histórias que podem ser revividas e recontadas a um simples reolhar, apresentam signos capazes de subsidiar análises reflexivas sobre os conflitos humanos e as relações exercidas em sociedade, residindo aí o seu contributo científico [...]” (BARRETO, 2017, p.144). Considera-se que as fotografias trazem impressões que propiciam a reflexão sobre variados aspectos históricos, “[...] apontando para períodos em que cada foto retrata especificidades” (ARAÚJO, 2015, p.55). Por isso, aqui, o foco é centrar na riqueza de detalhes que elas possuem, analisando minuciosamente fisionomias, vestimentas, expressões e outras características plausíveis.

Embasado no supramencionado percurso metodológico, os dados das entrevistas, as fotografias, as reportagens, o conteúdo dos livros de homenagens e demais documentos são utilizados para traçar a biografia de Elisabeth Silveira com ênfase na sua trajetória docente no Colégio da Imaculada Conceição, cujo recorte temporal é de 1943 a 1968. Por ora, antes de adentrarmos na explanação da trajetória de vida da biografada, é mister o entendimento do ambiente onde ela se constituiu educadora religiosa. Por isso, o próximo tópico vem situar o leitor acerca da constituição da educação vicentina e, principalmente, do Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza-CE.

3 HISTÓRIA E TRAJETÓRIA EDUCATIVA DO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO

Conhecer a história e a educação desenvolvida no Colégio da Imaculada Conceição é crucial para compreendermos a trajetória discente e docente de Elisabeth Silveira, educadora religiosa que teve a maior parte da vida dedicada a essa instituição de ensino. Por isso, nesta sessão pretende-se discutir sobre a relação entre a igreja católica e a educação feminina, sobre as particularidades da congregação vicentina, a responsável pela fundação do referido colégio, bem como narrar a origem do Imaculada Conceição no Ceará.

A relação de padroado entre a igreja católica e o Estado brasileiro perpetuou até meados do final do século XIX, tendo chegado ao fim no início da República por meio do decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que dentre outras providências, proibiu a intervenção do poder público na matéria religiosa, laicizando o Estado brasileiro. Com esse relacionamento, por vezes harmônico e por vezes conturbado, via-se a possibilidade de união entre as duas forças, que em variados momentos disputavam poder no cerne educativo (SAVIANI, 2011). Mesmo assim,

Igreja e Estado, no entanto, empreenderam uma ação conjugada no sentido de engendrar um enquadramento da população a um determinado tipo de conduta, composto, em parte, pelo quadro representacional da cultura ocidental e cristã. Ambas atuaram no reordenamento do corpo social, o que significou implantar uma ordem cristã vinculando a população à doutrina católica, aos sistemas de valores, costumes e tradições, mediante os laços familiares e a cultura escolar [...] (ARRUDA, 2011, p. 80).

A educação pública foi largamente defendida desde o Império à Proclamação da República, e a Igreja Católica, em todos os momentos, se mostrou interessada em interferir nesse processo, tal como vinha fazendo desde a Colonização. Tendo em vista que o país estava se desenvolvendo, a sua intenção era clara: firmar a inovação em paralelo à tradição, pois a igreja deveria continuar a interferir nos assuntos públicos e também na vida privada dos cidadãos. A modernidade era temida na matéria educativa porque os católicos acreditavam que se tratava de um “mal que pretendia destruir, ao mesmo tempo, família e sociedade” (BENCOSTA, 2000, p. 90), cabendo à igreja, portanto, cuidar para que esses valores não fossem desprestigiados.

Nesse panorama, para continuar firmando os seus valores e crença, os religiosos se destinaram à assistência educativa e, além disso, outro mecanismo que logrou êxito no processo de atuação da igreja católica sobre a sociedade a fim de moldá-la foi a política filantrópica. O

pobre, então, passou a ser visto como “objeto da caridade” (BEOZZO, 1980), sobre o qual se deveria atuar de variadas maneiras: primeiro, para satisfazer as suas necessidades primárias (a fome, a sede e o abandono) e, em seguida, com vistas à formação religiosa por meio de catecismos, sermões e conferências. Já na segunda metade do século XIX, houve investimento em programas políticos de esfera mundial com o objetivo de “recatolizar” os homens e conservar a igreja como monumento central da sociedade. Em um período em que a igreja se encontrava impotente e desorganizada, a mulher se tornou alvo da ação católica e,

A partir de então, esta desenvolve projetos específicos, dirigidos à população feminina católica com o intuito de incorporá-la ao seu projeto reformador. Criam-se as associações femininas de piedade; desenvolvem-se movimentos religiosos nos quais o concurso das mulheres é fundamental (NUNES, 1997, p. 488).

Sob a ordem eclesiástica Romana, esse movimento ficou conhecido, no Brasil, como romanização, e foi a partir da República que o catolicismo passou efetivamente a ser romanizado. No final do século XIX, o abalo do relacionamento da igreja católica com o Estado foi momento-chave para a igreja católica decidir seus rumos e efetivar a organização eclesiástica em âmbito nacional. Nesse sentido, o Vaticano deu ênfase ao trabalho missionário e à nacionalização da fé católica respeitando os limites do Estado, além de buscar reformular o conteúdo do apostolado católico, que vinha perdendo espaço para outras religiões. “É em meio a esse conjunto de mudanças da posição internacional da igreja católica que se deve conceituar o processo de “construção institucional” da organização eclesiástica no Brasil das primeiras décadas do regime republicano” (BARROS, 1985, p.34).

Tendo perdido privilégios, a igreja católica se via diante da missão de definir uma organização própria e com autonomia financeira, já que não mais contava com subsídios do Governo. O largo espaço de tempo em que a igreja interferiu nas coisas públicas facilitou esse processo e, mesmo não sendo mais prioridade no atendimento de grupos oligárquicos, continuou agindo fortemente. A aliança com poderes oligárquicos locais, a acumulação patrimonial e o empenho no assunto educacional foram cruciais para consolidar o poder da igreja católica na primeira república.

O êxito considerável desse modelo organizacional “romanizado” nas condições peculiares da República Velha contribuiu bastante para fomentar vocações junto aos próprios grupos dirigentes, permitindo à igreja brasileira compensar em parte a perda de sustentação política junto a parcelas importantes da elite política e intelectual dos fins do Império e início do regime republicano. Nas condições da época, a igreja ainda ocupava espaços

consideráveis na área de saúde, educação, lazer e cultura (BARROS, 1985, p.55).

No que tange especificamente à educação, embora laicizada e a religião tenha sido eliminada do currículo, isso não foi impedimento para a expansão dos serviços educacionais pela organização eclesiástica. Mesmo com as reformas sucessivas desse período, que por vezes geravam obstáculos para o desenvolvimento da educação confessional, “[...] o mercado de ensino secundário constituiu a alavanca mais dinâmica e rentável dos empreendimentos eclesiásticos no período em apreço” (BARROS, 1985, p.48). Assim, foram abertas escolas tanto femininas quanto masculinas principalmente naqueles estados considerados mais atrasados, como era o caso do Ceará.

Beozzo (1980) considera que a romanização implicou na europeização do clero, pois, conforme era a proposta, para cá vieram Ordens e Congregações que cuidaram de instaurar a submissão à Roma. Nessa empreitada, novas dioceses foram criadas e congregações foram enviadas para todo o mundo. É nesse momento que os seminários, espaços destinados a abrigar a infância candidata a seguir o sacerdócio, foram multiplicados. A necessidade de abrir seminários e orfanatos para abrigar esse público, além da prestação da obra caritativa, tinha a intenção de “moldar o comportamento e controlar as vontades mundanas dos adolescentes com mais de 12 anos, de preferência pobres, filhos de casamentos legítimos e que desejassem ingressar na carreira sacerdotal” (LAGE, 2010, 37), retirando das ruas aqueles sujeitos considerados, muitas vezes, perigosos e causadores de desordem. Por isso era advogado que a separação entre a igreja católica e o Estado deveria ser repensada nesse caso em particular, de modo que se tornasse viável a destinação de auxílio do Governo para a manutenção dos espaços educativos confessionais.

É realçada, então, a figura da mulher religiosa difusora da fé católica. O padre Vicente de Paulo (1581- 1660) adquiriu notável consideração nessa tarefa ao fundar a ordem das Filhas de Caridade, grupo que investiu fortemente na formação de mulheres sob o desígnio de agir sobre os leigos por meio de obras caritativas. Para ele, as Filhas de Caridade se tratavam de “leigas consagradas ao serviço corporal e espiritual dos pobres” (ARRUDA, 2011, p.83). Junto com Vicente de Paulo, importa ressaltar que Luísa de Marillac desempenhou papel valioso, sendo a primeira mulher formadora dessa Companhia.

A Congregação Vicentina foi fundada em 1633, na França, por Vicente de Paulo e por Luíza de Marillac com o objetivo de atender ao público feminino. A necessidade de criar um

espaço destinado exclusivamente para as moças teve a intenção de disseminar a obra de caridade, sendo as vicentinas responsabilizadas por dar assistência aos desvalidos em asilos, hospitais, presídios e ruas, assim como amparar a infância abandonada (SIQUEIRA, 1999).

Vicente de Paulo foi vigário da paróquia de Châtillon-les-Dombes, em 1617, e fundou a Confraria da Caridade com o objetivo de servir aos doentes e pobres. Mais tarde, encontrou Luíza de Marillac, viúva parisiense que também se dedicava à obra caritativa e, unindo forças, fundaram a Companhia das Filhas de Caridade em novembro de 1633. A ideia era criar um espaço que preparasse as moças para agir em nome de Deus em todos os locais, indo ao pobre onde quer que ele se encontre, pois

[...] a mulher que cumpre da maneira mais pura a sua vocação feminina é aquela que leva Cristo para todo lugar e que desperta em todo lugar o amor a Cristo. Desta forma, o valor peculiar da mulher consiste fundamentalmente na libertação da maneira de ser peculiar para dar lugar ao ser divino e à sua atuação (STEIN, 1999, p. 47).

Stein (1999) considera que a particularidade da mulher buscar intervir no bem-estar de todos aqueles que a rodeiam faz parte do modelo de postura feminina esperado por Deus e pela sociedade, sujeito que, independentemente do local onde esteja, cumpre com o seu serviço caritativo sem esperar reconhecimento e está sempre atenta para detectar locais onde é necessário ajuda e agir de acordo com as suas possibilidades.

Divulgada essa proposta, vieram moças camponesas interessadas pela formação, que logo depois de serem instruídas, destinavam-se para as aldeias e localidades distantes. Assim, a partir de 1653, vinte anos após fundada a Companhia das Filhas de Caridade, já era possível encontrar as moças além das fronteiras das terras de São Vicente, e “de todos os lugares surgiam solicitações para que o trabalho das irmãs se fizesse presença” (SILVEIRA, 1999, p.25).

Vicente de Paulo e Luíza de Marillac, desde os primórdios, já previam a expansão dessa congregação para todos os locais do mundo. Em suas conferências, Vicente de Paulo sempre retificava: “vocês devem, Filhas da Caridade, ir aonde Deus quiser, e onde quer que sejam demandadas, seja em África, seja na Índia, seja nas guerras” (LAGE, 2010, p.60). As moças foram enviadas para vários países, como Polônia, Suíça, Espanha e Itália e, apesar de se dedicarem a atender aos mais necessitados, não foram bem recebidas em todos os lugares. Em Portugal, por exemplo, foram responsabilizadas por dar início a um conflito político, quando o então deputado, José Estevão Coelho de Magalhães (1809-1863), as condenavam por desmoralizar os princípios da família, uma vez que peregrinavam buscando educar e cuidar dos

enfermos de todos os cantos do mundo. Na sua compreensão, as irmãs atuavam como uma malícia em nome de Deus, estando em desacordo com as virtudes da mulher, que deveria ser disciplinada sob o olhar masculino.

O posicionamento desse deputado é consoante aos valores de sua época, amplamente atrelados ao patriarcalismo, “[...] conceito relacionado ao domínio do homem sobre a família, restrito ao âmbito doméstico, à condição feminina de reprodutora, tornando-se objeto de domínio masculino” (ARRUDA, 2011, p86). Assim, ter na sociedade um grupo de mulheres que “fugia à regra”, que abdicava de ser mãe e esposa para se dedicar às viagens distantes de seus naturais era inadmissível, pois destoava dos valores que se pretendia preservar e do local reservado à mulher na sociedade.

Em congruência, havia posicionamentos favoráveis à peregrinação das irmãs por parte daqueles que defendiam a instrução religiosa e moral, principalmente do público feminino, uma vez que a instrução pública não era suficiente para ofertar educação para a todos, e eram as mulheres quem mais sofriam com essa exiguidade (GONDRA; SCHUELER, 2008). Desse modo é que,

[...] utilizando estratégias como a de colocar suas sedes em nome individual ou de familiares, assim como apresentar uma alternativa de acesso à educação para as mulheres provenientes de estratos sociais inferiores, as congregações religiosas buscavam, via escola, aprofundar a eficácia de uma ação educativa, na medida em que se estaria ampliando o quadro de agentes doutrinados pela pedagogia e pela fé (ARRUDA, 2011, p.88).

As Filhas de Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo chegaram ao Brasil na segunda metade do século XIX, no momento em que a igreja católica buscava expandir as suas forças por meio de serviços educativos e assistencialistas, defendendo que “em um país com muito sentimento religioso, a educação não podia ser apenas laica, sem o embasamento da fé cristã” (SILVEIRA, 1999, p.25). A primeira cidade brasileira onde se instalaram foi Mariana, Minas Gerais, no final de 1840, e somente a partir dessa data se dispersaram por todo o país. “O trabalho das missionárias com as “chamas da caridade” consistia no atendimento aos pobres em suas casas, em hospitais e escolas para meninos e meninas, orfanatos, asilos, casas para “loucos”, casas de saúde, prisioneiros e outros” (ARRUDA, 2011, p. 89), portanto, adentrando os mais variados estabelecimentos sociais.

Mesmo tendo sido idealizada sob o escopo de assistir aos mais necessitados, em especial às crianças e aos adultos doentes, ao se expandir pelo mundo, a congregação vicentina foi se

adaptando às necessidades de cada contexto, chegando a se dedicar também, e, por vezes exclusivamente, à prática escolar, fortalecida a partir do século XIX, período em que foi disseminada “pelos quatro cantos do mundo” (GRUZINSKI, 2001). Através da tarefa educativa, a irmandade vicentina foi disseminando a cultura francesa e, por conseguinte, a fé católica, apresentando e implantando um modelo educativo em variadas cidades, como é o caso de Fortaleza, a partir da fundação do Colégio da Imaculada Conceição.

Para Lage (2010), a instalação das irmãs vicentinas nos diversos contextos possibilitou a troca entre a cultura francesa e a do espaço local, e não necessariamente a imposição da primeira sobre a segunda, pois essa troca é considerada mestiçagem; logo, assume como característica primordial a indissociabilidade da cultura de fora com a do contexto local.

As mestiçagens seriam misturas de seres humanos e de seus imaginários. Mistura-se o que antes não estava misturado, ou seja, mistura-se uma cultura católica vicentina à cultura dos seus assistidos. Por outro lado, as irmãs também agregavam valores dos locais e dos indivíduos com os quais travavam contatos. As mestiçagens não acontecem somente no âmbito cultural, mas também no âmbito social, econômico e político e podem ser percebidas tanto em níveis locais, quanto regionais ou globais (LAGE, 2010, p.18).

Nesse rumo, os sujeitos assistidos pelas irmãs vicentinas foram transformados, consolidando-se em grupo diferenciado dos demais indivíduos e tornando-se híbridos, já que sofreram a interferência de uma cultura exterior (GRUZINSKI, 2001). De acordo com Lage (2010), a congregação francesa logrou êxito por todos os locais por onde passou por adotar três características básicas: adaptou o modo de vida religiosa com os lugares onde se instalou; foi eficaz em dar respostas às necessidades de cada contexto; e articulou, com precisão, o cenário urbano e o do campo, já que conhecia a ambos. Há que se considerar, também, que

[...] as congregações se multiplicavam e prosperavam porque possuíam um modelo de utilização simples: uma forma facilmente controlável da vida religiosa e um instrumento eficaz para agir sobre a sociedade. Essa capacidade de adaptação manifestava-se particularmente na pluralidade dos tipos de implantação geográfica e em como conseguiam adaptar suas modalidades de penetração no exterior (LAGE, 2010, p. 22).

O contexto histórico em que se deu essa expansão foi favorável para o sucesso do grupo de religiosas, de modo que “no fim do século XIX as freiras já se encarregavam de inúmeras tarefas necessárias à sociedade, particularmente no campo da educação, da saúde e da assistência social” (STEIN, 1999, p. 482). Desde a primeira metade desse século, houve ampliação massiva da atuação da mulher nos espaços educativos, assim como surgiu a necessidade de educar as moças, seja para se tornarem professoras ou para ser a “boas” donas

de casa. Nessa perspectiva, as irmãs vicentinas se adaptam às necessidades da época e atenderam aos necessitados ao mesmo tempo em que formaram o público feminino. Houve, por isso, inovação em suas práticas, já que a abertura de colégios para a instrução feminina não era o objetivo primeiro e, “[...] por outro lado, as congregadas [...] buscavam preservar os princípios religiosos católicos prescritos especialmente em suas Regras” (LAGE, 2010, p.22).

O padre fluminense de Angra dos Reis, Luís Antônio dos Santos, foi o primeiro bispo do Ceará, nomeado em 1859. Formar um clero nas terras cearenses foi a sua primeira preocupação e, ao solicitar ao superior dos Padres da Missão o envio de padres para o Seminário Diocesano, que ele mesmo fundou em 1863, também clamou por irmãs de caridade que auxiliassem no acolhimento de órfãos. O bispo já conhecia o trabalho das irmãs francesas a partir de experiências pastorais que teve em outros estados, como Rio de Janeiro e Minas Gerais, e acreditou que aquelas mulheres poderiam ajudar a resolver muitos impasses que assolavam Fortaleza, vista como

Uma cidade com muitos problemas, algumas dezenas de milhares de habitantes, mergulhada na miséria, na indulgência sanitária e na ausência de casas de educação adequada para moças das famílias de alta sociedade, formação de boas mães de família das gerações futuras (SILVEIRA, 1999, p.27).

A chegada das irmãs vicentinas à Fortaleza, em 1865, culminou na fundação do primeiro colégio feminino do Ceará, o Imaculada Conceição. O intuito era amparar as meninas pobres que viviam em situação de abandono, portanto, assistir aos necessitados fazia parte de uma obra caritativa maior, a Sociedade francesa de São Vicente de Paulo, “cujo exercício filantrópico é apresentado como um componente da vida católica” (ARRUDA, 2011, p. 79). De acordo com os seus ensinamentos, como resultado da formação religiosa, fazer a caridade passa a ser um dever das irmãs, que podem atuar individualmente ou filiadas à associação religiosa.

A vinda das irmãs vicentinas à Fortaleza não objetivou somente a obra caritativa, como Vicente de Paulo sempre pontuou ser a sua missão primordial. A educação das moças de elite econômica também foi apontada como necessária, pois se acreditava que “pobres eram também as meninas de uma cidade, a primeira dentre as cidades de segunda classe, sem escola capaz de educá-las para o mundo do século XIX” (SILVEIRA, 1999, p.27).

Conforme a solicitação do bispo, os primeiros padres para o Seminário aportaram em Fortaleza no ano seguinte à solicitação, em 1864, mas as irmãs de caridade não vieram com eles. Foram necessários pedidos insistentes, sempre destacando a situação emergente em que

se encontrava a cidade, para que, por fim, as irmãs viajassem rumo ao Ceará, no ano de 1865. Foram enviadas sete freiras, sendo seis francesas: Margarida Bazet, Luiza Gagné, Cassin, Marie, Rouchy, Lecorre, e a portuguesa Gonçalves. Depois de quase um mês de viagem, elas foram recebidas pelo Coronel José Francisco da Silva Albano, posteriormente Barão de Aratanha, que ofereceu uma casa para acolher as irmãs.

Desde o momento em que as irmãs desembarcaram, a população cearense ficou impressionada com aquelas figuras tão distintas das que estavam acostumadas, e logo a notícia foi se espalhando por todo o povoado (SILVEIRA, 1999). O vestuário das freiras buscava transparecer a organicidade da congregação e destacar o grupo caritativo do restante da sociedade. No início de suas missões, elas usavam roupas comuns: touca na cabeça e vestido de cor cinza sob um avental branco, sendo, por isso, também conhecidas como *soeurs grises* (irmãs cinzentas) (GERHARDS, 1998). A mudança mais significativa aconteceu quando elas trocaram as toucas comuns pelas cornetas sob a justificativa de se protegerem do mal tempo, peça que se tornou obrigatória no final do século XVII. As cornetas, então, foram progressivamente evoluindo e aumentando de tamanho “até chegar ao formato característico, que tanto poderia diferenciar como identificar as *Filhas de Caridade* em meio às demais pessoas nos séculos XIX e XX” (LAGE, 2010, p. 56), assim como causar espanto e admiração, como o que aconteceu com a sociedade cearense.

A seguir, temos a imagem das duas primeiras superiores do Imaculada Conceição, as francesas Margarida Bazet e Luiza Gagné. Elas chegaram à Fortaleza juntas, em 1865 e utilizavam as cornetas no modelo mais avultado.

Imagem 1 – Duas primeiras superiores do Imaculada Conceição



Fonte: Acervo da sala de homenagem às ex-diretoras do CIC.

As freiras apresentam fisionomia séria, o que simbolizava respeito à missão das irmãs vicentinas e ao cargo de superiores do colégio. Além de não esboçarem sorriso, observamos que elas também não olhavam para a fotografia, aparentando-se dispersas e pouco interessadas no registro, o que pode ser justificado pelo fato de não se tratar realmente de uma foto, mas de uma pintura-retrato, uma vez que a câmera fotográfica só veio a se difundir e a se tornar domínio público a partir de 1939. Bastos (2014, p.131) conta que essa forma de registro exigia que o indivíduo ficasse imóvel durante muito tempo, o que “[...] obrigava o sujeito, de alguma forma, a descontraí-lo e a procurar uma atitude o mais natural possível”.

As supramencionadas ilustrações foram produzidas sob o intuito de preservar a memória das ex-diretoras que passaram pelo Imaculada Conceição, e assim como elas, a sala de homenagem às ex-diretoras, localizada à direita do rol de entrada do colégio, comporta um quadro com a foto de cada uma das freiras que ocuparam a direção do colégio, desde a sua fundação aos dias atuais.

A peregrinação das Filhas de Caridade demonstra o quanto esse grupo de mulheres se apresentava maleável a outros costumes, característica essencial para o fortalecimento da congregação vicentina. À medida que as irmãs tiveram que se ajustar às diversas culturas, há que se considerar, também, que “aqueles povos que importavam essas mulheres também modificavam os seus princípios culturais” (LAGE, 2010, p. 59). Ao chegar, elas se adaptavam, por exemplo, ao clima e a alguns aspectos da cultura, como à alimentação, ao mesmo tempo em que impunham alguns costumes próprios de seu lugar de origem. Em Fortaleza, as freiras

implantaram as aulas de francês, mesmo essa não sendo uma língua usual do público cearense, e não bastava apenas estudar teoricamente esse idioma, pois havia as aulas práticas de conversação que exigiam plena fluência. Nesse panorama, eram estudadas obras de autores franceses na íntegra ou traduzidos, como Jean Paul Sartre, René Descartes, Jacques Maritain e Teilhard de Chardin (LEONÍDIO, 2007).

Importa destacar que esses autores, principalmente Paul Sartre e Teilhard de Chardin, eram de correntes filosóficas distintas. O primeiro era representante do existencialismo e defendia que a existência é anterior à essência e, uma vez negada a existência de Deus, o homem surge no mundo e só depois se define, sendo a própria realidade humana o que precede a existência. Por isso, o sentimento religioso nada mais é do que a fuga da condição humana e, sendo Deus uma ilusão, o homem está relegado ao abandono (BOAVOA; MACEDO; ICHIKAWA, 2010). Em contraste, Teilhard de Chardin, existencialista cristão, criticou essa compreensão e buscou unir ciência e religião de modo a conciliar a ciência do mundo material com a do mundo divino. Ao estudar sobre a evolução, defendeu que tudo se inicia com o estado caótico do universo e vai progredindo até a formação da consciência humana. Nesse processo, a força evolutiva conduz ao ponto ômega, “[...] momento em que toda a natureza retornará a Deus e todos os homens, enquanto pessoas, promoverão a união no hiperpessoal por meio da energia do amor” (SILVA, 1999, p.31). Essa teoria defende que todo o cosmos é influenciado por Deus e que esse ser transcende à existência sem perder a sua unidade, sendo Deus o único ser cuja essência precede à existência, portanto, em desacordo com o existencialismo de Paul Sartre.

A ciência influenciou a filosofia moderna e a igreja católica, monumento social alicerçado por uma crença em parte filosófica, por consequência, também sofreu interferências (RUSSEL, 2004). Os novos conceitos adentraram à igreja católica por intermédio dos filósofos, que mais precisamente a partir de Platão se empenhavam em argumentar intelectualmente a favor dessa crença e disseminando a certeza da existência de Deus. Nesse momento,

A filosofia estava interessada em defender a fé e invocava a razão para proporcionar-lhe argumentos contra aqueles que, como os maometanos, não aceitavam a validade da revelação cristã. Mediante essa invocação da razão, os filósofos desafiaram a crítica, não simplesmente como teólogos, mas como criadores de sistemas destinados a apelar aos homens, quaisquer que fossem os seus credos (RUSSEL, 2004, p. 273).

Assim, havia duas filosofias existenciais com argumentos próprios, o existencialismo de Sartre e o existencialismo cristão de Chardin, que foram muito polemizados principalmente

nos anos 90 quando os religiosos começaram a discutir sobre filosofia com os defensores do existencialismo. Estas estiveram presentes no processo formativo dos colégios confessionais católicos e, por conseguinte, influenciaram a formação da biografada sujeito deste estudo.

Fachin e Cavedon (2003) discutem que entre o século XIX e a primeira metade do século XX era nítida a relação de dependência do Brasil à cultura francesa, o que esses autores denominam francomania, uma vez que o modelo francês era o ideal projetado pelo povo brasileiro. Isso se deve ao fato desse período ter sido marcado pela Belle Époque, expressão francesa que significa ‘bela época’, que dentre outras características, como o advento da modernidade, foi marcada pela propagação da cultura francesa. Nessa perspectiva, a França foi a maior inspiradora de valores, comportamentos e padrões que influenciaram todo o mundo.

Em Fortaleza, a entrada nesse clima de modernidade aconteceu prioritariamente na década de 1860, o que acarretou na reestruturação do Centro da capital cearense, que foi reformada nos moldes europeus. Nesse momento, a cidade foi equipada com bondes, telégrafos e praças com jardins, árvores, estátuas de deuses mitológicos e lagos artificiais, se tornando ponto de encontro da elite econômica. A Praça do Ferreira e o Passeio Público, bem como a arquitetura dos imóveis mais antigos do Centro da cidade, expressam com precisão a influência dessa época, que não se restringia apenas à arquitetura, mas influía a cultura e modificava costumes e comportamentos, como nas vestimentas pesadas e ababadas que as mulheres, mesmo em clima tropical, insistiam em usar (DIÁRIO DO NORDESTE, 2009).

Além da fundação do Colégio da Imaculada Conceição, as Irmãs vicentinas prestaram serviços como enfermeiras na Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza, onde também prepararam moças para essa prática profissional, bem como atuaram no “asilo de Menores e na Maternidade Senhora Juvenal de Carvalho, na Assistência Municipal de Fortaleza (Hospital Dr José Frota) e no Hospital Geral de Fortaleza, cabendo-lhe a primazia do ensino de Enfermagem no Ceará em nível superior” (NOBRE, 1999, p.368).

O primeiro endereço do que viria a ser, mais tarde, o Colégio da Imaculada Conceição, foi na Rua Formosa, nº 28 e 30, hoje Rua Barão do Rio Branco, em uma casa modesta cedida por Francisco Albano. Irmã Bazet foi a primeira Superiora da casa, onde, em junho de 1865, foi celebrada a primeira missa da Congregação Vicentina no Ceará, dia em que também chegou ao estabelecimento a primeira órfã. “Surgia concretamente o orfanato que, durante muito

tempo, acolheu meninas para embrião do Colégio” (SILVEIRA, 1999, p.29) e, após 23 dias da chegada das irmãs, foi matriculada a primeira pensionista, cuja identidade é desconhecida.

Até o final do ano da chegada das freiras não houve grande número de órfãs e nem de pensionistas. Somente a partir do ano seguinte, 1866, houve maior procura pelos serviços das irmãs de caridade. A docência iniciava com “o ensinamento da piedade e da virtude. Em seguida, o aprendizado das diversas tarefas femininas, e depois, [...] os conhecimentos elementares indispensáveis para a cultura da época” (SILVEIRA, 1999, p.30). Terminado o primeiro ano letivo e chegada às férias, as pensionistas, que estavam em situação de clausura, retornaram para os seus lares, chamando atenção pela educação requintada recebida das irmãs. Pela primeira vez, a sociedade cearense demonstrou interesse pela educação feminina, até então relegada ao domínio privado.

O discurso propagado pela instituição católica defendia que “a educação feminina serviria, também, como preparação para a função *sagrada* da mãe e esposa, necessária para valorizar a virgindade feminina” (LAGE, 2010, p.44). Disciplinada e reservada, a moça estaria associada à pureza de Maria, mãe de Jesus, sendo justamente esse modelo mariano a ser seguido e, por isso mesmo, adotado para educar a mulher nesse espaço educativo confessional³. De acordo com Manoel (1996), a partir do século XIX houve preocupação com a formação feminina por meio de instituições confessionais. Nesse momento de perda de fiéis, a igreja investiu fortemente nesse modelo educativo por acreditar que tais espaços seriam capazes de recristianizar a sociedade por meio da educação da mulher, que ao ser educada nos preceitos da fé católica, levaria a crença para os seus lares. As filhas de Caridade da congregação Vicentina foram cruciais nesse processo de recristianização da sociedade, pois circularam por vários países se dedicando principalmente à educação feminina.

Em Fortaleza, com a procura cada vez maior de famílias que queriam matricular suas filhas naquele ambiente religioso, dois anos depois da chegada das sete freiras, a casa abrigava 20 órfãs e 40 pensionistas, número que impossibilitava a vivência cômoda com o mínimo de conforto, já que o estabelecimento era pequeno e sem estrutura para abrigar tantas moças. Desse modo, em 1867, as irmãs se transferiram da Rua Formosa para um casarão situado nas mediações da Rua Pajeú, hoje Coronel Ferraz, e da Rua do Sol, hoje Costa Barros, e ocuparam um estabelecimento alugado pelo Governo da Província. Esse edifício, onde até hoje funciona

³ Entende-se por confessionais aquelas escolas que professam alguma religião ou ideologia. Neste trabalho, refere-se exclusivamente à religião católica.

o Colégio da Imaculada Conceição, foi construído em 1855 a pedido do então presidente de província, Francisco Xavier Paes Barreto, para servir de hospital caso houvesse epidemia de cólera na cidade. Não se consumando tal surto, e considerando a necessidade, a partir da Lei nº 75 de 1855, que versava sobre a criação de um espaço propício a acolher meninos e órfãos desvalidos, foi para esse fim que o prédio foi designado. Em 1857, o educandário foi inaugurado, mas, como o Governo alegava falta de recursos para sustentar a Casa dos Educandos, o estabelecimento encerrou as atividades em 1866, ficando abandonado a partir dessa data.

Nesse período, a instrução primária e gratuita não abarcava a todos. A Constituição de 1824, primeira brasileira, versou em seu artigo 179 que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos, mas, dada era a incapacidade do poder Central de garantir esse direito que, em 1827, o Ato Adicional descentralizou tal incumbência e deixou a matéria educativa sob o domínio das Províncias (GONDRA; SCHUELER, 2008). Cada chefe de Estado foi responsabilizado por legislar e por executar a educação da sua província, o que desencadeou um desastre na instrução pública brasileira, pois alguns Estados até conseguiram se manter, como é o caso de São Paulo e de Rio de Janeiro, mas a maioria, devido às condições precárias, não deram conta da universalização da educação primária (GONDRA; SCHUELER, 2008). Nesse segundo grupo, encontra-se o Ceará, Estado nordestino com poucos recursos e que sofria com a seca recorrentemente. Nesse ínterim, os serviços prestados pelas irmãs vicentinas foram, deveras, valiosos para aquela parcela da população desfavorecida economicamente e aparentemente esquecida pelo poder público. Beozzo (1983) infere que a obra caritativa das religiosas era largamente facilitada pela ausência de disputa do Estado em monopolizar a sua ação, uma vez que esse não demonstrava interesse em intervir na vida de considerável parcela da sociedade, restando apenas a interferência das freiras, conforme o discurso seguinte:

À falta de um seguro contra enfermidades e acidentes de trabalho, são as santas casas que irão acolher as crianças órfãs e abandonadas. Na falta de uma previdência social que assegurasse uma aposentadoria àqueles que, apesar de tudo, alcançavam uma velhice sem amparo, multiplicavam-se os asilos, naturalmente com religiosas para cuidar dos velhos. Assim, para velhos doentes, crianças abandonadas, leprosos, cegos, acidentados, para toda esta humanidade colocada à margem e esquecida, inútil para a produção capitalista e ignorada pelo clássico Estado liberal não intervencionista, desabrocharam a solicitude e a misericórdia da alma feminina consagrada (BEOZZO, 1983, p.103).

Não existia a noção de desigualdade como problema social fruto de uma estrutura injusta (FRAGOSO, 1986). As próprias ações religiosas propagavam o discurso de que a divisão entre

ricos e pobres era uma distinção naturalmente humana que nada tinha a ver com a organização da sociedade. Advogavam, por sua vez, que após a morte, todos seriam recompensados pelas misérias da vida mundana. Nessa perspectiva, “o caráter “humanitário” das práticas vinculado à missão, sacrifício e sublimação, encobrindo o caráter político-social, acabava por fortalecer o estabelecimento e a manutenção de uma determinada ordem social injusta e desigual [...]” (ARRUDA, 2011, p. 93).

O fato é que o interesse por educar as meninas junto às irmãs francesas foi crescendo cada vez mais no Ceará. No novo endereço, agora mais espaçoso, as irmãs continuaram a acolher no Imaculada Conceição, de um lado, meninas carentes e, de outro, as mais abastadas de uma cidade intelectualmente pobre, como elas consideravam ser Fortaleza e as regiões interioranas, mas que, no campo do saber, acreditavam ter muito a contribuir. Para as freiras, pobre era aquele que tinha ou que sabia menos do que elas, portanto, todas as estudantes, fosse órfã ou pagante, estavam em situação de pobreza.

Para que a escolarização moldasse o ideal de mulher projetado, foi instituído o sistema de internato. Acreditava-se que esse recurso era crucial para a formação das moças porque ele a distanciaria dos sentimentos e das condutas mundanas. Esse modelo de educação, pautado na clausura, já vinha sendo realidade no cerne da educação confessional desde que os jesuítas chegaram ao Brasil, no século XVI, mas somente a partir do século XIX se voltou para o público feminino, já que no primeiro momento era incumbido de educar apenas o sexo masculino pertencente à elite econômica (GONDRA; SCHUELLER, 2008).

Esse sistema foi aceito pelo povo cearense logo de imediato. Começaram a ser enviadas para ser educadas pelas francesas, meninas de todas as regiões do Ceará, inclusive do interior, que, devido à distância para retornar aos seus lares no período de férias, muitas vezes, permaneciam na companhia das irmãs durante todos os anos de escolarização, voltando para casa somente no final das aprendizagens, que englobavam o domínio dos conhecimentos para lecionar, além do francês, da pintura, do bordado e postura como a moça esperada pela sociedade, símbolo da pureza e apta para gerir o lar e cuidar dos filhos.

Em consonância com Lage (2010), as instituições confessionais também se responsabilizavam pelo ensino dos trabalhos manuais, como o bordado, a costura e a fabricação de flores e rendas, porque o domínio dessas técnicas poderia ser valioso para o sustento da mulher ao concluir o seu tempo de estudo no internato. Caso optasse, poderia trabalhar para

prover o sustento de si e/ou auxiliar a renda familiar. Era comum encontrarmos várias propostas educativas, inclusive, “algumas ordens religiosas propunham uma diferenciação entre as escolas para jovens mais privilegiadas; outras para as indigentes, como as escolas caritativas” (LAGE, 2010, p. 47). Quem se dedicava à aprendizagem do trabalho simples, tais como os indicados acima, era em especial as meninas pertencentes ao grupo menos privilegiado economicamente.

No caso do Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza, todas as meninas participavam das aulas de artes manuais, mas as órfãs eram as que se dedicavam com mais afinco a essa tarefa. As pensionistas tinham o seu tempo ocupado por uma variedade de aulas mais refinadas, como canto, francês, piano e violão, cursos caros não ofertados às órfãs, sendo que, apesar da diferenciação, “[...] as que se destacassem, por inteligência ou aptidão, era permitido o ingresso nas atividades curriculares das pensionistas durante o período das aulas” (SOARES, 2013, p.42). Mesmo com essa possibilidade, a disparidade entre a educação da estudante pagante e a da órfã era notável, sendo proibido qualquer contato entre ambas, conforme narrado por Rachel de Queiroz⁴ no romance *As três Marias*, cuja inspiração é a vivência da autora como estudante do Colégio da Imaculada Conceição:

O colégio era grande como uma cidadela, todo fechado em altos muros. Por dentro, pátios quadrados, varandas brancas entre pitangueiras, uma quietude mourisca de claustro. De um lado, vivíamos nós, as pensionistas, ruidosas, senhoras de casa, estudando com doutores de fora, tocando piano, vestindo uniforme de seda e flanela branca. Ao centro, era o “lado das Irmãs”, grandes salas claras e mudas onde não entrávamos nunca. E além, rodeando outros pátios, abrigando outras vidas antípodas, lá estavam as casas do orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noivas que nós vestiríamos mais tarde, a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a penar como pobres. Uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separavam delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas (QUEIROZ, 1992, p.25).

Esse estabelecimento confessional justifica que o intuito era amparar às meninas órfãs, mas que, para garantir o sustento dessas, começaram receber, também, as meninas da elite econômica que pagavam para estudar, e assim podiam viabilizar o amparo das menos abastadas

⁴ Natural de Fortaleza, essa escritora cearense nascida em 1910 e falecida em 2003, foi a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras (1977). Dentre as suas obras mais conhecidas, temos “*O Quinze*” (1930), “*As três Marias*” (1939) e “*Dora Doralina*” (1975).

na instituição. A vertente privada não estava prevista por Vicente de Paulo, que defendia a obra da caridade, mas, “devido às dificuldades e necessidades de manutenção das congregações nos novos locais conquistados, precisavam também educar meninas de condição social mais privilegiada, pagantes das demais obras caritativas” (LAGE, 2010, p. 61). Além da importância de arrecadar fundos, o acolhimento de alunas pagantes se devia ao fato de que as meninas brasileiras, em geral, não tinham instrução religiosa. Assim, havendo interesse de famílias mais abastadas pela educação das filhas na fé católica e nos costumes franceses, as irmãs vicentinas passam a abrir as portas, também, para o grupo privilegiado economicamente.

No que concerne à matrícula das pensionistas, apesar do apogeu de 1867, uma década depois de instaladas no novo endereço, em 1877, as irmãs francesas passaram pela primeira grande crise da instituição. A seca nordestina castigou severamente o Ceará, fazendo diminuir o número de moças pagantes, pois os pais já não tinham como enviar as filhas ao colégio e, quase na mesma proporção em que diminuiu o número de pensionistas, aumentou o de órfãs.

Enquanto na cidade, sem muita higiene, cheia de pobres, flagelados pela seca, e a peste dizimando dezenas ou centenas diariamente, o Colégio, com 180 moradores, teve a graça de ser quase totalmente preservado daquela calamidade. Apenas uma órfã e uma serviçal foram atingidas pela moléstia (SILVEIRA, 1999, p.32).

A seca de 1877 ficou conhecida como a ‘Grande Seca’ por ser considerada uma das mais graves que atingiram o Nordeste. Com três anos de duração, nunca se tinha presenciado, até então, tanta migração do sertão para as cidades menos afetadas, quais sejam: Aracati, Baturité e Fortaleza. Essa seca “trouxe para dentro da capital da província a massa de retirantes qualificados pela elite da época como famélicos, maltrapilhos, imundos e doentes” (BARBALHO, 2005, p.140). Por conseguinte, a demanda por refúgio no colégio aumentou, de tal modo que

Era possível ver uma multidão incontável de crianças e jovens de roupas azuis e brancas que atravessaram grandes tribulações, mas que não tinham fome nem sede das letras da cultura porque ali, naquela estância de paz e de amor, receberam o alimento precioso do saber com o gosto de vida e de felicidade (GIRÃO, 1999, p.442).

Passados dois anos de seca, em 1879, iniciou o inverno e a condição financeira do cearense também tendeu a melhorar, e o número de pensionistas só cresceu a cada dia. Assim, o Imaculada Conceição continuou a se dedicar à formação feminina cearense com maior capilaridade. Somente na gestão de Irmã Maria Montenegro (1969-1976) o colégio começou a aceitar a matrícula de meninos, tornando-se misto. A co-educação nesse período era polêmica,

mas, atendendo aos pedidos dos pais, que desejavam educar os filhos no mesmo lugar onde as filhas estudavam, esse desafio foi enfrentado. Nessa gestão também teve fim o sistema de internato, que “tornou-se insustentável diante da ânsia de autonomia e de libertação da juventude” (SILVEIRA, 1999, p.74), mas não só por isso, mas também em decorrência do alto custo e da demanda de espaço físico que não comportava mais o internato.

Elisabeth Silveira esteve vinculada ao Imaculada Conceição durante quatro períodos: como aluna, de 1930 a 1937, época em que a educação feminina era privilégio da classe mais abastada financeiramente e o colégio recebia ao mesmo tempo alunas órfãs e pagantes; como professora, de 1943 a 1968, íterim marcado pela efervescência do regime ditatorial, momento em que o colégio buscou se firmar como defensor dos valores cristãos, considerados necessários para proporcionar harmonia; como diretora, de 1985 a 1995, década marcada pelo surgimento da tecnologia e enfraquecimento dos colégios confessionais e, por fim, como assessora, de 1996 a 2015, íterim marcado pela expansão tecnológica.

Atualmente, o Colégio da Imaculada Conceição é uma das instituições mais antigas de Fortaleza, com 154 anos se dedicando à docência, sendo pioneiro no que concerne à instrução feminina no Ceará. Por isso, esse colégio guarda muito da memória do Estado, podendo ser considerado marco histórico da educação feminina cearense. Compreendida as circunstâncias em que o Colégio da Imaculada Conceição foi instituído e o ideal da educação desenvolvida nesse ambiente, agora, podemos conhecer a educadora religiosa Elisabeth Silveira, personagem demasiadamente influenciada pela educação vicentina.

4 QUEM FOI ELISABETH SILVEIRA

Elisabeth Silveira, cujo nome de batismo era Maria José Bastos Silveira, teve a maior parte de sua história atrelada ao Colégio da Imaculada Conceição, tendo ficado conhecida como a ‘guardiã’ da memória dessa instituição. A freira, que desde os dez anos de idade passou a estudar o Curso Normal no Imaculada Conceição, permaneceu vinculada a essa instituição até falecer, no ano de 2015. Enquanto viva, Irmã Elisabeth foi reconhecida por ser uma das freiras mais antigas da congregação vicentina de Fortaleza, conservando memórias de seu tempo como aluna, professora e diretora.

Como diretora do CIC, posição que ocupou de 1985 a 1995, efetivou várias mudanças, como a modernização do prédio e do currículo. Em decorrência da qualificação obtida no Instituto Católico de Paris, onde estudou pós-graduação em Língua Francesa e em Psicologia, além de ter vivenciado experiências variadas, como quando foi tradutora oficial da Língua Portuguesa do Centro de Traduções das Filhas de caridade da Congregação Vicentina, defende-se que Elisabeth Silveira retornou ao Brasil com ideias novas a respeito da educação. Portanto, acredita-se que a sua conduta como diretora, até mesmo em razão dos 17 anos longe do CIC, tenha passado por alterações, distinguindo-se da época em que foi professora e coordenadora do Curso Normal na mesma instituição. A mudança ocorreu, inclusive, na maneira como a freira tratava os seus pares. No início da docência, conforme por ela relatado em 2015 em entrevista concedida ao Jornal O Povo, era muito distante das alunas, mantendo uma relação estritamente vertical, o que foi mudando ao longo dos anos, tanto que ao final da vida ela cultivava várias amizades com ex-alunas que participavam da AECIC.

A seguir, temos a imagem da irmã Elisabeth Silveira que se encontra na sala de memórias das ex-diretoras do Imaculada Conceição:

Imagem 2 – Quadro de Elisabeth Silveira exposto na sala de homenagens às ex-diretoras do CIC



Fonte: Acervo do CIC.

Segundo Irmã Rita, Elisabeth Silveira não era uma mulher bonita, mas era fotogênica, de tal forma que sempre se saía bem nas fotos. Acerca do registro anterior, no entanto, ela disse que a imagem não contrasta com a Elisabeth que conhecia: “Aí é a Irmã Elisabeth. Esse retrato dela não está bom! Ela era bem mais fotogênica do que isso! Acho que ela tomava corticoide nessa época, porque ela está muito gordinha” (Rita de Cássia Vasconcelos, 06/07/2018). Verificamos que, diferentemente das primeiras imagens registradas de Elisabeth, nesta ela esboça um sorriso, também destoando das fotografias das primeiras superiores, para as quais sorrir era sinônimo de vaidade e imodéstia, além de não transparecer autoridade e respeito.

A direção de Elisabeth Silveira demarcou a sua visibilidade social, de tal maneira que podemos dividir a sua vida em dois blocos: antes e depois de diretora. Sua notoriedade na cidade de Fortaleza se deu mais enfaticamente a partir do início do século XX, quando passou a ser noticiada em jornais locais e recebeu prêmios e homenagens, que serão apresentados em breve. Logo, importa salientar que iniciaremos a biografia de Elisabeth Silveira apresentando o ideário social constituído sobre sua pessoa, tornando-a figura pública, para depois adentrar no escopo central: biografar Elisabeth Silveira com ênfase na sua trajetória docente no Colégio da Imaculada Conceição (1943-1968).

Foi convidada por jornais locais – O Povo, Diário do Nordeste e Tribuna do Ceará – para rememorar a sua trajetória estudantil e profissional no Imaculada Conceição, bem como

narrar a história do colégio desde a chegada das primeiras irmãs francesas, assunto que Elisabeth apresentava domínio. Utilizou-se essas fontes da imprensa local para subsidiar a discussão acerca da imagem pública da educadora.

Imagem 3 – Entrevista ao Jornal O Povo (2000)

“Agradeço à minha comunidade a acolhida e o sentido da minha vida. Como irmã de Caridade, voltei para trabalhar no Imaculada. Eis a minha terceira grande oportunidade. Que beleza de juventudes aqui encontrei! Generosas, inteligentes, vibrantes. Hoje, mesmo que elas ignorem, às vezes só por tê-las conhecido nas salas de aula, saboreio feliz a notícia dos sucessos e até me sinto valiosa de depender delas e de me sentir ultrapassada na competência, no valor e na ação”.

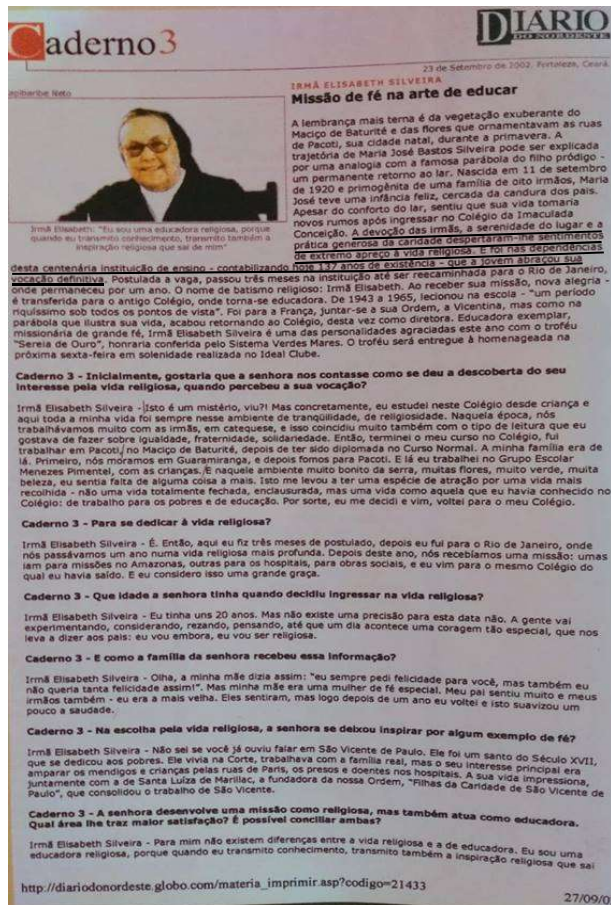


Fonte: Sampaio (2013).

Essa matéria teve o objetivo de homenagear o 80º aniversário de Elisabeth Silveira. Na ocasião, a freira externalizou o quanto estava feliz por comemorar mais um ano de vida junto à comunidade do Colégio da Imaculada Conceição e agradeceu aos amigos, parentes e ex-alunas pela oportunidade de fazerem parte da sua vida, conforme o trecho em realce.

Nas duas matérias que seguem, ambas publicadas pelo Diário do Nordeste em 2002, sendo uma em setembro e outra em dezembro, Elisabeth Silveira foi convidada para falar sobre a sua escolha pela vida religiosa e sobre como a essência do Colégio da Imaculada Conceição interferiu na escolha por ser freira. Vejamos os trechos destacados:

Imagem 4 – Entrevista ao Jornal Diário do Nordeste (2002)



“A devoção das irmãs, a serenidade do lugar e a prática generosa da caridade despertaram-lhe sentimentos de extremo apreço à vida religiosa. E foi nas dependências dessa centenária instituição de ensino que a jovem abraçou sua vocação definitiva”.

Fonte: Sampaio (2013).

Imagem 5 – Entrevista ao Diário (2002)



Fonte: Sampaio (2013).

Essas reportagens procederam por meio de entrevistas previamente estruturadas. Na primeira, realizada em setembro de 2002, Elisabeth Silveira foi indagada sobre a sua vida desde o âmbito familiar à decisão para se tornar freira e sobre a sua docência, momento em que ela destacou a dedicação à missão religiosa no Grupo Luizas de Marillac, por ela criado quando professora do CIC, e discorreu sobre algumas lembranças do seu tempo de docente. Na segunda entrevista, realizada em dezembro daquele mesmo ano, Elisabeth foi convidada a conversar sobre os valores cristãos cultuados no CIC, sobre o descrédito que os colégios confessionais estavam enfrentando em decorrência da modernidade, bem como acerca dos desafios encarados para manter o ensino religioso.

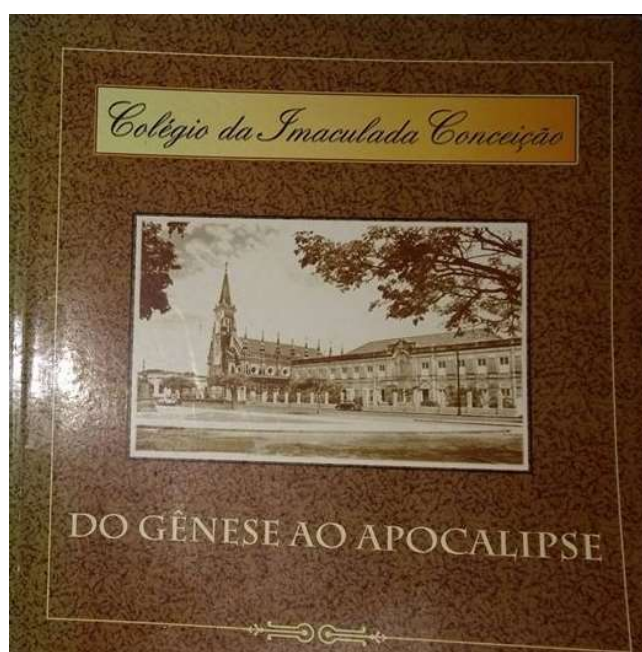
Com base nesses dois jornais, percebe-se que Elisabeth Silveira demonstrava preocupação com o futuro da educação confessional, pois ela percebia que, com a modernidade, a formação religiosa vinha perdendo prestígio social. Para ela, não é possível separar educação

“Como mestra do Imaculada, vivi os primeiros sinais da mudança na forma de educar. Numa apreciação à distância, no tempo, constato que o mistério da vida consagrada, a austeridade do hábito, a respeitosa distância no relacionamento, enfim, o peso do regulamento a seguir tanto incutia na religiosa uma aura de pessoa diferente que os próprios jovens passavam a julgar-nos um ser de um mundo especial”.

e religiosidade, o que foi considerado desafio para o Colégio da Imaculada Conceição, que continua seguindo a vertente católica vicentina.

No ano de 1999, Elisabeth Silveira idealizou o livro *“Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse”*, obra que narra a história do colégio desde a chegada das sete irmãs de caridade à Fortaleza, em 1865, intercalando com a memória de outros personagens que por lá passaram, como ex-alunos e demais profissionais, sendo a própria Elisabeth, inclusive, foco central de um capítulo.

Imagem 6 – Capa do livro *“Do Gênese ao Apocalipse”*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esse livro é organizado em doze capítulos, ambos subdivididos em pequenos tópicos. A parte inicial conta a trajetória das irmãs vicentinas até chegarem à capital cearense e fundarem o Imaculada Conceição, assim como a história desse colégio com minúcias de detalhes, apresentando Estatutos, projetos educativos e a curta biografia de cada uma das superiores. A segunda parte é voltada para a exposição de lembranças de ex-alunos e professores que passaram por essa instituição. A obra passou mais de um ano em processo de organização e contou com a contribuição de pelo menos 100 pessoas. O registro abaixo reúne os envolvidos nesse feito. Em destaque, Elisabeth Silveira, a idealizadora do projeto e responsável pela programação.

Imagem 7 – Encontro para elaboração do livro “Do Gênese ao Apocalipse”



Fonte: Acervo da AECIC.

Esse registro data de 13 de outubro de 1998, ano que antecedeu a publicação do livro. Estavam reunidas algumas freiras mais idosas da comunidade, integrantes da AECIC, mães de ex-alunas e docentes mais antigas. Nota-se que se trata, em sua maioria, de mulheres bem vestidas que exibem joias e outros artigos considerados de luxo, principalmente para a época, como sapatos de salto alto, relógios e bolsas, o que demonstra o alto poder aquisitivo daqueles que passaram pelo Colégio da Imaculada Conceição. Há apenas dois homens envolvidos no projeto, o que se justifica pelo fato do colégio ter se voltado exclusivamente à educação feminina até a segunda metade da década de 90.

Em 2000, Elisabeth Silveira foi homenageada com a Medalha Boticário Ferreira em evento organizado pelos vereadores da Câmara Municipal de Fortaleza com a finalidade de reconhecer o trabalho de excelência de profissionais da capital do Estado. A freira foi homenageada na categoria educativa.

Imagem 8 – Medalha Boticário Ferreira



Fonte: Acervo da AECIC.

Percebe-se que no início do século atual Elisabeth Silveira já contava com certa notoriedade, uma vez que foi homenageada em um evento de visibilidade estadual, mas se portava de maneira humilde e modesta, conforme estabelecido pelo regimento de sua congregação, que desaprovava qualquer demonstração de vaidade, exigindo discrição.

Em 2002, recebeu o troféu Sereia de Ouro, solenidade organizada pelo Grupo Edson Queiroz desde 1971 com o objetivo de gerar reconhecimento social aos profissionais cearenses de diversas áreas, destacando aqueles que colaboraram para o desenvolvimento do Estado.

Imagem 9 – Elisabeth recebendo o troféu Sereia de Ouro



Fonte: Acervo da AECIC.

O Grupo Edson Queiroz foi fundado em 1951 pelo cearense Edson Queiroz, falecido em 1982. Desde então, foi gerido pela viúva, Yolanda Queiroz, falecida em 2016, e pelos filhos do casal. Atualmente, trata-se de um dos maiores grupos empresariais do Brasil que atua nas áreas de energia, alimentação, agroindústria, eletrodomésticos, educação e comunicação (MARCOVITCH, 2007). Por meio do Troféu Sereia de Ouro, costuma-se reconhecer aqueles que, ou já contam com algum prestígio social, ou tiveram contato com a família. Como Elisabeth Silveira ainda não era reconhecida, conclui-se que a sua premiação se deve ao fato de ter se dedicado à educação da elite econômica de Fortaleza.

O semblante de Elisabeth Silveira evidencia a satisfação da freira ao receber o troféu, no qual mantém o olhar fixo e esboça um sorriso. Naquele ano, em entrevista ao Jornal Diário do Nordeste, do mesmo modo que se pronunciou quando recebeu a medalha Boticário Ferreira, Elisabeth disse, com humildade, que acreditava ter sido homenageada principalmente em decorrência da sua relação com o Colégio da Imaculada Conceição, que naquele ano completou 137 anos, e não por sua atuação.

Acho que o prêmio não foi por minha causa não, porque como você vê, a minha vida tem sido muito simples. O prêmio é mais por causa do Colégio Imaculada Conceição, que tem 137 anos e mantém um conceito muito forte – quase todas as famílias tradicionais do Ceará passaram por aqui. Muitas mulheres extraordinárias, em todas as áreas possíveis, foram alunas desta casa (Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.6).

De fato, muitas famílias de grande notoriedade estudaram no Imaculada Conceição, colégio de grande prestígio em todo o Ceará, mas também com custos altos, o que inviabilizava a permanência de estudantes menos abastados na condição de pagantes (SILVEIRA, 1999). Famílias como a de Alencar, Jereissati e Pinheiro, conhecidas pelo patrimônio econômico e/ou influência política no estado, estudaram nesse colégio, bem como a escritora Raquel de Queiroz, a jornalista Adísia Sá e o ex-presidente da República Humberto de Alencar Castelo Branco, dentre outras personalidades que possuíam posses para custear educação particular em colégio renomado na elite econômica cearense.

Em 2003, Elisabeth Silveira foi homenageada na terceira edição do Prêmio Gente de Bem, sendo reconhecida como uma das mulheres que mais se dedicou à educação naquele ano.

Imagem 10 – Certificado de participação do Prêmio Gente de Bem



Fonte: Acervo da AECIC.

Desde 2001, o Prêmio Gente de bem é realizado anualmente pelo Shopping Benfica, empreendimento de porte médio de Fortaleza, para homenagear homens e mulheres cearenses que se envolvem em causas sociais e contribuem para o desenvolvimento do Estado. Como se percebe ao analisar o certificado, o mesmo é emitido pelo próprio Shopping Benfica, uma vez que o evento é idealizado por João Soares Neto, empreendedor do referido estabelecimento. Considerando que o certificado em análise informa que Elisabeth Silveira foi selecionada para o prêmio a partir de voto popular, contatou-se o shopping para saber quem participa da votação, sendo informado que não há indicação da população, mas ao contrário, é João Neto quem aponta as personalidades condecoradas. Essa atitude demonstra que são homenageados indivíduos conhecidos do público que frequenta o shopping, que se trata de pessoas com alto poder econômico. No caso de Elisabeth Silveira, não era ela, mas as suas alunas, que frequentavam esse ambiente.

Em 2005, Elisabeth Silveira foi membro fundador da Academia Brasileira de Hagiologia (ABRHAGI), criada em dezembro de 2004 por José Luís Araújo Lira, hagiólogo, professor e escritor brasileiro que sentiu necessidade de um espaço dedicado aos estudos hagiológicos, dos santos, do movimento messiânico e dos objetos e monumentos sagrados, até então inexistente no Brasil. Localizada no Centro de Fortaleza, essa entidade sem fins lucrativos integra indivíduos brasileiros e estrangeiros considerados de referência no estudo dos santos. Além de ter participado da sua fundação, Elisabeth foi convidada, em 2008, para substituir o Cardeal Dom Aluísio Lorscheider no Conselho de Honra da referida academia. Abaixo, segue a foto do convite para a cerimônia de posse:

Imagem 11 – Convite para participar da Academia Brasileira de Hagiologia



Fonte: Sampaio (2013).

A indicação veio do fundador e presidente da academia, José Luís Lira. De acordo com informações do convite, a cerimônia aconteceu às 20hs do dia 29 de maio de 2008 na Gruta Nossa Senhora de Lourdes, no Colégio da Imaculada Conceição. Participar dessa academia simbolizava ter conhecimento aprofundado nos assuntos religiosos, tanto que José Lins Araújo Lira disse ter tomado cuidado para convidar apenas pessoas de destaque nessa área.

Em 2009, foi convidada pelo jornal *O Povo* para uma entrevista com foco na sua escolarização e docência no Imaculada Conceição. Nessa ocasião, Elisabeth Silveira discorreu sobre as suas memórias como estudante, professora e diretora da instituição, pontuando as contribuições do colégio para a sociedade cearense e o seu diferencial – a educação humanística e cristã. A entrevista foi publicada nas páginas azuis do referido jornal.

Imagem 12 – Entrevista nas páginas azuis do Jornal O Povo



“Eu tenho quase 60 anos de contato com essa vida de colégio. Os problemas que estão aparecendo hoje são inéditos. Eu vou só te dar um exemplo - o videogame. É uma droga. As crianças estão totalmente dominadas pelo videogame. A gente notava um menino inteligente, que tinha boas notas e as notas estavam baixando... O que era? O videogame à noite no quarto. Para o menino não ficar sem fazer nada, os pais dão. Uns se isolam da família, deixam até de comer. Se não dão videogame, dão Internet. Aí, cai no outro buraco.”

Fonte: Acervo digital do jornal O Povo.

Com base nessa entrevista, evidencia-se que Elisabeth se mostrava preocupada com as modernidades que adentravam o espaço escolar, como o computador e o *videogame*, demonstrando inquietação com o desafio que a educação religiosa passou a enfrentar a partir desse contexto inovador das tecnologias digitais. Para ela, educar nos preceitos da fé católica se tornava mais difícil a cada dia, mas o Colégio da Imaculada Conceição continuava a cumprir a sua missão com esmero ao mesmo tempo em que se modernizava utilizando as tecnologias

digitais para fins educativos por meio das aulas de informática, implantadas na década de 1990, quando Elisabeth Silveira era diretora.

No ano de 2002, em entrevista ao Jornal Diário do Nordeste, Elisabeth Silveira se referiu às dificuldades que as escolas confessionais enfrentam para se manter ativas na sociedade. Ela reconhecia que a educação estava condicionada a fatores sociais e que o advento da modernidade se apresentou como empecilho à manutenção da ordem, da disciplina e da formação religiosa entre os alunos, principalmente entre o público juvenil.

[...] O como educar, no entanto, não é um problema isolado. Sempre reflete uma prática condicionante dos valores sócio-políticos, econômicos-culturais, ético-religiosos que atravessa a história de um país. Não é fácil atualizar o eterno. [...] Como mestra do Imaculada, vivi os primeiros sinais de mudança na forma de educar. Numa apreciação à distância, no tempo, constato que o mistério da vida consagrada, a austeridade do hábito, a respeitosa distância no relacionamento, enfim, o peso do regulamento a seguir tanto incutia na religiosa uma aura de pessoa diferente que os próprios jovens passaram também a julgar-nos um ser de um mundo especial (Elisabeth Silveira – Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.7).

De fato, a prática docente é diretamente condicionada ao seu tempo e, por isso, tende a se modificar de acordo com interesses, condições e ideologias em destaque em determinada época e contexto (SAVIANI, 2011). Elisabeth Silveira vivenciou o momento em que o ensino religioso começou a ser descreditado, o que implicou em uma nova maneira de tratamento para com as freiras que, antes consideradas seres divinos, passaram a ser tratadas com maior naturalidade, como pessoas comuns. Para ela, essa nova perspectiva tinha a ver com a depreciação do ensino desenvolvido nos estabelecimentos religiosos. Sobre esse assunto, ela relatou em 2002:

Lembro-me do respeitoso “Bom dia Ma Soeur”, com que nos saudavam as alunas, e o levantar da turma ao entrar a irmã ou qualquer professor. Hoje, na espontaneidade jovial e carinhosa, o cumprimento é menos cerimonioso: “Oi, irmã!”. Hoje, vendo com os olhos mais do que com o coração, passa-se a ter a impressão de que a sociedade olha com descrédito a grandeza do projeto de Deus e faz da utopia uma fantasia (Elisabeth Silveira – Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.7).

Em dezembro de 2010, na ocasião da formatura dos estudantes do Ensino Médio, Elisabeth Silveira rememorou sua trajetória no Imaculada Conceição e chamou atenção para a crise que ela considerava que a informática acarretou à educação. O trecho seguinte expressa esse fato:

Fiz parte do corpo docente deste colégio por muitos anos. Hoje, já entrando na década do meu centenário, saboreio o entusiasmo afetivo das turmas finalistas daquela época. Sempre acompanhei as turmas na hora das despedidas. [...] Atravessamos tempos de crise. De fato, é obvio constatar que a tecnologia desafia nossas possibilidades humanas e nos confunde no agir e sentir a realidade (SAMPAIO, 2013, p.39).

Toda a inovação tecnológica interfere na vida social e na tarefa educativa, e o Colégio da Imaculada Conceição não negou esse fato, mas ao contrário, buscou se adequar à modernidade, conforme aqui já mencionado, visando à formação integral do indivíduo, apesar as dificuldades.

Antirreformista, jamais o seremos. Muito ao contrário, pugnamos por uma reforma mais acentuada e plena. Lutamos por aquela que reputamos essencial, a única que resistiria a uma análise fenomenológica. Reforma integral, visando ao ensino [...]. Os meios de comunicação aí estão e muitos, não há de negar. Comunicação mesmo, integração das várias camadas da sociedade e das muitas pessoas de cada camada. Cada um busca viver intensamente. O existencialismo doutrinou mesmo pela identificação total do homem com sua vida. Conviver, porém, tem sido difícil (COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO, 1999, p.142).

De acordo com Saviani (2008), embora os colégios confessionais evoluam e busquem se adequar às inovações intrínsecas a cada período, tais instituições não mudam a essência porque são regidos pela Pedagogia Católica. Essa “pedagogia integral”, defende que só a religiosidade é capaz de educar em sentido pleno. Nesse sentido,

Mesmo quando se renova incorporando as inovações trazidas pelos avanços da teoria e da prática pedagógicas, a pedagogia católica jamais abre mão da doutrina, subordinando todas as conquistas, inovações metodológicas e avanços sociais a uma “filosofia verdadeiramente católica de vida” (SAVIANI, 2008, p.173).

Entende-se, portanto, que as inovações acontecem concomitantes à preservação da tradição, uma vez que se busca dar espaço para a renovação sem abrir mão da doutrina e/ou da essência do ato de educar prezado pelas instituições católicas. Sobre esse assunto, em entrevista aqui já referenciada ao Jornal Diário do Nordeste, em 2002, Elisabeth discorreu que assistíamos ao desenvolvimento de uma tecnologia que muito teria a contribuir positivamente para o ser humano, mas que não estávamos fazendo uso adequado dessa ferramenta, o que demandaria de uma posição do educador com vistas a contribuir para a formação do aluno, conforme discursado:

É verdade que os meios de comunicação têm forte potencialidade e profunda capacidade de penetração. Insinuam facilmente mensagens e, às vezes, até agridem e vencem resistências. Constituem-se, assim, recurso capaz de direcionar e mesmo transformar a sociedade [...]. Aliás, assistimos deslumbrados ao desenvolvimento atual de uma tecnologia que opera

maravilhas e, que, embora pareça difícil e complexa aos mais velhos, é fácil e de simples manejo aos mais novos. Sem dúvida, esta situação desafia educadores (pais e mestres, sobretudo) para a responsabilidade de combater a alienação e de formar expectadores críticos com consciência de cidadania e vivência esclarecida (Elisabeth Silveira – Diário do Nordeste, 2002, p.7).

Nesse momento, Elisabeth Silveira estava atuando no Imaculada Conceição como assessora, no atendimento aos pais e como presidente da AECIC. Mesmo não estando diretamente em sala de aula, ela disse ter sentido as mudanças dessa inovação interferir no desenrolar da educação. Diante desse argumento, a sociedade percebia Elisabeth Silveira como uma docente dedicada que esteve bastante atenta ao âmbito educativo, demonstrando preocupações com o futuro da educação.

Irmã Elisabeth Silveira faleceu no dia 5 de junho de 2015 por volta das 06h30min da manhã, vítima de hemorragia interna, na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) da Gastroclínica, onde estava internada desde abril daquele ano. Quando faleceu, estavam sendo finalizados os preparativos para que ela pudesse retornar para casa, nas dependências do Colégio da Imaculada Conceição, onde foi instalada uma UTI móvel para promover mais conforto à freira.

Dos nove irmãos, Elisabeth Silveira foi a última a falecer. Rita de Cássia e Maria José Nunes contam que presenciar a morte de toda a família foi muito doloroso para ela, sobretudo a da única irmã, Thais, uma pianista que teve a vida ceifada em decorrência de câncer no cérebro. Depois de Thais, praticamente todos os anos morria um irmão, conforme relato:

Ela era uma pessoa muito forte e perdeu a família todinha. Os pais, os irmãos. Ela passou por todos esses momentos muito tristes. Teve uma que morreu pequena, criança ainda, que era mulher. Aí eram só elas duas, ela e a Thais [...]. Thais, morreu muito nova, com 31 anos. Foi de câncer. Em uma época que nem se sabia direito o que era. Foi uma dor muito grande para ela. Era a única irmã (Maria José Nunes, 13/11/2018).

Ela tinha muitos irmãos homens e apenas uma irmã mulher, e essa irmã dela era uma grande pianista que morreu com câncer no cérebro, e ela sofreu muito essa morte. Depois morreu o pai, morreu a mãe e haja os irmãos morrerem. Um ano morria um, outro ano morria outro e morria outro e outro... Ela foi a última. Como sempre, as irmãs ficam por último na família (risos) (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

O velório aconteceu a partir das 11h00min daquele mesmo dia na igreja do Pequeno Grande (Av. Santos Dumont, nº 55, Centro), cuja história é imbricada a do Colégio da Imaculada Conceição. A missa de corpo presente aconteceu no dia seguinte, 6 de junho, às 8h00min da manhã, e o enterro, logo na sequência no Cemitério São João Batista (Rua Padre Mororó, s/n, Centro), onde há um túmulo reservado aos padres e às irmãs de caridade da

Congregação de São Vicente de Paulo. De acordo com Carvalho (2018), esse túmulo existe desde 1986 e comporta 156 corpos.

Sobre o momento do velório e do sepultamento, foi unânime para todas as entrevistadas a percepção da grande quantidade de pessoas que foram prestar as últimas homenagens à biografada. Jane Eyre comentou que “foi a coisa mais linda. Ela lá no caixão e vários mendigos ao redor dela, parecendo um anjo” (Jane Eyre Viana, 08/08/2018). Rita de Cássia também relatou que:

No velório dela, os professores passaram a noite todinha. [...] Apareceram pessoas que a gente não conhecia. Apareceu uma senhora que passou a noite toda e disse que deve a vida dela à Irmã Elisabeth, quer dizer, era uma pessoa que se deixava aproximar de qualquer pessoa, fosse de que classe social fosse e quase sempre pela caridade (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Jornais e blogs cearenses noticiaram a morte da Irmã Elisabeth Silveira, incluindo dois jornais considerados de grande prestígio em todo o Estado – O Povo e Diário do Nordeste, que dedicaram uma página completa a esse acontecimento, conforme segue:

Imagem 13 – Reportagem do Jornal O Povo (2015): Irmã Elisabeth Silveira morre aos 95 anos

Irmã Elisabeth Silveira morre aos 95 anos

Irmã Elisabeth foi entrevistada na Páginas Azuis do O POVO, em 2009, e contou sobre sua experiência com alunos do colégio que ajudou a dirigir

NOTÍCIA | COMENTÁRIOS

Atualizada às 10h18min

A Irmã Elisabeth Silveira, 95, morreu por volta das 6h30min desta sexta-feira, 5, após cerca de dois meses internada com problemas respiratórios. O corpo será velado a partir das 11, na capela do Pequeno Grande, no bairro Centro, conforme a direção do Colégio da Imaculada Conceição. A missa de corpo presente está marcada para as 6 horas deste sábado, 6, com enterro no Cemitério São João Batista.

Segundo a Irmã Maria Luíza, Elisabeth apresentou uma melhora nesta semana e os preparativos para ela voltar para casa estavam sendo realizados. “Ela ia ficar na minha casa, naquele sistema de ‘home care’. Ia ser instalado hoje, mas infelizmente ela teve uma hemorragia digestiva, que agravou as doenças crônicas, e não resistiu”, explicou.

Maria José Bastos Silveira, que mais tarde se tornaria a Irmã Elisabeth, nasceu no dia 11 de abril de 1920, em Fortaleza. É a mais velha de nove filhos e a última a morrer. Começou estudando no Grupo Escolar Santos Dumont, na Capital. Concluiu os cursos do ginásio e do pedagógico no Colégio da Imaculada Conceição. Diplomou-se professora em 1937. Passou a residir com sua família em Pacoti, onde foi professora.

NÉCIA MACHUGADA
Mais 90 municípios cearenses registram chuvas

IT
Mulher baleada em igreja evangélica está estável

OUTO
Irmã Elisabeth Silveira morre aos 95 anos

Fonte: Acervo digital do Jornal O Povo.

Imagem 14 – Reportagem do Jornal Diário do Nordeste (2015): Morre, aos 95 anos, a irmã Elisabeth Silveira

Diário do Nordeste Cidade Política Negócios Jogos Zórea TVDN Blogs Classificados **CLIQUE E ASSINE A PARTIR DE R\$ 9,90**

CIDADE

Morre, aos 95 anos, a irmã Elisabeth Silveira

A educadora, que já sofria com problemas respiratórios, estava internada na UTI desde abril deste ano

10:34 - 05.06.2015



A manhã desta sexta-feira começou pesada no Colégio da Imaculada Conceição, nesta sexta-feira (5). **Faleceu aos 95 anos**, por volta das 7 horas da manhã, a irmã **Elisabeth Silveira**, ex-diretora e ex-professora da escola. No local, foi declarado **luto de dois dias e as atividades foram suspensas**.

De acordo com o professor de história Joelcio Alves, que trabalha na instituição há 24 anos, a educadora foi internada na UTI da Gastroclínica, na Capital, no final de abril deste ano com pneumonia. O professor afirma que ela sempre teve problemas respiratórios e a saúde frágil e sofria de asma.

Ele conta ainda que a ex-diretora havia tido uma melhora e já respirava sem aparelhos. A casa dela, dentro das estruturas da escola, estava sendo preparada para recebê-la, e foi montada até uma UTI móvel para que ela pudesse retornar ao lar. Mas não teve jeito, e ela faleceu nesta manhã por conta de uma hemorragia interna e uma parada cardiorrespiratória.

Nesta sexta (5), por volta das 11 horas da manhã acontece o velório da irmã Elisabeth na Capela do Pequeno Grande (Av. Santos Dumont, 55 - Centro). No sábado (6), às 8 horas da manhã, haverá a missa de corpo presente, seguida do sepultamento, que acontece no Cemitério São João Batista (Rua Padre Mororó, s/n - Centro).

Trajetória

Nascida em 11 de abril de 1920 e vinda do município de Pacoti para estudar em Fortaleza, Maria José Bastos Silveira foi aluna do colégio da Imaculada Conceição. A partir de então, inicia a sua trajetória na instituição, tendo permanecido na escola, após formar-se como professora em 1937, até os dias atuais, salvo período em que participou da secretaria da Congregação das Filhas da Caridade, em Paris, a partir de 1944.

Fonte: Acervo digital do Jornal Diário do Nordeste.

Ambos os jornais lamentam a perda da educadora, informam a causa da morte, bem como o dia, o horário e o local do velório e do sepultamento. Na sequência, também é traçada uma curta retrospectiva da vida da freira, informando a sua naturalidade, trajetória discente e profissional, com ênfase nas suas contribuições para o âmbito educativo no Colégio da Imaculada Conceição. Nota-se, portanto, que Elisabeth Silveira não era uma mulher que vivia em completo anonimato.

É oportuno retificar que irmã Elisabeth Silveira teve visibilidade somente quando retornou ao Imaculada Conceição como diretora, em 1985, conforme o seguinte relato de Rita de Cássia: “Quando ela voltou, foi que ela encontrou uma espécie de ascensão dentro da comunidade no sentido de que ela passou a ser Superiora de casa” (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018). Posteriormente, a religiosa logrou de considerável notoriedade no âmbito social e, especialmente a partir de 2000, passou a ser procurada por vários programas de televisão para dar depoimentos sobre a sua vida e sobre a história do Imaculada Conceição.

Até aqui, procurou-se explicar brevemente a imagem pública da Elisabeth Silveira, conhecida pela sociedade cearense como uma educadora importante que formou muitas gerações e por preservar a memória do colégio onde passou a maior parte da vida, defendendo com determinação os preceitos da fé católica atrelado à educação humanística⁵. Importa, de agora em diante, desvelar essa personagem sob a perspectiva ainda obscurecida, atentando para a sua atuação docente no Colégio da Imaculada Conceição.

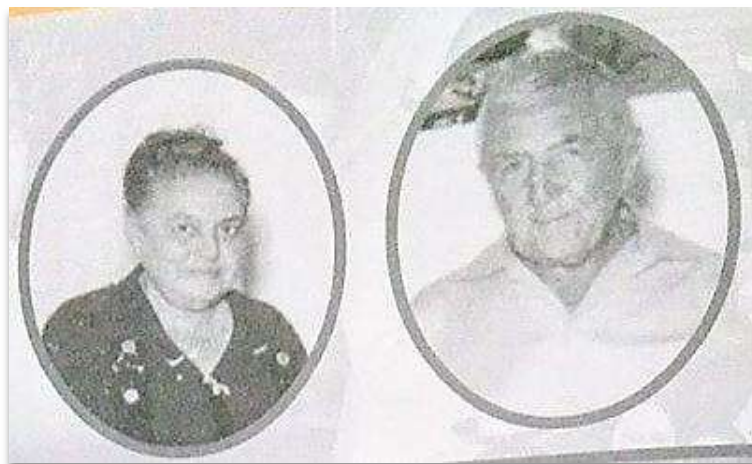
No tópico que sucede é abordado o percurso formativo de Elisabeth Silveira e, considerando que ela só passou a ser chamada por esse nome depois que se tornou freira, opta-se por referenciá-la, provisoriamente, pelo nome de batismo: Maria José Bastos Silveira, para deixar claro como foi se constituindo sua formação educativa até se tornar a Irmã Elizabeth Silveira.

⁵ A educação humanística na perspectiva dos colégios confessionais se trata de uma formação que visa ir além dos estudos dos conteúdos propostos pelo Currículo, corroborando para a formação ética, moral e religiosa do indivíduo.

4.1 A VIDA DE ELISABETH SILVEIRA NA CONDIÇÃO DE MARIA JOSÉ

Maria José Bastos Silveira (futura Irmã Elisabeth Silveira) nasceu em 11 de abril de 1920 na cidade de Fortaleza-CE. Filha primogênita da professora Olga Bastos Silveira e do comerciante Adalberto Nepomuceno Silveira, Maria José teve oito irmãos e foi a última a falecer, em 2015.

Imagem 15 – Olga Bastos Silveira e Adalberto Nepomuceno Silveira



Fonte: Soares (2000).

Analisando a fisionomia de Olga e de Adalberto, percebe-se que se trata de um casal de pele clara e de rosto largo marcado por rugas devido a aparente idade avançada de ambos, embora não seja possível informar a idade que eles tinham na época desse registro, pois a foto não foi datada.

Tanto Olga Bastos quanto Adalberto Nepomuceno eram naturais de Pacoti⁶, onde viveram todos os irmãos de Maria José até a conclusão do Curso Ginásial, quando, a partir de então, também vieram para Fortaleza, ficando na casa das tias, seja para continuar a estudar, já que em Pacoti não havia oferta do Ensino Secundário, ou para trabalhar, de forma que toda a família foi aos poucos se mudando para a capital cearense.

A imagem seguinte apresenta Maria José com cinco dos seus irmãos e a mãe. Apesar de não ter sido datada, percebe-se que a imagem é do período da infância dos filhos de Olga e de Adalberto. Na imagem, temos Olga ao centro e os seis filhos ao redor. Da esquerda para a direita (do leitor), são eles: Heitor, Fernando, Paulo, Maria José (em destaque), Silvio e Carlos. Ernani,

⁶ Município cearense localizado na região serrana do Maciço de Baturité, a aproximadamente 103 km de Fortaleza. Trata-se de uma região serrana marcada por extensa área de vegetação, Agricultura e Turismo.

Tais e Maria de Lurdes não estão na foto, pois nasceram anos depois (essa última faleceu prematuramente).

Imagem 16 – Olga Silveira e os filhos



Fonte: Soares (2000).

Olga Silveira aparece ao centro como sinônimo de matriarca da família, espaço geralmente ocupado pela figura masculina, mas na ausência deste nessa fotografia, ela assumiu tal posição. Como podemos analisar, Maria José, mesmo sendo a mais velha, não era a mais alta dos irmãos, mas sim Carlos. Percebe-se que todos estão muito sérios e olham fixamente para a frente e Maria José aparece com a boca parcialmente aberta, assim como Fernando e Silvio. Ambos os filhos estão com cabelos cortados e devidamente penteados, inclusive Olga, sinalizando higiene, aspecto bastante enfatizado desde o final do século XIX.

Na virada para o XX, momento em que a medicina já dominava o conhecimento da patologia, da fisiologia e da epidemiologia, foi descoberta a bacteriologia, o que desencadeou um movimento que ficou conhecido como “Revolução Pausteriana”. A partir desse marco, as disciplinas biomédicas adquiriram legitimidade e passaram a ser estudadas em laboratório, alargando o reconhecimento da microbiologia (PONTE, 1993), o que possibilitou a difusão do conhecimento acerca das doenças contagiosas, como febre amarela e varíola e, por consequência, a área médica passou a intervir no meio social. “Surge, então, a ideia de uma polícia médica, na qual os médicos seriam responsáveis pelo controle, tratamento, prevenção e, assim, manutenção da saúde pública” (LIMA, 2013, p.89). Exemplo desse movimento foi a Reforma promovida pelo sanitarista Oswaldo Cruz, em 1904, que buscou promover a vacinação em massa diante do surto de varíola no Rio de Janeiro.

No Ceará, de acordo com Lima (2013), João Hypollito, médico higienista, advogou que as escolas poderiam colaborar para resolver os problemas de epidemia que assolavam o Estado. Dessa maneira, a vida saudável deixou de ser apenas interesse privado e passou a ser abordado

pelo poder público (PEIXOTO, 1935). A discussão sobre higiene chegou ao espaço escolar recomendando que tanto as crianças quanto os adultos seguissem algumas regras, tais como "[...] beber o mínimo de quatro copos de água por dia, escovar os dentes pelo menos uma vez ao dia, além de tomar mais do que um banho completo por semana; contando também a alimentação com cuidados em comer vegetais e frutas todos os dias" (LIMA, 2013, p.105).

Ter uma vida saudável e higiênica se tornou o mote das escolas, mas as recomendações não chegavam a todos, já que apenas um grupo seletivo conseguia manter o acesso às instituições de ensino, aquele pertencente à elite econômica. À vista disso, entende-se o motivo de Olga, Maria José e os irmãos, como família de considerável poder aquisitivo, estarem com cabelos curtos, limpos e penteados: se tratava do cumprimento das recomendações sanitárias disseminadas pela escola.

A respeito das vestimentas, ainda analisando a imagem anterior, verifica-se que todos usam blusas de mangas com gola, sendo impossível diferir o padrão feminino e o masculino, dada é a semelhança entre os trajes. O modelo usual da época era justamente roupas com golas avantajadas e com mangas não tão curtas, sendo que, para as meninas, havia a preocupação de não haver decotes, pois mostrar o corpo era sinônimo de indecência (SILVA *et al*, 2005).

Ademais, importa destacar que a aparente organização, asseio e seriedade de todos os sujeitos que aparecem no registro anterior pode se justificar pelo fato desse momento se tornar um ‘grande evento’ que acontecia esporadicamente em decorrência do acesso restrito à tecnologia fotográfica – ainda em preto e branco, cuja expansão aconteceu somente no final do século XX (BASTOS, 2014). Por isso, era comum que todos se embelezassem e vestissem os seus melhores trajes para registrar boa aparência.

Toda a família residia em Pacoti, com exceção de Maria José, que morava com duas tias, Olímpia e Maroca, no Centro de Fortaleza. As tias sempre se empenharam para que ela tivesse “boa educação”, possivelmente porque a filha mais velha era geralmente apreendida para ajudar na educação dos filhos mais novos. Era especialmente a professora de piano, Olímpia, quem fazia questão que Maria José também aprendesse a tocar esse instrumento musical, prática que nunca despertou real interesse da sobrinha, tal como narrado no ano de 2015 em entrevista ao jornal *O Povo*:

Eu tinha uma tia pianista, a Olímpia Bastos. Ela fazia tudo por mim. [...] Ela cheia de cuidados comigo. Eu era asmática. “Não vai pro sol, não toma chuva, não come isso, não come aquilo, se alimenta direito”. Ela era muito exigente.

Eu estudava piano. Ela queria me fazer uma pianista. Ela nunca foi minha professora, mas eu estudava com as melhores professoras de piano de Fortaleza [...]. Estudei com as melhores professoras, mas me esquecia da hora, chegava atrasada, não fazia os exercícios. Havia aqueles exercícios repetidos, e eu tinha as horas de estudar piano em casa. Quando eu dava uma nota errada, ela gritava lá de dentro: o acorde não é esse, não. Só sei que eu consegui tocar (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.5).

Mesmo que Olímpia fosse pianista, optava por pagar aulas com outras professoras de renome da cidade. Maria José, apesar de não se empenhar em tocar piano tanto quanto a tia desejava, aprendeu tal ofício, mas confessou que gostava mesmo era de prestar atenção nas aulas que a tia ministrava:

Gostava de ouvir. Eu me lembro tanto. Eu pequena, ela dava aula de piano a Antônio Albuquerque. Ele tocava bem, tocava música clássica, Polonaise, e eu ficava encostada, caladinha, escutando. Isso me influenciou muito. Minha formação ficou toda clássica por causa disso (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.6).

O prazer por tocar piano, e principalmente pela música clássica, parece ser uma tradição da família, já que Olga, a mãe de Maria José, também tocava esse instrumento, tendo posse do único piano que existia naquela região serrana onde morava.

Minha mãe também era pianista. O único piano que existia lá na serra era lá em casa. Nessa época, eu me lembro tanto, a luz elétrica não era tão fácil e o motor dava o prego ou faltava luz. Só sei que me lembro bem de noites em que a minha mãe, com a lamparina em cima do piano, tocava os tangos de Ernesto Nazareth, Polonaise (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.5).

Maria José costumava dizer que sua família era muito simples, mas o fato da mãe possuir um instrumento musical de estimado valor nos faz questionar tal afirmativa, ainda mais quando a única peça daquele lugarejo se encontrava em sua residência. Além disso, a família possuía duas casas, ambas na região serrana. Em uma, morava a família, e a outra se tratava de um sítio de veraneio.

Longe de ser descendente de uma família desprovida financeiramente, Maria José pertencia à classe alta, o que pode ser constatado pela sua trajetória educativa, já que naquela época – primeira metade do século XX, poucas eram as meninas que tinham acesso à escolarização formal. As menos abastadas recebiam instrução diretamente das mães no ambiente doméstico, e somente as que possuíam melhores condições financeiras eram instruídas por preceptores e/ou professores particulares, bem como iam ser educadas em internatos.

Analisando a trajetória de Maria José sob a perspectiva bourdieusiana e considerando o meio familiar ao qual pertencia, os colégios onde estudou e as influências que teve, notamos que sua vida foi incrementada por capital cultural e informacional diferenciado. Para Bourdieu (2003), capital cultural é aquilo que o indivíduo possui e que passa a fazer parte integrante de si, se tornando habitus, que indica o conjunto de condutas, de percepções e de valores que perpassam a vida social e que se embasam nas experiências vivenciadas. Imersa no capital cultural e informacional da mãe professora e das tias que sempre se empenharam em garantir a sua escolarização, primeiro no melhor grupo escolar do Ceará e depois em um colégio privado restrito à elite econômica que disseminava um habitus essencial às “moças de família”, Maria José teve uma educação privilegiada com distinção no âmbito social.

Considerando o acesso da população à escolarização, o corte iniciava logo nas primeiras letras. De acordo com Freitas e Biccás (2009), 40% das crianças brasileiras estavam fora da escola e, das que iniciavam o Ensino Primário, somente 17,5% conseguia concluir. Desse panorama, 8,6% ingressava no Ensino Secundário e apenas 1,5% concluía. No Ensino Superior, considerado topo da pirâmide, chegava menos de 1% daqueles que ingressavam na escola primária. Por isso, considera-se que a

Função da escola brasileira estava completamente desvirtuada, subordinada de forma perversa a um caráter excludente, seletivo, que possibilitava apenas a uma pequena elite as condições de frequentar os 4 anos da escola primária, depois o ensino médio e, por fim, chegar ao Ensino Superior (FREITAS; BICCAS, 2009, p.186).

Se na década de 1930 eram poucas as mulheres que tinham acesso às primeiras letras e ao ensino secundário, era praticamente irrelevante o quantitativo daquelas que continuavam a estudar e chegavam ao Ensino Superior. No que tange à formação superior no Brasil, essa teve início no Império, com cursos isolados de Direito, Medicina e Engenharia com o objetivo de formar o quadro dirigente do país, que eram homens pertencentes à elite econômica e política. A instituição denominada “Universidade” surgiu no Brasil em 1920, pelo Decreto nº 14.313 de 7 de setembro, no Governo do presidente Epistácio Pessoa, que reuniu a Escola Polytechnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, instituindo a Universidade do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro). Nessa época, “[...] ter conhecimento, saber intelectual a partir de uma formação superior era uma situação vantajosa de muita importância” (ARAÚJO, 2015, p.284) que, acima de tudo, era privilégio de poucos, e o público feminino, salvo raras exceções, ficava às margens, já que o lugar da mulher era a esfera privada, e não a vida pública.

Pertencer a uma família com boa condição financeira também não garantia a escolarização das mulheres. Algumas famílias mais conservadoras negavam a possibilidade de estudo ao público feminino porque acreditavam que a instrução poderia provocar desordem, culminando no acesso às “ideias errôneas ou em uma possível correspondência amorosa fora do controle dos pais, a quem cabia o desenrolar dos seus destinos” (BEZERRA, 1999, p.386). Porquanto, manter as filhas na esfera privada era uma maneira de controlá-las, sendo que, em alguns casos, essa função era atribuída aos internatos, que se responsabilizavam por preservar a “honra da família”, resguardando as moças dos perigos que o convívio social poderia proporcionar. As vagas para alunas internas se destinavam a um público seletivo, pois a manutenção no colégio interno envolvia alto investimento financeiro. Esse modelo de educação se tornava inviável para moças mais empobrecidas porque, em princípio, a família não conseguia pagar pelo serviço e, posteriormente, porque elas, desde muito cedo, auxiliavam nas tarefas domésticas, na agricultura ou no comércio, não podendo se dedicar aos estudos (GONDRA; SCHUELER, 2008) e muito menos em tempo integral, como acontecia no internato do Colégio da Imaculada Conceição, onde estudou Maria José.

No Brasil, a experiência da escolarização em sistema de internato teve início no período Colonial (1500-1822), “que encontrou nessa fórmula uma tecnologia para educar e disciplinar de modos distintos os segmentos da sociedade que a instrução educativa criada e mantida pela igreja católica ajudava a distinguir e hierarquizar” (GONDRA; SCHUELLER, 2008, p.122). Tendo sido mais usual para educar as moças, o internato, a princípio, foi idealizado para o público masculino, já que as mulheres, durante muito tempo, ficaram às margens da escolarização formal, e “sua educação, normalmente, era burilada no interior doméstico, entre “afazeres do lar” e lições de “boas maneiras” [...]” (MAGALHÃES JUNIOR, 2003, p. 76). No Império, por exemplo, o Colégio de Pedro II foi a instituição modelar do Ensino Secundário brasileiro, se dedicando à formação da elite econômica masculina em sistema interno.

Prioritariamente a partir da segunda metade do século XIX, o internato se voltou quase exclusivamente para o público feminino e, na medida em que se tornou amplamente defendido e solicitado pelas famílias, assim perdurou até a segunda metade do século XX.

A sobrevivência desta forma escolar se constitui em sinal de que tal equipamento ainda embala os sonhos de que a reclusão total consiste na melhor estratégia para interferir no curso da vida, formando trabalhadores e dirigentes exemplares (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.124).

Nesses estabelecimentos, assim como nos demais de cunho religioso, como asilos, casas dos expostos, orfanatos e conventos, era forte o controle sobre os corpos femininos por parte de mulheres leigas e religiosas que monopolizavam a educação das meninas. O colégio tratava de marcar a distinção entre o costume externo e o recluso: ali dentro, era possível formar com base em um modelo puro, mas para isso seria necessário negar valores do “mundo de fora”. Assim,

[...] os costumes conventuais e as formas de comportamentos das religiosas deveriam ser diferentes para marcar essa distinção com “o mundo”. Os modos de vestir-se; os pesados hábitos religiosos, inspirados nas camponesas europeias em muitas congregações; os altos muros rodeando a área conventual, e mesmo os colégios; os horários rígidos; as exigências de silêncio, as refeições; a obediência estrita; as penitências; enfim, tudo isso criava um mundo à parte cheio de mistérios que povoavam a imaginação de quantos se acercavam das religiosas (NUNES, 1997, p. 497).

Nessa perspectiva, o Imaculada Conceição se dedicou à preservação de valores esperados pela sociedade pertencente a uma elite econômica, que era quem podia pagar pelos seus serviços e via na clausura das moças um meio de manter a disciplina e o controle sobre as meninas. Maria José entrou nesse internato em 1930, aos dez anos de idade, sendo as tias com quem morava as responsáveis por custear a sua educação. Antes de estudar no Colégio da Imaculada, frequentou o Grupo Escolar Santos Dumont, também no Centro de Fortaleza.

Os grupos escolares surgiram a partir da Proclamação da República, em 1889, quando se apresentou a necessidade de adequar o Brasil ao novo regime político e ao mundo moderno, o que implicava na sua integração no panorama dos países civilizados e desenvolvidos. Nesse discurso, foi advogado que a instrução pública deveria passar por reformas e, se espelhando na escola francesa, houve a implantação das escolas graduadas por meio da criação dos grupos escolares. A primeira cidade brasileira a organizar a escolarização pública nesse molde foi São Paulo, no final do século XIX, instigando os demais estados. “A organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio” (BENCOSTA, 2001, p.106), o que viabilizou o agrupamento de estudantes com idades e níveis de aprendizagem semelhantes em uma mesma turma.

Embora, frequentemente, o início da República brasileira seja considerado marco de expansão da escola para o povo (VICENTINI; IUGLI, 2009), a instrução pública não passou por mudança substancial, já que as aulas régias foram mantidas nas escolas de primeiras letras e muitas práticas de ensino persistiram, bem como continuou alto o índice de crianças fora da

escola. Com relação aos novos prédios educativos, cabe destacar que eles se expandiram lentamente, não substituíram de imediato as escolas isoladas e não eram suficientes para abarcar todas as crianças em idade escolar. O ideal era que os grupos escolares se fixassem, prioritariamente, nos centros urbanos, já que as escolas isoladas, agora, se reuniram em um único prédio. A localização centralizada desses estabelecimentos visou destacar o novo edifício, considerado símbolo valioso do tempo republicano que se iniciava.

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (BENCOSTA, 2001, p.105).

O acesso à escolarização da população do interior, que já era diminuto com as escolas isoladas, se tornou ainda mais dificultoso nesse período devido à distância entre as suas residências e os grupos escolares. Além disso, “se manter o filho na escola era um desafio para a maioria das famílias brasileiras, permanecer na escola até obter dela a certificação conclusiva era um desafio ainda mais expressivo para a maior parte das crianças, especialmente as mais pobres” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.54). Por conseguinte, nessa época, apesar da tentativa de democratizar o ensino público, perdurou a prática de professores leigos que ensinavam as primeiras letras nas próprias residências em condições precárias (GONDRA; SCHUELER, 2008).

O Grupo Escolar Santos Dumont, situado no Centro de Fortaleza, então capital da Província do Estado, além do fácil acesso para Maria José, que residia naquela região, apresentava melhores condições de escolarização do que o Grupo Escolar Menezes Pimentel, localizado em Pacoti, uma vez que, de acordo com Nogueira (2011), os grupos escolares dos centros urbanos sofriam menos com falta de professores e os prédios eram melhor equipados. Portanto, estudar no primeiro estabelecimento era mais vantajoso do que no campo, onde os pais moravam. Destaca-se que não se localizou maiores informações acerca desse estabelecimento em decorrência de se tratar de uma instituição antiga que já encerrou suas atividades.

Nessa conjuntura, aqueles que possuíam melhores condições financeiras enviavam os filhos para os centros urbanos, onde se encontravam os grupos escolares considerados de

qualidade. Esse foi o caso de Maria José, que desde pequena foi morar com as tias no Centro de Fortaleza para estudar no grupo escolar da capital e, na sequência, foi matriculada no Imaculada Conceição, onde concluiu o curso Ginásial e o Normal, permanecendo parcialmente isolada da sociedade desde os 10 anos de idade.

Consoante ao romance “*As três Marias*”, de Rachel de Queiroz (1992), a vida das estudantes no internato do Colégio da Imaculada Conceição era de inteira clausura, tanto que elas se esqueciam de como era o mundo fora dos muros da instituição, conforme exposto no trecho abaixo, que narra o momento em que a personagem principal da obra sobe ao alto da torre da igreja e consegue visualizar o entorno do colégio:

[...] Fazia três meses que não via a rua, gente, bondes, desde as últimas férias. A cidade, assim, de repente, vista de uma vez e surpreendida de brusco, deu-me um choque no coração, comoveu-me tanto, me começaram a tremer e meus olhos se encheram de água. Estava ali o mundo, o povo, a vida de fora, tudo o que era interdito à minha vida de reclusa. Sentia medo e alegria, juntos numa emoção violenta, como quem rouba e se apossa de qualquer coisa sonhada e proibida (QUEIROZ, 1992, p.45).

Percebe-se que a clausura, distinção da educação feminina no decorrer do século XX, não se tratava de uma prática que agradava a todas as moças, já que havia quem sentisse falta da realidade externa aos muros da instituição, mesmo que aquele ambiente fosse apresentado como lugar censurado e inadequado. Difundia-se a crença que somente ali dentro, convivendo integralmente com os costumes religiosos e supervisionadas pelas freiras, seria possível concretizar a efetiva educação. Assim, desde criança, Maria José conviveu nesse ambiente, sendo disciplinada pelas irmãs de caridade que supervalorizavam a formação cristã e lhe apresentavam a caridade e a dedicação da vida aos pobres como prática natural e prazerosa.

Em 1932, após dois anos em que Maria José entrou no Imaculada Conceição, o Ceará passou por uma das maiores secas que o Estado sofrera até então, o que fez com que muitas famílias migrassem do interior para a capital em busca de melhores condições de vida (CARVALHO, 2018). Esse, porém, não foi o caso de Maria José, que já residia em Fortaleza, não havendo indícios de que ela, e tampouco a sua família, tenha sofrido com o período de estiagem. Nessa época, a capital cearense vivia sob os ditames da Belle Époque (1890-1920) e a ocupação dos centros urbanos pelos retirantes causou incômodo, o que fez emergir uma política higienista que visou levar esses indivíduos para as regiões mais periféricas da cidade (QUEIROZ, 2010). Em consenso com Girão (1999), o público que frequentava o Colégio da Imaculada Conceição, salvo raras exceções, não sofria nos períodos de seca, considerando a

abastada condição financeira que detinham. Assim, Maria José não teve a sua trajetória afetada pela falta de chuva.

A turma de Maria José, composta por 31 alunas, se formou em 1937. De acordo com os dados da matrícula abaixo, ela foi a 9ª aluna a se matricular no Imaculada Conceição em 1930:

Imagem 17 – Ficha de matrícula das alunas que se formaram em 1937

Matricula das alumnas de 1937										1938									
Número da Matrícula	NOMES	IDADES	NATURALIDADE	FILIAÇÃO	PROFISSÃO DO PAI	RESIDÊNCIA	EPÓCAS DAS INSCRIÇÕES					Ano do Curso	ELIMINAÇÃO		Observações				
							1ª	2ª	3ª	4ª	5ª		Data	Causa					
1	M.ª Amélia de Brito	24 anos	1910	Fortaleza	Carlos José de Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
2	Anna Lúcia de Brito	18 anos	1919	"	Dr. Antonio de S. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
3	M.ª Lúcia de Brito	20 anos	1917	"	Antonio de S. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
4	Anna Conceição de Brito	21 anos	1916	"	José Conceição de Brito	Engenheiro	Fortaleza, 1930												
5	Anna Regina	30 anos	1907	Baturité	Antonio José de Brito	"	Fortaleza, 1930												
6	M.ª de Brito Brito	11 anos	1926	Fortaleza	Augusto T. Brito	"	Fortaleza, 1930												
7	Regina Brito	22 anos	1915	"	Augusto T. Brito	"	Fortaleza, 1930												
8	Anna Regina de Brito	11 anos	1926	"	Dr. José de Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
9	M.ª José Brito	18 anos	1919	Baturité	Albino de Brito	Comerciante	Fortaleza, 1930												
10	Julia Brito de Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
11	M.ª Regina Conceição de Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
12	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
13	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	José Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
14	M.ª Regina Brito	18 anos	1919	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
15	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
16	M.ª de Brito Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
17	M.ª José de Brito	18 anos	1919	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
18	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
19	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
20	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
21	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
22	M.ª Regina Brito	18 anos	1919	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
23	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
24	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
25	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
26	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
27	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
28	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
29	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
30	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
31	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
32	M.ª Regina Brito	18 anos	1919	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
33	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
34	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
35	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
36	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
37	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
38	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
39	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
40	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
41	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
42	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
43	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
44	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
45	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
46	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
47	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
48	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
49	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
50	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
51	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
52	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
53	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
54	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
55	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
56	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
57	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
58	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
59	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
60	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
61	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
62	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
63	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
64	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
65	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
66	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
67	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
68	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
69	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
70	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
71	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
72	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
73	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
74	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
75	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
76	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
77	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
78	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
79	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
80	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
81	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
82	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
83	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
84	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
85	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
86	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
87	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
88	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
89	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
90	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
91	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
92	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
93	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
94	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
95	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
96	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
97	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
98	Regina Brito	22 anos	1915	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
99	Anna Regina Brito	11 anos	1926	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												
100	M.ª Clara Brito	12 anos	1925	Baturité	Augusto T. Brito	Advogado	Fortaleza, 1930												

Fonte: Acervo de Rita de Cássia Vasconcelos.

Além do nome das estudantes e da data de matrícula, esse documento informa a naturalidade, a residência e a filiação delas. Como se observa, 23 eram naturais de Fortaleza, uma do estado do Pará, e havia uma de cada uma das seguintes cidades: Baturité, Pacoti, Aracati, Missão Velha, Uruburetama e Camocim. A naturalidade de uma não pôde ser identificada devido ao estado de conservação do escrito analisado.

O fato de haver, na turma de Maria José, uma estudante de outro Estado, não era exceção. De acordo com Soares (2013, p.109), era corriqueiro o colégio receber meninas dos mais variados lugares, inclusive de fora do Brasil, uma vez que, “expandindo-se a fama de competência do colégio pelo Norte e Nordeste do país, não mais recebia alunas internas somente do interior do nosso Estado, mas também dos Estados vizinhos e até de origem

estrangeira”. Acerca da profissão dos pais, o de duas estudantes era falecido, e os das demais eram as seguintes:

Quadro 4 – Profissão dos pais das estudantes da turma de 1937

Profissão dos pais	Quantidade
Médico	02
Advogado	01
Funcionário Público	07
Negociante	04
Comerciante	11
Agricultor	01
Dentista	01
Bacharel	02

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como se percebe, a maioria dos pais (onze) trabalhava como comerciante, incluindo o de Maria José. Seguido dessa profissão, temos os Funcionários Públicos, pais de sete alunas, e os Negociantes, de quatro. Importa destacar que ainda que houvesse muitas famílias vivendo no meio rural, apenas uma aluna era filha de agricultor, o que demonstra a remota viabilidade de famílias mais empobrecidas custear a escolarização das filhas no Imaculada Conceição, pois isso apenas era possível para um grande latifundiário.

Curioso é o fato de Adalberto ter se preocupado em educar a filha longe de casa e não ter feito o mesmo com os outros filhos, já que naquele tempo a educação formal era destinada prioritariamente para os homens e não para as mulheres. Ao contrário de Maria José, os irmãos continuaram em Pacoti auxiliando o pai no comércio. Possivelmente, Adalberto tinha interesse em ensinar seu ofício de comerciante aos filhos homens, bem como o ofício de dona de casa às filhas mais novas e não estava disposto a investir financeiramente na educação formal; já que a única filha, Maria José, que teve acesso à escolarização, foi custeada pelas tias.

Apesar de haver “reconhecimento do papel da educação numa sociedade em processo de urbanização” (VIEIRA, 2002, p.198), o poder público sentia dificuldade para cumprir o dever de ofertar escolarização para todos. O principal problema era a falta de verba e interesse político, pois “o Estado garante conhecer a necessidade de investir no campo da educação pública, mas justifica que a escassez de recursos impossibilitava a melhoria e a ampliação das

ações educativas” (NOGUEIRA, 2011, p.117). Mesmo no ínterim da reforma dirigida por Lourenço Filho no Ceará (1920), intelectual com forte interesse pela democratização da educação, o número de escolas e o de crianças em idade escolar era desproporcional, conforme mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1º de julho de 1936 pelo Governador do Estado Francisco de Menezes Pimentel:

Mesmo na Capital do Estado, não são totalmente satisfatórias as condições do Ensino Primário Estadual. Nas escolas públicas, não só mal instaladas em prédios impróprios, muitas vezes numa sala de dimensões exíguas, sem conforto e sem higiene, como também desprovidas do mobiliário e do material didático imprescindíveis; e é claro que, funcionando em ambiente anti-higiênico e anti-pedagógico, essas escolas negam, por si mesmas, a alta finalidade social a que se destinam. Mesmo alguns grupos escolares e escolas reunidas de Fortaleza [...] não oferecem condições satisfatórias de instalações, apertando-se condenavelmente em prédios impróprios. Se é essa a situação na Capital do Estado, pode-se bem imaginar o que vem a ser a mesma nos recantos mais afastados do interior, sobretudo no que se refere às escolas de instancia inferior (CEARÁ, 1936, p.21).

À vista disso, percebe-se que os problemas da educação brasileira não se restringiam somente à baixa quantidade de estabelecimentos destinados à educação primária mas, além disso, à escassez de material didático e à péssima estrutura dos prédios existentes eram outros empecilhos à democratização da escola.

No que tange ao Ensino Secundário público, esse também se tratava de matéria escassa. O Decreto nº 19.890 de abril de 1931 reestruturou o Ensino Secundário e fez permanecer esse nível de escolarização como expressão do elitismo, centrando o foco no Colégio Dom Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. De acordo com Freitas e Biccass (2009), dois fatores dificultavam o acesso ao Ensino Secundário: 1) a oferta do Ensino Primário era irregular e não abarcava toda a população e, 2) o Artigo 18 do Decreto de 1931 previa o exame de admissão, cujo rigor era altamente excludente. Dessa maneira, podemos entender que “tratava-se de um sistema cuja espinha dorsal era a seletividade combinada com rituais de avaliação, aprovação e reprovação” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.67).

Sobre as instituições de segundo grau, em Fortaleza havia o Liceu do Ceará, fundado em 1844, inspirado no Imperial Colégio Dom Pedro II, e a Escola Normal cearense, que começou funcionar em 1884 (ARAÚJO, 2015). Estudar em ambas as instituições era tarefa difícil em decorrência da alta competitividade e do processo seletivo, que era muito rigoroso. Para as meninas, a instituição considerada adequada era a Escola Normal, sendo que as vagas ofertadas não atendiam às interessadas. Em 1937, mesmo ano em que Maria José concluiu a

escolarização no Colégio da Imaculada Conceição, a Escola Normal “era procurada por um número de candidatos que excedia os limites da matrícula ofertada” (NOGUEIRA, 2011, p.30). Esse problema era recorrentemente destacado nos discursos governamentais, conforme os trechos a seguir:

Este ano, a matrícula total se elevou, como vimos acima, a 492 alunas [...]. E ainda assim não foi atendida a procura de inscrição, visto como, de 203 candidatas aprovadas no exame de admissão, somente 100 foram admitidas à matrícula no primeiro ano na escola (CEARÁ, 1936, p.44-45).

Este ano, já a matrícula subiu ao total de 1.192, nos diferentes cursos da escola. Só no 1º ano secundário, equiparado ao curso ginásial, inscreveram-se 104 alunas, tendo prestado exames 307, das quais 237 foram aprovadas; 134 delas ficaram, pois, sem possibilidade de se matricular pela falta de vagas (CEARÁ, 1937, p.36).

Conforme registros, a Escola Normal era insuficiente, não abarcando sequer o total de alunas aprovadas nos testes de admissão. O Governo demonstrava interesse em resolver esse problema, mas alegava falta de recursos para ampliar as vagas. Então, para otimizar a situação, foi implantada a política de equiparação da Escola Normal com outros estabelecimentos privados. A partir disso, escolas particulares puderam se dedicar à formação de moças para o magistério e, já em 1936, havia sete estabelecimentos, “sendo quatro nesta capital, um em Sobral, um em Baturité e um no Crato” (CEARÁ, 1936, p.43). Uma das quatro instituições localizadas na capital era o Colégio da Imaculada Conceição, que se nivelou à Escola Normal em 1924. Nessa mesma data, foi publicado o primeiro Estatuto do Ensino Normal. Vejamos o objetivo da formação de moças no Imaculada Conceição de acordo com o Estatuto de 1924, o mesmo em vigência em 1930, quando Maria José adentrou nesse espaço educativo:

Formar o coração das alunas, inspirando-lhes uma piedade sincera, sólida e esclarecida; adornando ao mesmo tempo seu espírito de todos os conhecimentos úteis, cultivando seu gosto e aptidão para os trabalhos de agulha e de útil recreação; em uma palavra: procurar fazer de cada aluna uma filha amorosa e uma mãe exemplar (COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO, 1999, p.113).

Não somente no colégio da Imaculada Conceição ou nos demais de espírito católico, mas em todas as escolas femininas da época, a noção de educar as moças estava relacionada à formação da mulher dona de casa. O modelo de instrução das moças era pautado na educação para a vida no lar, de modo que se difundia a crença de que ao final da formação, ela estaria pronta para casar. Nessa conjuntura, eram poucas as “oportunidades para a mulher que não queria se dedicar ao trabalho doméstico e buscava uma profissão e inserção no mercado de trabalho” (ARAÚJO, 2015, p.312).

No início do século XX, assim como o Ensino Primário, o Secundário financiado pelo Estado não era frequentável por todos, sendo praticamente inacessível aos menos abastados, pois os custos para manter um aluno estudando nessas instituições era elevado. Da mesma maneira, estudar no Imaculada Conceição, internato religioso em posição de destaque na educação das moças cearenses, não era menos complicado. Em ambas as instituições, só estudavam aqueles que possuíam condições financeiras mais vantajosas, pois só a aquisição do enxoval consistia em investimento impossível para muitos, além do teste de admissão, que excluía muitos interessados em continuar os estudos, já que mesmo nos ambientes particulares esses testes se fizeram presentes. Maria José contou, em 2015, que prestou exame muito rigoroso para poder se matricular no Imaculada Conceição, pois mesmo pagando, só estudava ali quem obtivesse êxito no exame: “Nesse tempo, para entrar no colégio, havia um exame de admissão. A fiscal era muito rigorosa, dona Ângela Valente. Ainda me lembro do nome dela. Todo mundo no salão, um silêncio perfeito, e ela ficava passeando” (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.4).

Logo no teste de admissão, considerável parcela da população era excluída em detrimento do nível de exigência das provas (ARAÚJO, 2015). De acordo com o Artigo 22 do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, os exames eram compostos pelas seguintes avaliações:

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escriptas, uma de portuguez (redacção e dictado) e outra de arithmetica (calculo elementar), e de provas oraes sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geographia, Historia do Brasil e Sciencias naturaes (BRASIL, 1931).

Mesmo aprovados e iniciando os estudos, nem todos conseguiam se manter até o final do curso, já que a continuidade dos estudos implicava despesas constantes. O enxoval das estudantes, por exemplo, era composto por muitas peças inacessíveis para muitas moças. Analisemos o enxoval do Imaculada Conceição na década de 1930, período em que Maria José começou a frequentar o colégio:

ENXOVAL

Uma colcha branca, um cobertor, 6 lençoes de 250 cm de comprimento, 3 fronhas de 80cm | 50 cm, 2 camisas para banho 2 toalhas felpudas para banho, 2 saccos de roupa servida, 4 toalhas de rosto, 1 dúzia de calças-corpinhos para menores, 1 dúzia de calças para maiores, 6 camisas decotadas, 4 camisas afogadas, 6 combinações, 3 vestidos azues para o diário, 2 vestidos brancos para o diário, 2 vestidos para o domingo sendo 1 branco e 1 azul, 1 blusa seda palha, 1 chapeo uniforme, 2 véos de filó, 2 pentes fino e de alisar, escova para dentes, 2 copos de alumínio, 3 pares de sapato, 6 pares de meias grossas, 3

pares de meias finas, 1 talher com o nome marcado, 1 copo para meza, 1 bahúsinho com chave, 6 guardanapos de mesa.

O collegio se encarrega de fornecer o enxoval completo a pedidos dos paes mediante retribuição adiantada.

A lavagem da roupa corre por conta dos paes para que mandam buscar a roupa servida na portaria do collegio aos sábados ou segundas-feiras.

O collegio, a pedido da família encarrega-se de mandar lavar e engomar a roupa mediante a quantia de 10\$000 mensaes (OLIVEIRA, 1999, p.100).

Maria José estudava como interna, o que acarretava maiores custos, mas apesar do alto investimento para mantê-la estudando na instituição, ela não deixou de ser uma aluna travessa, como muitas outras de seu tempo. Maria José aprontou na escola, ‘gaseou’ aulas e fugiu para passear no Centro da cidade com as amigas, conforme por ela narrado ao Jornal O Povo:

Quando eu estava com 12, 13 anos, eu fugia de classe. Tem uma escadinha aqui que a gente descia para fugir da aula para pegar o recreio e eu era mestra nisso. Eu tenho para mim que é porque em casa era ambiente só de gente adulta [...]. Eu brincava. As classes eram numerosas no começo. Depois, elas iam diminuindo. Nas turmas finais, o convívio era extraordinário, era amigo, era um ambiente que complementava uma família. Para mim, então, que vivia com as minhas tias, aquilo ali era uma expansão. Eu era um piquete. Eu sentava na frente, porque eu conversava muito e brincava (Elisabeth Silveira – Jornal *O Povo*, 2015, p.4).

Atentemos para o seguinte trecho: “*As classes eram numerosas no começo. Depois, elas iam diminuindo*”. A redução do número de estudantes pode ser explicada pela impossibilidade de muitas famílias continuar arcando com os custos para escolarizar as filhas em um colégio de altas despesas. Para Maria José, a saída de algumas moças era aspecto positivo porque a amizade entre as que ficavam se tornava mais sólida e o companheirismo resultava em amplas possibilidades de causar desordem no colégio, já que “traquinas que só, Maria José misturava-se às demais colegas, nos estudos e nas brincadeiras, como uma aluna qualquer” (RIBEIRO, 1999, p.115). A referência à Maria José como causadora de desordem e bagunceira também fez parte do discurso de Rita de Cássia, que disse ter conhecimento que Maria José não gostava das aulas de trabalhos manuais que compunham a sua formação, mas se empenhava em atrapalhar o trabalho das colegas:

Ela foi aluna daqui do colégio. Não foi uma aluna brilhante no sentido de 10, 10, 10 e 10. Porque ela era muito danada! Era muito danada! (Risos). Naquele tempo, havia os trabalhos manuais, e ela gostava muito de desmanchar o trabalho das outras. Sentia prazer nisso! Ela era interna. Ficou interna aqui até a morte (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Enquanto estudou o Curso Normal, Maria José voltava para casa aos finais das tardes e, muitas vezes, aproveitava esse momento para perambular pela cidade sem a permissão das tias

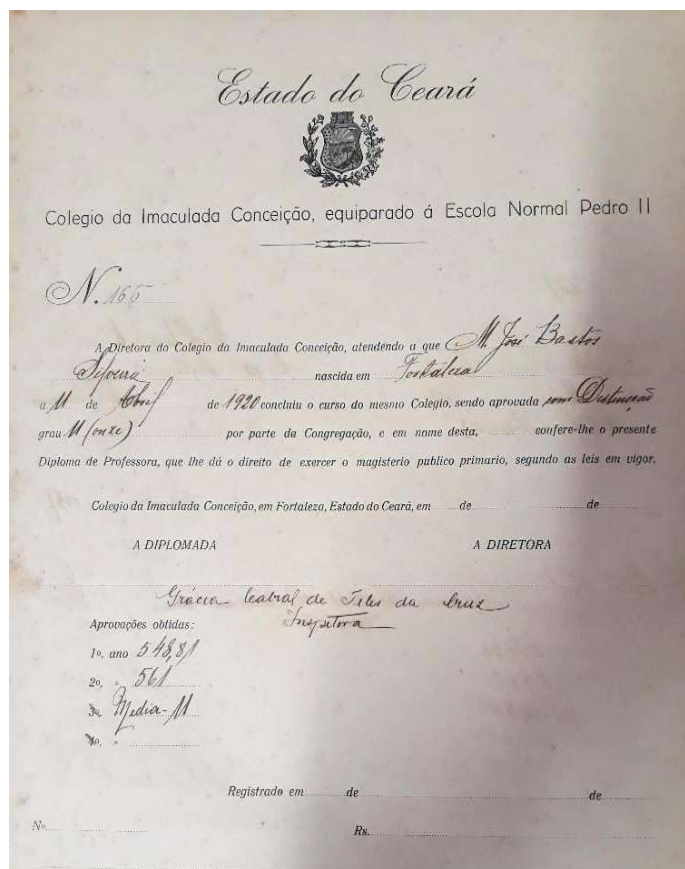
e, ao retornar para casa, dizia que estava no colégio. Como ela mesma admitiu, quando estudante teve atitudes que mais tarde suas alunas também tiveram e foram por ela repreendidas:

Quando a gente saía do colégio, saía um grupinho de três, quatro, cinco alunas. A gente ia passear na Praça do Ferreira. Tomar caldo de cana ou então fazia aposta. A gente ia ver o filme *O Gordo e o Magro*. E quem ria tinha de pagar merenda para todo mundo. Mas era uma graça. Acabava todo mundo rindo. Quem risse mais pagava a merenda de todo mundo. [...]. Eu ria demais. A gente ia para a Santa Casa (de Misericórdia) visitar os doentes. Ficava passeando, conversando. Ficava no Passeio Público (Praça dos Mártires), olhando o mar. Nisso, a gente chegava em casa às 4 horas da tarde. Onde é que você estava? Ah, eu estava no colégio. E fazia essas coisas que depois eu reclamava das minhas alunas (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.5).

Os passeios depois das aulas, constantemente sem a permissão dos responsáveis, era mecanismo de fuga comum para as moças desse tempo porque o colégio pregava rígida disciplina que não coadunava com a fase juvenil, desejosa por autonomia para viver novas experiências. Destaquemos o fato de Elisabeth Silveira ter deixado claro que, ao sair da escola e vagar pela cidade, sempre ia acompanhada de três a cinco colegas. Isso se justifica porque não era de bom tom que as moças interagissem no espaço público desacompanhadas; elas ficavam mal vistas e era motivo de comentários desagradáveis que arruinavam a imagem social da mulher (ARAÚJO, 2015). Ademais, aquelas que assim faziam eram consideradas transgressoras, uma vez que essa atitude era considerada grande transgressão à ordem e à disciplina.

Depois de sete anos estudando no Imaculada Conceição, colégio então equiparado à Escola Normal Pedro II, e concluído o Curso Normal em 1937, Maria José Bastos se encontrava apta para atuar como professora no magistério Primário, conforme textualizado em seu diploma:

Imagem 18 – Diploma de conclusão do Curso Normal de Maria José Bastos



Fonte: Acervo de Rita de Cássia Vasconcelos.

Desse modo, aos 17 anos Maria José retornou a Pacoti, onde morou com os pais e com os irmãos. Ela costumava dizer que a volta para o interior depois de tanto tempo morando em Fortaleza foi tranquila porque gostava do ambiente da serra, mas que mesmo assim não deixou de ser uma mudança brusca em sua vida: “uma diferença grande sair do ambiente de colégio na cidade. [...] Era um convívio muito bom, muito gostoso, muito quente, acolhedor. Eu me sentia feliz, acolhida, quente, uma beleza” (Elisabeth Silveira – Jornal *O Povo*, 2015, p.5).

Essa era uma prática comum. As famílias que tinham melhores condições financeiras investiam na formação das filhas nos colégios internos, e elas retornavam para o lar somente quando concluíam toda a escolarização. Em sistema de internato, as meninas eram preparadas para o convívio social comedido, aprendendo as regras para ser a “boa” dona de casa ao mesmo tempo em que aprendiam o ofício para o magistério, profissão largamente difundida e aceita para as mulheres por ser considerada uma extensão das prendas do lar e um preparo para a maternidade (LOURO 2001).

Assim, “devolvidas” para a sociedade, as moças normalistas se encontravam aptas para lecionar as primeiras letras. De acordo com o primeiro Estatuto do Ensino Normal do Colégio da Imaculada Conceição, “as alunas do Curso Normal recebem, no fim de seus estudos, o diploma, podendo então ser nomeadas vitaliciamente pelo Governo do Estado para cadeiras do magistério primário” (OLIVEIRA, 1999, p.96). Nessa perspectiva,

A educação nos estabelecimentos religiosos católicos, na primeira metade do século XX, cumpria uma dupla função: tanto investia na formação da professora, que deveria ser competente em transmitir os conteúdos instituídos, como fundamentais para a sociedade da época, austera nas cobranças disciplinares e exímia praticante dos exercícios de conduta pautada nos pressupostos cristãos, não esquecendo da preparação para o casamento; um duplo aspecto que, no caso das escolas católicas de formação de educadoras, por se tratar de instituições particulares e que eram frequentadas por mulheres normalmente pertencentes a famílias abastadas as estudantes que ali se matriculavam necessariamente não seguiriam a carreira do magistério, mas adquiriam uma formação esmerada, digna de uma pretendida candidata ao ato nupcial (MAGALHÃES JUNIOR, 2003, p.92).

À vista disso, a grande realização da maioria das moças era concluir o Curso Normal e conseguir um bom casamento, pois se transmitia a crença de que ter essa formação significava ser um bom partido, “uma moça bela, casta, com muitas virtudes, que após se formar estava pronta para se tornar a mulher mãe e dona do lar” (ARAÚJO, 2015, p.198). Dessa maneira,

[...] para muitos homens, oriundos de famílias patriarcais, esta situação da profissão de professora ser respeitável e muito favorável para a mulher aliada à preparação para se trabalhar com crianças [...] tornavam-se fatores importantes e que contribuíam para um prolongamento dos bons costumes e comportamento que a mulher deveria ter diante da sociedade. E, por muitas vezes, justificando até terminar o curso e estar pronta para se casar, ou seja, cuidar da família, do marido e do lar (ARAÚJO, 2015, p.334-335).

A formação em sistema de internato dava maior prestígio à moça, que era considerada devidamente preparada para administrar o lar, cuidar dos filhos e do bem estar do esposo, já que tendo passado tantos anos reclusa, também aprendia as tarefas domésticas, a ser obediente, temente a Deus, mulher recatada e qualificada para servir ao esposo. Para as moças educadas em sistema de internato em estabelecimentos confessionais como o Imaculada Conceição, "o casamento e a maternidade constituíam uma vocação que vem de Deus e que deve ser exercida por obediência a Deus e sob a orientação divina" (STEIN, 1999, p.60). Nesse âmbito, “a escola funcionou como um canal para educar a mulher na ciência da casa” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.54-55), e essa educação era tão valorizada que era comum que os homens se dirigissem aos internatos para escolher uma noiva. Desse modo, a educação e em particular a escola é

espaço de socialização que funciona como veículo de transmissão da cultura (SACRISTÁN, 1997); (THERRIEN *et al*, 2000). No tocante a essa relação, Farias (2006, p.80) afirma que

Esta ligação reporta-se à função social da instituição escolar como locus historicamente definido para a formação de novas gerações [...] mediante a transmissão, perpetuação e renovação da experiência humana, ou seja, da cultura. A escola é, pois, uma instância de mediação cultural.

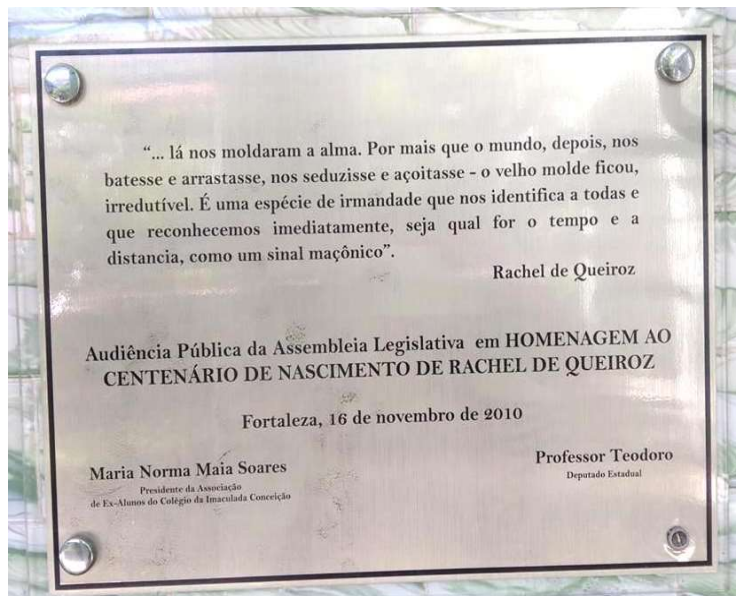
Esse autor compreende que o espaço escolar, como interlocutor do ambiente social, se constitui em reprodutor de um conjunto de símbolos e de normas de condutas. A escola tem a sua própria cultura (GÓMEZ, 1998), manifestada por meio da rotina, das tradições e dos rituais que executa e, a partir da interferência dos grupos sociais, conserva e reproduz forças, desenvolve e reforça crenças, valores, práticas e expectativas apresentadas como legítimas. Para Dominique Júlia (2001, p.10), a cultura escolar pode ser compreendida como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não devem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens, e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Com base nesse pensamento, compreende-se que o educador é instrumento valioso no estabelecimento da cultura escolar, pois “adequando a sua prática de acordo com o grupo que irá educar, põem em funcionamento os dispositivos escolares [...] respeitando as normas estabelecidas pela escola” (NOGUEIRA, 2011, p.60) e impondo uma disciplina compreendida como indispensável à educação do sujeito que se pretende disciplinar.

No ano de 2010, em homenagem ao centenário do nascimento de Rachel de Queiroz, cearense que estudou no Imaculada Conceição de 1921 a 1924, o colégio foi presenteado com uma placa que expõem uma frase dessa escritora referindo-se ao colégio. Vejamos o conteúdo exposto na placa:

Imagem 19 – Placa de homenagem ao CIC no centenário de Rachel de Queiroz



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A palavra “moldar” é utilizada logo no início da frase porque era justamente isso o que o colégio fazia ao educar as moças: moldá-las por meio do disciplinamento para se adequar a um padrão pré-definido socialmente de mulher: recatada, prendada, obediente, temente a Deus, boa mãe e esposa. Em *As três Marias*, romance de Rachel de Queiroz embasado nas experiências dessa escritora quando aluna do Imaculada Conceição, ela assim se refere ao ambiente do colégio no tocante à disciplina: “O ar dali nos sufocava, parecia-nos que nos impunham anos excessivos de infância. Sentíamos uma sensação humilhante de fracasso, de retardamento, de mocidade perdida” (QUEIROZ, 1992, p.78). Para Foucault (2004, p.143), a disciplina “é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício”, é ela quem viabiliza a “[...] caracterização do indivíduo como indivíduo e a colocação de uma ordem de uma multiplicidade dada. Ela é condição primeira para o controle” (FOUCAULT, 2004, p.27).

Elisabeth Silveira, na obra *Do gênese ao apocalipse* (1999), afirmou que manter a disciplina era uma das mais difíceis tarefas, mas que ela se faz necessária para poder conviver em harmonia:

Às vezes, as coisas mais simples podem ser também as mais difíceis; a disciplina, por exemplo, que começa nas mínimas coisas: no horário de se alimentar, na maneira de organizar o armário, na forma de vestir-se, nos hábitos de higiene, ao retirar uma coisa do lugar, repô-la no lugar de origem etc. harmonizando esses gestos e esses modos educa-se a vontade. A educação de vontade denomina-se disciplina, condição primordial na realização da arte de viver (SILVEIRA, 1999, p. 95).

Nos estabelecimentos confessionais femininos dos séculos XIX e XX disciplinar era sinônimo de controlar, já que condicionar os corpos e as condutas das moças ao modelo mariano era o propósito das freiras. Nesse modelo, era incutido o respeito e a devoção à Maria, mãe de Jesus, que se tornava o exemplo de pureza a ser seguido e, para que a educação tivesse resultados, as freiras vigiavam as estudantes em todos os momentos. Vejamos o trecho do Estatuto de 1924 que versa sobre essa discussão:

Disposições Geraes de Disciplina

As alumnas estão sob uma exacta vigilância das irmãs que nunca as deixam sós, preenchendo junto d'elas os deveres de mães com a solicitude que inspira a Religião, para o que assistem aos seus divertimentos e dormem no mesmo dormitório. Para a boa ordem e regularidade de um estabelecimento de educação é melhor prevenir as faltas do que reprimi-las: os meios para isso estabelecidos no Collegio são: Boas notas, cartões mensais, quadro de hora, etc. (COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO, 1999, p.96).

Maria José foi estudante durante a vigência desse estatuto. Mais tarde, já como Irmã Elisabeth, ela contou alguns detalhes sobre a educação que teve com as freiras:

As classes eram todas com irmãs professoras, eram as irmãs que ensinavam. Irmãs muito competentes, muito exigentes. Cada classe tinha uma irmã que supervisionava. Elas acompanhavam a gente, subiam, rezavam, viam o comportamento. Matemática, francês, música, desenho, quase todas as matérias eram dadas por irmãs (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.5).

Além da vigilância exercida pelas freiras, difundia-se a crença de que Deus, como ser onipresente, onipotente e onisciente, tudo enxergava e nada poderia ser encoberto. Assim, a vigilância passava a se processar também internamente, pois as moças apreendiam que Deus estava em todos os lugares e qualquer erro seria visto e punido. Desse modo, compreende-se que

Para a disciplina ser eficiente e os corpos estarem “educados”, a vigilância é ferramenta que devia estar presente em todos os momentos do cotidiano. Sentir-se olhada, pensar que alguém pudesse ver e repreender se materializava no comportar-se e disciplinar-se, exercer uma atitude de quem não tem o que temer, que não está em pecado, “cuidando” para não ser pega, eram ações cultivadas pelas “boas moças de família” (MAGALHÃES JUNIOR, 2003, p.124).

Por isso, o culto a Deus era prática frequente nos rituais diários das alunas. Irmã Elisabeth, lembrando o tempo de estudante, contou que rezava praticamente desde a hora que acordava à hora que dormia, sendo esse um modo das próprias internas exercer vigilância sobre si e sobre as demais, já que era obrigatório cultuar o Divino de modo integral. Tal atividade,

desenvolvida diariamente durante anos, tornou-se trivial no seu dia a dia. Sobre a frequência das orações, ela disse:

Nós pretendíamos que rezávamos vinte e quatro vezes por dia – não sei se era verdade. Mas é fácil contar: acordar, reza, 1. Missa, 2. Café, reza antes e depois 4. Aula, antes e depois, 6. Almoço, 8. Aula, 10. Angelus, 11. Merenda, 13. Aula, 15. Jantar, 17. Estudo, 19. Ângelus, 20. Ceia, 22. Oração da noite, 23. Dormir, 24. Estava certo! Em geral eram curtas as rezas: “dignai-vos Senhor abençoar esta comida que vossa mão liberal nos concede para melhor nos servir dela e Vos servimos [...]” (SILVEIRA, 1999, p.97).

Para reforçar a formação mariana, concomitante à vigilância, o colégio proporcionava momentos de pregação e adoração ao Espírito Santo. Nesses eventos eram convidados padres para discutir com as jovens sobre os perigos do pecado e a importância da virtude para ser feliz. Os temas mais recorrentes tratavam sobre céu e inferno, fé e esperança e, sobretudo, sobre a relação entre namoro e pureza feminina, que deveria ser preservada.

[...] os pregadores eram solicitados a esclarecer sobre o namoro e o que era permitido neste, como o beijo. Diante da ansiedade das adolescentes e da tendência de acharem “tudo natural”, alguns pregadores chegavam a exagerar nas advertências dos perigos que envolviam as manifestações amorosas (MAIA, 1999, p.54).

Mas nem mesmo a vigilância e as orientações constantes impediam as transgressões. As moças sempre encontravam uma maneira de dobrar a saia para mostrar as pernas, ler um livro proibido pelas freiras e até mesmo fugir com o namorado; eram mecanismos de fuga para vivenciar experiências negadas, consideradas pervertidas e impróprias. Maria José não foi exceção e, conforme aqui já relatado, ela fugiu do colégio e “gaseou” aulas uma infinidade de vezes. O fato é que “muitas das mulheres aí encerradas por motivos alheios à proposta de uma vida austera, de piedade e oração reage a seu enclausuramento com criatividade, transformando esses lugares, supostamente sóbrios e tristes, em locais de festa, alegria e transgressão” (NUNES, 1997, p. 488). Compactuando com esse pensamento, Magalhães Junior (2003) acredita que no internato a transgressão era ainda mais propícia de se consumir do que no lar familiar, pois enquanto em casa a mulher era vigiada individualmente, no internato eram várias para supervisionar ao mesmo tempo.

Possivelmente, era esse o motivo de Maria José se comportar de uma maneira em casa e de outra no colégio. Em casa, só morava ela e as tias, o que significava estar sendo sempre observada, então ela era mais quieta. Já no colégio, como ela mesma relatou, sentia a sensação de liberdade e aprontava todas: “Eu fui criada sozinha com as minhas tias [...]. Em casa, eu era

bem caladinha, quase nem falava. Mas, quando chegava aqui no colégio, eu pintava o sete, brincava com as colegas” (Elisabeth Silveira – Jornal *O Povo*, 2015, p.6).

Em “*As três Marias*”, quarto romance de Rachel de Queiroz publicado em 1939, a escritora conta a história de três amigas estudantes de um internato religioso: Maria Augusta, de Cariri, Maria José e Maria da Glória, de Fortaleza. Assevera que no colégio a rotina das moças elucida a constante vigilância, a forte formação religiosa e um panorama de regras a que estavam submetidas com vistas à formação da mulher esperada pela sociedade: pura, recatada e dotada dos conhecimentos necessários para ser a perfeita dona de casa, bem como instruída para o magistério.

Embora Rachel de Queiroz tenha utilizado as suas vivências no Colégio da Imaculada para escrever o romance em tela, trata-se de uma obra literária e fictícia. Mesmo assim, a referência a trechos pontuais dessa obra é pertinente porque ela carrega significados para a história, em especial para a história da educação, já que reconfigura o passado, que então se torna suscetível de análise e de compreensão. De acordo com Nunes, Fialho e Machado (2016), o romance, como gênero literário, possibilita o estudo do homem no seu tempo e no seu espaço, consumando-se em rica fonte para as pesquisas em história da educação brasileira e, embora a literatura não esteja necessariamente compromissada com fatos reais, indica vestígios do acontecido, uma vez que “por mais que a obra de arte esteja relacionada ao prazer e seja fruto da imaginação e da criatividade, há outro elemento que a caracteriza: seu condicionamento ao contexto histórico e social em que o produtor está inserido e do qual não sai ileso” (NUNES, FIALHO, MACHADO, 2016, p.796). Nesse sentido, “*As três Marias*” torna-se fonte documental que auxilia na compreensão da docência tecida por Elisabeth Silveira.

A primeira Constituição republicana, de 1981, pôs fim a relação até então estabelecida entre o Estado e a Igreja Católica, retirando o catolicismo da posição de religião oficial do país e acatando a laicidade. Apesar disso, o modelo de educador não sofreu maiores alterações, permanecendo semelhante à figura de um padre (NÓVOA, 1991). Desse modo, ser professor implicava, além de ensinar os conteúdos escolares, transmitir valores morais, normas de conduta e de comportamentos condizentes com o convívio social harmônico. O docente era o exemplo a ser seguido (tal como a imagem de Jesus), sendo fundamental a averiguação da sua moralidade. Portanto, a análise da vida particular era de suma valia à execução do magistério.

Em meados da década de 1940, com a modernização e redemocratização da sociedade brasileira, “[...] a mulher passou a buscar alternativas sociais além do papel conjugal e maternal “tradicional”” (DALLABRIDA, 2017, p.34), sendo o magistério um dos rumos mais visados por esse público. Ao optar pela carreira docente, era necessário que a mulher se enquadrasse em normas ainda mais específicas: caso fosse solteira, teria que ter a permissão do pai para se tornar professora, se casada, o consentimento do marido, se viúva, a certidão de óbito do esposo e, se divorciada, a recomendação de um pároco. Além disso, quando a mulher engravidava, logo tinha que se afastar da escola, pois o volume da barriga poderia despertar a curiosidade dos alunos e trazer à tona assuntos considerados impuros. Nesse rumo, o magistério se apresentava como uma rentável oportunidade principalmente para as moças menos abastadas que precisavam trabalhar para se manter, mas a oportunidade de ter uma vida fora do lar e de batalhar pela própria subsistência não implicava dispor de plena liberdade, pois a mulher era vigiada em tempo integral, uma vez que

[...] ser professora significa ser uma pessoa “direita” e aqui se reporta aos conceitos de normas e costumes que também vão ao encontro de uma profissão para uma “moça de família”. Pois, as instituições família e escola tinham como um de seus fundamentos a moral, disciplina que ajudava a mulher se comportar bem e adequadamente de acordo com a sociedade. Já ao exercer outra profissão, para muitas pessoas, essa mulher não era bem vista (ARAÚJO, 2015, p.318).

Ser “moça de família” não fazia referência, necessariamente, a ter uma base familiar (pai, mãe, irmãos) e um lar, mas queria dizer que ela se comportava de acordo com o que a família lhe impunha, ou seja, ser “moça de família” era respeitar as normas, agir consoante aos padrões de comportamentos estabelecidos para a mulher. Ao lado das privilegiadas condições econômicas desse grupo, elas eram também as que mais sofriam com as cobranças por uma conduta exemplar e nenhuma falha era perdoada. Elas deveriam viver no recato do lar, para as atividades da igreja e não deveriam se envolver em muitos namoros. Conforme leciona Magalhães Junior (2002, p. 86-87), as que fugiam à regra “eram motivos de comentários preconceituosos por parte de uma sociedade que acreditava que uma mulher “prendada” era peça fundamental na ordenação e moralização social.”

A boa conduta era requisito para aquelas "que desejavam ser professoras e, desde a seleção para concorrer a uma vaga no magistério, sua vida era analisada e, caso aprovada, era sua obrigação ter boa reputação para se manter no cargo. A educação feminina no Brasil teve início no final do Império, momento em que houve maior intensificação das escolas para meninas, tendo as religiosas católicas como fundamentais no exercício docente, mas somente

no final do século XIX as mulheres começam a ingressar no magistério. Antes disso, as salas de aula eram dominadas pelo público masculino, que não dispunham necessariamente de formação para ser professores, mas eram formados prioritariamente em Direito, Medicina ou Engenharia (ARAÚJO, 2015). O desprestígio docente, bem como a má remuneração e as parcas condições de trabalho foram fatores cruciais para a migração dos homens para outras áreas mais prestigiadas, mas para as mulheres se tratou de uma abertura vantajosa:

Os salários dos professores eram muito baixos, não estimulando o ingresso neste ramo profissional, mas, para as mulheres, surgia uma oportunidade, não somente de ingressar no mercado de trabalho, mas também de conquistar uma ocupação que possibilitaria sair dos cômodos e afazeres domésticos e ocupar uma posição, de alguém que poderia gerar renda com seu trabalho. Com isso, a mulher ganha visibilidade em uma estrutura de poder onde imperavam o patriarcalismo e o machismo (MAGALHÃES JUNIOR, 2003, p.77).

Conquanto, é mister compreendermos o processo de inserção da mulher no magistério como palco de disputas, pois não houve simplesmente a concessão por parte dos homens, uma vez que a entrada do público feminino nesse ramo não deixou de ser polêmica e contraditória, conforme versado:

Havia posições que variavam desde a interpretação contrária à atuação das mulheres como mestras de crianças, em razão dos seus “cérebros frágeis” e “perigosos”, até a afirmação da necessidade de se formarem mulheres para o magistério devido a sua natureza dócil e própria à maternidade e ao trato com as crianças pequenas (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.209).

Destarte, a imagem da mulher como sujeito dócil logo foi relacionada à necessidade de difundir a instrução primária, crucial para o desenvolvimento da nação e, no final do século XIX, houve um fenômeno denominado pelos historiadores da educação como “feminilização do magistério” (GONDRA; SCHUELER, 2008). No que tange aos estabelecimentos confessionais, a ocupação das mulheres com a docência se deu a partir da percepção de que as mãos femininas eram capazes de salvar os seres humanos por meio da formação, de modo que “ao lado da profissão de esposa e mãe, também a atividade profissional de professora e educadora sempre foi tida em conta de genuinamente feminina” (STEIN, 1999, p. 289).

Relembrando o período em que foi estudante do Imaculada Conceição, Elisabeth Silveira contou que as séries iniciais eram ministradas sempre pelas freiras, que demonstravam cuidado e zelo pelas alunas, e só no final da escolarização começavam ter contato com os professores do sexo masculino:

Quando a gente ia ficando mais adiantada, começavam a chegar os professores de fora. No curso Normal, que era o último curso, nós tínhamos professores

homens, como o doutor Lobo, doutor Pimentel. Eram professores de muito valor (O POVO, 2015, p.6).

A educação das moças era incumbência primordial das freiras porque se acreditava que somente a mulher poderia ser responsabilizada pela plena formação do público feminino, já que tinha a vocação natural de disseminar a essência da igreja nos mais variados âmbitos: em casa ao cuidar dos filhos, bem como fora do lar, nas interações sociais. Desse modo, acredita-se que "[...] a mulher pode cumprir de três formas a sua missão segundo a ordem natural e da graça: no casamento, no exercício de uma profissão, sendo que a formação humana deve ser considerada como a mais nobre atividade profissional da mulher [...]" (STEIN, 1999, p.18). De acordo com essa autora,

Destacou-se, frequentemente, que as mulheres têm mais facilidade de fazer com que a fé permeie toda a sua vida por causa da maior unidade e coesão de seu ser. Então, impõe-se a conclusão de que elas têm, também, mais facilidade de ministrar um ensino de religião mais vivo e formador. Em todo o caso, terão mais sucesso em influenciar de maneira decisiva as meninas (STEIN, 1999, p. 270).

À vista disso, pode-se compreender que a capacidade de maior interferência da mulher na formação religiosa das estudantes foi fundamental para a incumbência das freiras nessa tarefa, sendo permitida a mediação de professores homens somente mais tarde, quando os ensinamentos basilares já se encontravam devidamente consolidados. A noção de que a mulher é mais apropriada para educar as crianças pequenas e que essa ocupação não é bem executada pelo público masculino permanece até os dias atuais, em que os cursos de Pedagogia formam mais mulheres do que homens e, quando raramente o público masculino trabalha na área, ou leciona em turmas mais avançadas, ou ocupa outros cargos, como o administrativo, mas em tempo algum se responsabilizam pela Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental, pois se difunde a crença de que a educação da infância é incumbência das mulheres (LIBÂNEO, 2010).

De acordo com Gondra e Schueler (2008, p.214), desde 1830 houve interesse em implantar Escolas Normais para formar mulheres para lecionar no ensino primário, o que se consolidou em algumas províncias, como foi o caso do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e, “a despeito da instabilidade institucional pela qual passou a maioria das instituições, no final do século XIX, as Escolas Normais registraram significativa presença de mulheres”. A Lei de 15 de outubro de 1827, em seu Art 11º, já havia deixado a cargo dos presidentes em Conselho a abertura de escolas femininas em vilas onde julgassem necessário e, mais tarde, a Reforma

Leôncio de Carvalho, que reformulou a instrução primária e secundária por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, trouxe a público o polêmico assunto da necessidade de escolarizar as mulheres, introduzindo as aulas mistas para meninos e meninas com idades de até 10 anos. Pouco a pouco, a mulher foi adentrando nos estabelecimentos formais de ensino, primeiro tendo a possibilidade de escolarização e, mais tarde, como docente.

A Igreja Católica, a princípio, combateu fortemente a co-educação, alegando haver na sociedade um lugar predestinado à mulher e outro ao homem, o que demandava de educações diferenciadas por sexo, sendo que “[...] o sexo masculino deveria ser instruído para realizar as tarefas de direção e tomada de decisões, enquanto o sexo feminino deveria trabalhar para possibilitar a execução das atividades dos homens” (MAGALHÃES JUNIOR, 2003, p.80). Havia a preocupação em preservar os valores da família, que implicava na submissão da mulher ao homem, o que estaria ameaçado caso a mulher fosse instruída. Por conseguinte,

No âmbito dos debates sobre a co-educação dos sexos estava em jogo a construção de representações sobre a conveniência, ou não, da profissionalização das mulheres, no sentido de garantir a salvaguarda dos valores morais e a unidade do modelo moderno de família (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.214).

Para assegurar a manutenção da pureza no decorrer da escolarização das meninas, “durante quase todo o século XIX e nas décadas iniciais do século XX a maior parte das escolas e colégios brasileiros permaneceu separada por sexo [...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.204). As práticas de co-educação, nesse período, foram escassas e demoraram a serem efetivadas. No caso do Colégio da Imaculada Conceição, por exemplo, somente no final do século XX o colégio se tornou misto, passando a educar também meninos.

Nessa perspectiva, se tratando da necessidade de preservar os “bons costumes”, as instituições confessionais demonstraram interesse em instruir as moças e simultaneamente formar professoras, que seriam as responsáveis pela educação dos futuros cidadãos. Portanto, estava em pauta a formação para o lar e para o magistério, tudo embasado na formação cristã. Essa dualidade na formação feminina, que instruía para ser a “boa dona de casa” e para ser professora, era considerado o ideal de formação completa, pois a mulher se tornava fecunda tanto por meio da atuação no lar como no espaço profissional e na vida pública, importando “[...] insistir numa educação, formação e orientação vocacional em acordo com a natureza para que se faça uma opção profissional adequada, eliminando elementos impróprios por meio da aplicação de exigências objetivas e rigorosas” (STEIN, 1999, p.21). Para a igreja católica, a

ênfase na formação religiosa devia-se ao fato de a mulher ter passado a assumir a função de "salvadora de almas" para o reino do céu por meio da educação dos filhos e, posteriormente, quando passou a atuar na docência, através da educação formal.

Tendo recebido essa formação, Maria José, ao retornar ao interior do Ceará no ano de 1937, se tornou professora primária do Grupo Escolar Menezes Pimentel, localizado em Pacoti, onde lecionou até 1942, quando decidiu entrar para a Congregação Vicentina.

Imagem 20 – Maria José recém-formada



Fonte: Soares (2000).

Nesse registro, Maria José tinha entre 17 e 20 anos. Não é possível informar a idade precisa porque a foto não foi datada, mas sabemos que tinha em média essa idade porque foi registrada logo depois que se formou e antes de se tornar freira. Na imagem, vemos que Maria José era uma moça de estatura média e relativamente magra, de cabelo curto e aparentemente tímida, o que podemos presumir ao analisar o olhar para baixo e uma das mãos posicionada atrás das costas. O vestido comprido abaixo do joelho, de mangas até próximo ao cotovelo cobrindo o colo e folgado o suficiente para não tornar muito visíveis as curvas do corpo, explicita o ideal de vestimenta da moça recatada da época, que não realçava maiores detalhes do corpo. Esse estilo de se vestir pode ser considerado resultado do modelo educativo obtido por Maria José nos anos de internato no Imaculada Conceição, colégio que não permitia que as alunas usassem roupas curtas, decotadas ou transparentes.

Consoante a Louro (2001), havia uma espécie de código constituído pela estética e pela ética que regia a vida da mulher, sendo que as normas eram ainda mais rigorosas quando se tratava daquelas educadas em escolas confessionais e/ou que atuavam na docência. As exigências se faziam presentes mediante dispositivos de observância, assiduidade, regularidade e ordem, de forma que tanto a vida privada quanto a pública era objeto de vigilância. Dessa maneira,

Uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se com a exigência de uma postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras: como modelo das estudantes, as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar [...] Através de múltiplos dispositivos e práticas ia-se criando um jeito de professora (LOURO, 2001, p.461).

Se formar na capital e na sequência exercer o magistério nas cidades do interior, nos grupos escolares, como foi o caso de Maria José, era frequente naquele contexto em que a concorrência por uma vaga como professora nos centros urbanos era alta. Sobre essa migração da moça formada na cidade para trabalhar no campo, considerando que os grupos escolares do interior tinham condições materiais mais exíguas do que os das cidades, Barreira (1949, p.39-40) assim se posiciona:

Integram-no moças de dezoito a vinte e poucos anos habituadas ao meio conforto da metrópole. Aprende a aplicação da metodologia de Decroly, Dewey e Montessori. [...]. Obtido o diploma, a professora vai ao sabor das contingências econômicas para o corpo docente dos grupos, onde chega imbuída dos mais brilhantes propósitos. No íntimo, imagina reforma substancial: realizar uma escola eficiente, socializadora, distanciada da rotina e do tradicionalismo, tal como aprendeu nos livros e nas aulas. Seu primeiro embate é com a própria escola e com as autoridades de ensino. Falta tudo. As instituições escolares estão mortas. As áreas de recreio, jogos e plantio, limitadas. Falta material didático, falta mobiliário.

A dificuldade de lecionar em um ambiente totalmente desconhecido daquele onde a moça obteve a formação, assim como a má remuneração, muitas vezes culminava na desistência do exercício do ofício docente, havendo maior índice de renúncia nas cidades do interior (NOGUEIRA, 2011). Mesmo quando não havia ingresso imediato no magistério, a volta para o ambiente familiar simbolizava que a moça, agora formada em escola da capital, estava pronta para auxiliar na educação dos irmãos mais novos (ARAÚJO, 2015), conforme aconteceu com Maria José, primogênita da família e única a sair da cidade natal para ser escolarizada, retornando logo em seguida.

Restou à Maria José, portanto, a única profissão aceita socialmente para a mulher: a docência, caminho trilhado por tantas outras de seu tempo. Quando decidiu fazer parte da Congregação Vicentina, se tratava de uma moça consideravelmente bonita, com emprego fixo e que, além disso, tinha sido instruída em um colégio conhecido por formar mulheres da alta sociedade, o que poderia ter despertado o interesse imediato de algum pretendente, mas de acordo com Maria Noélia, amiga de Maria José durante o Curso Normal, elas duas e outras estudantes costumavam se reunir aos finais de semana para passear no centro da cidade, sendo que as demais sempre andavam acompanhadas dos namorados, exceto Maria José:

Foi atravessando os anos de 1938 e 1939, em plena juventude, que privei de uma mocinha também jovem, simples, bonita, inteligente, reservada e muito autêntica [...]. Os passeios na Pracinha do Coração de Jesus e as missas aos domingos eram imperdíveis. Nós com os nossos namoradinhos, mas ela não tinha nenhum para nos apresentar (MELLO, 2000, p.88).

Aconselhava-se que as moças, ao saírem em passeios com os namorados, fossem acompanhadas por outros casais, irmãos ou amigos porque não era adequado ficar sozinha com o amante, mesmo quando o passeio se tratava da missa dominical (ARAÚJO, 2015). Consoante ao discurso de Mello (2000), embora Maria José fosse uma jovem bonita que costumava sair em passeios noturnos com o grupo de amigas, nenhuma entrevistada neste estudo ouviu falar que ela tenha se envolvido com algum paquera. Ao que tudo indica, aparentemente ela nunca demonstrou interesse por esse tipo de relacionamento. De acordo com Stein (1999) é exatamente isso o que acontece com as mulheres que tem predestinação à vida consagrada a Deus; elas não sentem necessidade ou interesse de se envolver em 'relações mundanas', pois a harmonia com o Divino é mais importante.

Conforme aqui já discutido, a educação das moças nas instituições católicas assumia uma dupla função: "tornar a mulher capaz de cumprir seus deveres em sentido natural e sobrenatural como esposa e mãe, ou se dedicar todas as suas forças ao reino de Deus na virgindade consagrada a Deus" (STEIN, 1999, p.121), sendo que o objetivo das famílias ao matricular as filhas nesses ambientes não era a preparação para a vida religiosa, mas para as atribuições que lhes cabiam depois do curso; no entanto, algumas acabavam optando pela vivência enclausurada nos ambientes confessionais. Assim, as instituições se dedicavam a apresentar os dois percursos e acreditava-se que a seleção entre as que iam para a vida no lar e as que seguiam para os conventos se tratava de uma inclinação natural. As que se identificavam com a vida familiar, geralmente, eram aquelas moças que apresentavam vitalidade e

competência para atividades práticas, ao passo que as mais reservadas e com predisposição para uma vida mais isolada eram as mais propícias a seguir a carreira religiosa.

O resultado de uma formação ideal, isto é, de uma formação adequada, deveria consistir em preparar cada moça de tal maneira que possa abraçar tanto o casamento quanto a vida sem casamento: de um lado, pela força física e pela saúde por sentimentos naturais e íntegros, pela disposição ao sacrifício e capacidade de renúncia; por outro lado, pela transformação da vida instintiva em espiritualidade revigorada (STEIN, 1999, p. 224-225).

Dessa maneira, era comum que aquelas moças que não casavam se tornassem freiras, já que no cerne de toda a formação incutia-se a religiosidade tanto nos estudos teóricos quanto na prática, e esse modelo de instrução resultava na vivência do espírito da fé de modo integral, despertando o interesse das estudantes por seguir a carreira religiosa, visto que acreditava-se que "[...] costuma nascer de uma convicção religiosa firme e íntima o desejo quase natural de viver totalmente pela fé, isto é, de colocar-se totalmente a serviço do Senhor" (STEIN, 1999, p.164).

É necessário ponderar que Edith Stein, recorrentemente citada nesta dissertação, foi uma freira educadora que não realizou pesquisa científica, apenas tomou as próprias vivências e percepções sobre o processo que envolve a entrada e a permanência da mulher na vida religiosa e na docência. Portanto, a obra que aqui utilizamos para referenciá-la, “A mulher: sua missão segundo a natureza e a graça”, trata-se de um escrito literário, mas que nem por isso, conforme defendido por Nunes, Fialho e Machado (2016) é menos valiosa para a compreensão histórica.

Historicamente, se tornavam freiras as mulheres que não conseguiam um bom casamento, mas no caso de Maria José, conforme ela disse em várias entrevistas que concedeu e, inclusive na última, que aconteceu no ano do seu falecimento, a escolha pela vida religiosa foi obra divina, decisão que nem ela jamais conseguiu explicar, mas assegurou que não foi por falta de alternativas. É esse momento de transição o foco do tópico a seguir.

5 DE MARIA JOSÉ À IRMÃ ELISABETH

A escolha por dedicar a vida integralmente à religião católica não se deu de imediato. Maria José passou dois anos afastada da rotina do colégio para então decidir que era aquele o caminho que desejava seguir. O motivo da escolha, nem ela mesma conseguiu explicar nas diversas vezes em que foi questionada a respeito. A única certeza afirmada em vida foi que se tratou de uma obra de Deus: “Eu não sei o que foi que se operou aqui dentro de mim. Coisa de Deus mesmo. Eu sentia falta de alguma coisa” (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.5). Em 2002, interrogada sobre o processo de descoberta do interesse pela vida religiosa, ela assim se pronunciou:

Isto é um mistério, viu?! Mas, concretamente, eu estudei neste colégio desde criança e aqui toda a minha vida foi sempre nesse ambiente de tranquilidade, de religiosidade. Naquela época, nós trabalhávamos muito com as irmãs em catequese, e isto coincidiu muito também com o tipo de leitura que eu gostava de fazer sobre igualdade, fraternidade, solidariedade. Então, terminei o meu curso no colégio, fui trabalhar em Pacoti, no Maciço do Baturité, depois de ter sido diplomada no curso normal. [...]. E naquele ambiente muito bonito de serra, muitas flores, muito verde, muita beleza, eu sentia falta de alguma coisa a mais. Isto me levou a ter uma espécie de atração por uma vida mais recolhida – não uma vida totalmente fechada, enclausurada, mas uma vida como aquela que eu havia conhecido no colégio: de trabalho para os pobres e de educação. Por sorte, eu me decidi e vim, voltei para o meu colégio (*Jornal Diário do Nordeste*, 2002, p.4).

Para a religião católica, a opção por se dedicar à vida religiosa se trata de uma escolha divina, pois se acredita que “[...] o Senhor chama os seus escolhidos de dentro da família e da vida profissional para um serviço sagrado” (STEIN, 1999, p.64). Por isso, a clausura nos conventos não era o desejo primário de muitas moças, que eram educadas, sobretudo, para a maternidade, apresentada como vocação social da mulher, mas como nem todas seguiam essa vertente, ambas precisavam também ser formadas para a outra direção: a devoção religiosa. Sobre esse segundo percurso, há que se considerar que

A inclinação natural para o celibato é uma exceção. Mas o chamamento à virgindade dedicada a Deus nem sempre foi dirigido só àquelas que possuíam uma disposição natural. [...] O trabalho de formação precisa preparar para todos esses casos: de modo que o chamado de Deus, que pode manifestar-se tão claramente pelas circunstâncias externas quanto pela tendência do coração, seja atendido com solicitude, sem rebeldia, mas também sem resignação deprimida (STEIN, 1999, p. 225).

Maria José, embora não tenha sido uma aluna considerada exemplar, já que violou muitas regras do colégio, ao se formar e voltar para a casa interiorana, sentiu falta da vida que levava, em especial de fazer a obra caritativa com as irmãs. Ainda assim, ela não desconsiderou

que a sua formação influenciou em sua decisão, porque não teve uma inclinação imediata para a religiosidade, já que essa se tornou plausível somente depois de concluído o tempo de internato. Na contramão da percepção verbalizada pela biografada, defende-se o pressuposto que sua educação religiosa, apesar de não ser condição única e determinante, influenciou na naturalização de uma vida de oração, repleta de atividades caritativas, devota a Deus e de trabalhos imbricados nas obras da irmandade vicentina. Com efeito, compreende-se que não era incomum que algumas alunas, ao ter aquele modelo educativo, se identificassem com a vida cristã e decidissem também se tornar freiras, seguindo o exemplo das líderes religiosas, mas de acordo com Soares (2013), era o magistério, concomitante ou não à vida conjugal, o ideal imediato das jovens, que na maioria dos casos já noivavam antes de se formar e saíam do colégio com o enxoval do casamento.

No ano de 2002, em entrevista ao Jornal Diário do Nordeste, Irmã Elisabeth contou que enquanto morou em Pacoti com os pais, a residência da família era localizada em frente ao Patronato, colégio da mesma ordem do Imaculada Conceição, a Vicentina, e ela gostava de ficar observando o trabalho caritativo de uma determinada freira. Vislumbrada com aquele ato, certo dia Elisabeth tomou coragem e confessou para a superiora que gostaria de se tornar irmã vicentina:

Eu morava em frente à casa das irmãs de caridade da mesma ordem do colégio aqui do Imaculada, o Patronato, né? Que era em frente à minha casa e eu me lembro que tinha a irmã Clemence. A irmã Clemence e a Rosali. E a irmã Clemence ficava em frente à minha casa, no jardim do Patronato, assim... numa mesa improvisada de bambu. Ali tinha iodo, tinha álcool, tinha remédio, tinha tudo. E ela recebia de tardezinha as pessoas doentes, sobretudo as crianças. Tirava bicho de pé, penteava os cabelos, aciava... E eu ficava na janela. A minha casa era em frente. Eu me sentava na janela e ficava olhando. Meu Deus, mas que coisa bonita. Que dedicação dessa criatura. Ela ficava a tarde duas vezes por semana para fazer esse trabalho e aquilo me impressionava muito. Eu já fazia isso no colégio e ali eu fiquei... Eu não podia participar porque tinha muita ocupação, mas gostava de ficar olhando. [...] Eu sei que eu me impressionei com isso e quando a visitadora passou por lá, eu não sei como... Me pergunte como, e eu não sei (risos). Eu fui lá conversar com ela e eu disse: Eu quero ser irmã de verdade (Elisabeth Silveira – Diário do Nordeste, 2002, p.4).

Rita de Cássia disse ter tomado conhecimento acerca desse fato e afirmou que somada à formação educacional no Imaculada Conceição, foi o trabalho da Irmã Clemence que despertou o interesse de Maria José por fazer parte da congregação, conforme relato:

Mas depois de formada, ela voltou para Pacoti. E lá, a casa dela era em frente à casa das irmãs. E ela observava essa irmã Clemence tratando dos pobres

debaixo de uma latada de chuchu e se encantava com o trabalho da irmã Clemence. Apesar de ter sido aluna do colégio, o que chamou mais atenção foi justamente a dedicação dessa irmã, que saiu daquele colégio para repousar e, chegando lá, se entregou totalmente ao serviço dos pobres debaixo de uma latada de chuchu, fazendo curativo nos pobres e etc. Então, a partir daí, veio a vocação dela (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Sobre o momento que tomou a decisão, Elisabeth Silveira julgava ser impossível informar uma data precisa, pois se tratou de um processo contínuo:

Eu tinha uns 20 anos. Mas não existe uma precisão para esta data não. A gente vai experimentando, considerando, rezando, pensando, até que um dia acontece uma coragem especial que nos leva a dizer aos pais: eu vou embora, eu vou ser religiosa (Elisabeth Silveira – Diário do Nordeste, 2002, p.4).

Apesar da saudade causada pela saída de casa, a decisão foi bem aceita pela família, em especial pela mãe, que acreditava que a atuação como religiosa estava relacionada a uma vida feliz e realizada:

Olha, a minha mãe disse assim: “Eu sempre pedi felicidade para você, mas também eu não queria tanta felicidade assim!” Minha mãe era uma mulher de fé especial. Meu pai sentiu muito e meus irmãos também – eu era a mais velha. Eles sentiram [...] (Elisabeth Silveira – Diário do Nordeste, 2002, p.4).

Era costumeiro que algumas moças, ao conviver com os hábitos religiosos em tempo integral desde muito cedo, se afeiçoassem àquele ambiente e decidissem seguir o mesmo percurso das mestras, interpretado como missão conferida àquelas escolhidas por Deus (STEIN, 1999). Maria José, inclusive, ficou conhecida por ser “uma pessoa que veio ao mundo, como tantas outras, para cumprir uma missão” (SOARES, 2000, p.11), a de se dedicar à docência, à fé católica e aos pobres. Esse não foi um caso isolado, uma vez que

É notável observar o número de vocações religiosas despertadas nas jovens cearenses pelo testemunho das Irmãs, para a Congregação das Filhas de Caridade e para vocações especiais em diversas outras Congregações. Houve turmas em que a metade das alunas seguiu vocação religiosa (SILVEIRA, 1999, p.70).

Nota-se que Stein (1999) veicula um aspecto romantizado da inserção da mulher no celibato, apresentando essa escolha como uma predestinação já traçada no decorrer da vida cujas decisões só terminariam por culminar no desfecho esperado: tornar-se freira. Embora essa autora romantize a vida religiosa, o que destoa da proposta deste estudo, é pertinente a discussão sob o seu ponto de vista, já que ela busca teorizar sobre o assunto e apresentar possíveis explicações para determinadas condutas da mulher na posição de freira educadora, corroborando para problematizar a postura docente de Elisabeth Silveira.

No que tange à decisão pela vida religiosa, todavia, apesar do interesse por parte de muitas, essa não era uma escolha habitual das moças da época, que viam no casamento a concretização de um sonho: o de ser mulher respeitada pela sociedade e construir uma família, já que o casamento conferia status e era apresentado como predestinação. Além disso, nos espaços de educação formal de mulheres, “[...] dentro da divisão burguesa “tradicional”, preparavam-se para ser esposas de homens bem-sucedidos e boas mães de família, podendo atuar em alguns espaços restritos da vida pública, como no magistério primário.” (DALLABRIDA, 2017, p.34). Nessa perspectiva, considera-se que

A jovem Maria José, diferente das demais de sua idade, buscou outros caminhos que não o comum às que encontraram no amor conjugal e na formação de uma nova família a realização como pessoa. Maria José optou pela vida religiosa, e, nessa escolha espontânea e consciente, realizou-se plenamente (SOARES, 2000, p.11).

Abrindo mão da carreira docente em Pacoti que acabara de iniciar, Maria José seguiu, em 1941, para a Casa Provincial das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, no Rio de Janeiro. Lá permaneceu durante um ano e meio – tempo de preparação para se tornar freira, e em 1943 retornou à Fortaleza, indo para o Imaculada Conceição. Maria José se sentiu privilegiada por ter sido designada para o colégio onde estudou, pois de acordo com as regras da Casa Provincial, ela poderia ter sido enviada para qualquer outra cidade do país.

A gente vê que é uma graça muito especial. Ir para o Seminário, preparar para receber o hábito. Um ano e meio depois [...] a gente é nomeada para o Brasil. Mas não sei porque, quando eu terminei o Seminário, eu fui nomeada para voltar para o Ceará, já como freira. É pouco tempo [de preparação para ser freira], mas a convivência é grande. Eu cheguei aqui em 1943. Irmã Simas era a Superiora, professora muito preparada, professora da Rachel de Queiroz. Não sei como, só sei que eu vim parar aqui. Poderia ter ido para qualquer outro lugar... (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2000, p.6).

De volta ao Imaculada Conceição, Maria José recebeu o novo nome, de forma que a partir de 1943 passou a se chamar Irmã Elisabeth Silveira: “Quando chegávamos à casa, a superiora escolhia um novo nome para aquela irmãzinha novata. Para mim, foi escolhido Irmã Elisabeth. Eu fiquei feliz. Gostava do meu nome, mas fiquei feliz” (Elisabeth Silveira – *Jornal Diário do Nordeste*, 2002, p.4).

Para acompanhar essa transição, doravante, também neste escrito, Maria José será chamada de Irmã Elisabeth. Não obstante, as discussões elencadas a posteriori podem mesclar as duas identidades e, a esse respeito, é interessante a compreensão que, quando nos referirmos à Maria José, é porque está se aludindo a acontecimentos antes da decisão pela vida religiosa

como irmã vicentina. Abaixo, temos o registro fotográfico de Elisabeth recém-chegada ao Imaculada Conceição:

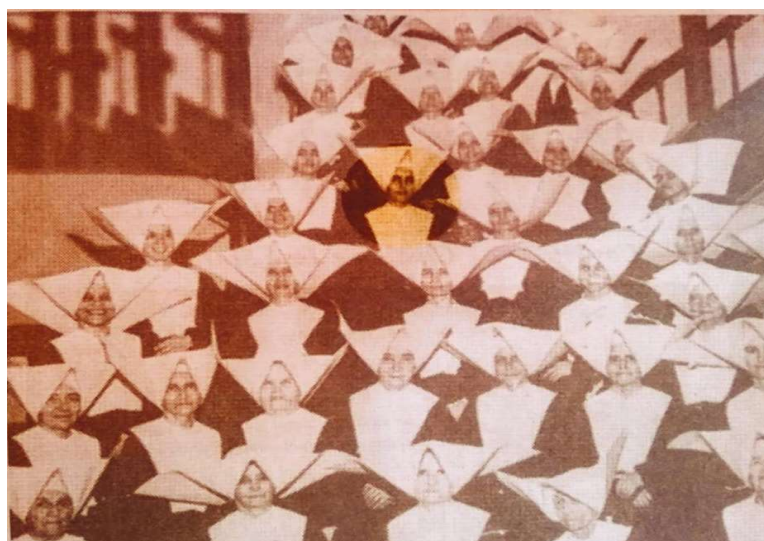
Imagem 21 – Primeira foto de Elisabeth Silveira como freira (1943)



Fonte: Acervo da AECIC.

Nessa imagem, Elisabeth usa o traje de freira, que cobre até a metade do pescoço, e a corneta com duas pontas, peça obrigatória em sua época. Percebe-se que se tratava de uma moça de aparência séria, com olhos firmes, nariz consideravelmente afilado, lábios carnudos e rosto arredondado. A seguir, uma foto de Elisabeth (em destaque) com as irmãs vicentinas pouco tempo depois de sua chegada do Rio de Janeiro:

Imagem 22 – Irmã Elisabeth e as irmãs vicentinas



Fonte: Sampaio, (2013).

Na imagem, temos freiras mais jovens e outras mais idosas. Elisabeth Silveira, aparentemente, é uma das mais novas do grupo. Todas estão eretas e de mãos posicionadas para a frente. Como podemos averiguar, algumas sorriem, mas a maioria está séria, incluindo Elisabeth Silveira. Com o passar dos anos, a fisionomia de Elisabeth Silveira não passou por grandes modificações, conforme a imagem a seguir:

Imagem 23 – Elisabeth depois de alguns anos como freira



Fonte: Acervo da AECIC.

Não foi possível tomar conhecimento acerca da data dessa fotografia, mas sabemos que é mais atual do que as duas anteriores porque Elisabeth Silveira não mais utiliza a corneta sobre a cabeça, mas um lenço semelhante ao que as freiras usam na contemporaneidade. Nessa foto, ela permanece séria e com o olhar firme, apresentando mudanças no formato do rosto, que está mais arredondado, provavelmente pelo aumento do peso corporal.

A dedicação à religiosidade implicava destinar toda a vida a serviço de Deus, culminando em uma entrega absoluta "[...] condicionada ao uso dos meios que tornam a pessoa apta a realizar essa profissão: renúncia a qualquer tipo de propriedade; renúncia a toda ligação e união vital humana; renúncia à vontade própria" (STEIN, 1999, p.65). Por isso, era tradição das comunidades religiosas exigir a troca de nome como prova de total desprendimento da antiga vida, o que se consumava pelo abandono do nome de batismo, pois "o motivo, o princípio e o objetivo da vida religiosa consistem na entrega irrestrita a Deus num amor esquecido de si mesmo, pondo um termo à vida própria para que se crie espaço para a vida de Deus dentro de

si" (STEIN, 1999, p.66). Irmã Elisabeth lembrou, em 2000, o momento em que deixou para trás Maria José, e explicou o motivo:

Quando eu cheguei aqui, tomei o nome de Elisabeth. Mudava o nome. Meu nome é Maria José. Mas era um artifício que a igreja usava para a gente se desprender. Quando cheguei, o primeiro experimento foi não ser mais Maria José. Elas escolhiam. A gente recebe tudo. Eu vim com a Irmã Maria Montenegro. Ela recebeu o nome de Irmã Maria e eu recebi o nome de Irmã Elisabeth (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2000, p.7).

Irmã Maria Montenegro, falecida em 2008, foi contemporânea de Elisabeth Silveira no Imaculada Conceição, sendo outra educadora religiosa de grande prestígio e contribuição para a comunidade cearense, conforme já comprovado em estudo de Carvalho (2018).

Pouco depois que Maria José passou a ser Irmã Elisabeth, o Vaticano extinguiu a necessidade de mudar o nome quando se optava pela vida religiosa, permitindo que as freiras que assim preferissem, voltassem a ser chamadas pelo nome de batismo. Irmã Elisabeth, no entanto, demonstrou satisfação com o nome recebido.

Tempos depois, o Vaticano concedeu a liberdade de uso do nome de batismo. Quem quisesse, podia também mudar o nome religioso. Muitas irmãs optaram por usar o nome de batismo ou adotaram novos nomes. Mas eu não quis, nunca. Prefiro ser Elisabeth mesmo (Elisabeth Silveira – *Jornal Diário do Nordeste*, 2002, p.6).

Ela contou que se afeiçãoou muito ao nome Elisabeth, por isso não quis mudar. A identificação aconteceu mesmo sem saber o que a etimologia dizia. Só veio saber anos depois: nome hebraico, Elisabeth quer dizer consagrada a Deus. De volta ao Imaculada Conceição, aos 23 anos de idade, Elisabeth ministrou as disciplinas de Português, Francês, Religião e Psicologia nos cursos Ginásial, Científico e Pedagógico, além de ter assumido, a partir de 1951, a coordenação desse último curso. Para se qualificar, estudou o Curso Superior de Letras Neo-Latinas, em 1950, e o Curso Superior de Orientação Educacional, em 1961, ambos pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em Fortaleza. Essa faculdade recebia as Irmãs de Caridade do Colégio da Imaculada Conceição que desejavam se aprimorar para a docência, mas, inicialmente, elas foram resistentes a frequentá-la porque as aulas eram ministradas em turmas mistas, e elas eram contra a co-educação, mas com o passar dos tempos foram se habituando e essa se tornou uma prática comum (GIRÃO, 1999).

Quando docente, “seguindo a filosofia que norteia as filhas de São Vicente, Irmã Elisabeth transmitiu às gerações que por ela passaram o amor aos pobres e idosos” (SOARES, 2000, p.12). Destarte, em 1944 fundou a Associação das Luíças de Marillac, atuando como

coordenadora desta até o ano de 1965. Essa associação, inspirada no modelo francês, reuniu moças interessadas em prestar solidariedade aos idosos de Fortaleza, principalmente aos de regiões periféricas. Apesar da associação não ter durado tanto quanto a vida de Elisabeth, ela acreditava que essa iniciativa deixou frutos eternos. Em 2002, ela assim se referiu às Luízas de Marillac:

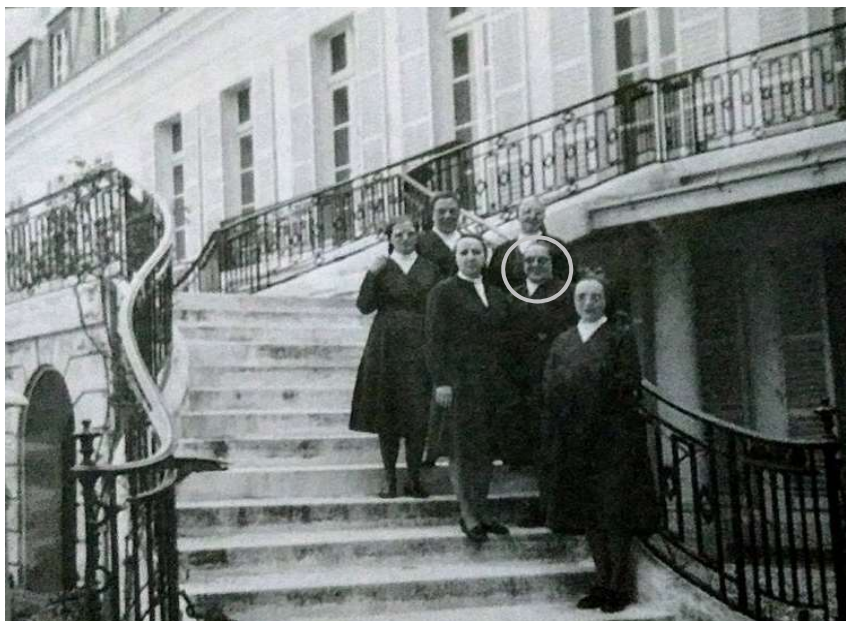
Era algo extraordinário, chegávamos a mobilizar a maior parte das alunas nesse movimento, que prestava assistência aos velhinhos da cidade. Então, aos domingos, as alunas retornavam ao colégio. Fazíamos uma reunião, discutíamos alguns assuntos, depois cada qual – em grupinhos de três, ia visitar esses velhinhos, prestar assistência, levar amor. Esse movimento teve seu auge nos anos 50. Instituímos o dia 27 de setembro, data da morte de São Vicente, como sendo o dia do idoso. Foi um movimento muito bonito que infelizmente arrefeceu. Mas deixou sementes: hoje, há muitas pessoas daquela geração sensíveis diante do problema dos idosos e dos pobres (Elisabeth Silveira – Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.6).

O movimento das Luízas de Marillac encerrou a obra caritativa em 1968 porque Elisabeth precisou se afastar do Imaculada Conceição para estudar fora do país. Mesmo voltando 20 anos depois para assumir a função de diretora, a freira não deu continuidade à associação. Contudo, mesmo com a suspensão dessa ação social, ela ficou eternamente conhecida, uma vez que “aproveitou a força entusiasta dos corações jovens na pureza dos valores eternos e canalizou forças destemidas para Movimentos Sociais na Associação das Luízas de Marillac” (SILVEIRA, 1999, p.76).

Além das Luízas de Marillac, como docente, Elisabeth fundou o Grêmio Ir. Simas, que reunia jovens interessadas pela leitura e pela discussão de clássicos, bem como sistematizou a Associação de Ex-alunas do Colégio da Imaculada Conceição (AECIC) sob o intuito de reunir as ex-alunas do colégio e desenvolver projetos sociais caritativos e eventos culturais. Irmã Elisabeth fez parte da associação até a sua morte, em 2015, sendo a idealização do livro “Colégio da Imaculada Conceição: do gênese ao Apocalipse”, em 1999, considerado o seu maior feito na AECIC.

Entre 1962 e 1963, Elisabeth residiu na França, junto à Ordem Vicentina, para cursar Língua e Literatura Francesa no Institut Catholique de Paris. Ela disse ter sido selecionada para viajar e estudar francês pela superiora do Imaculada Conceição, a Irmã Simas, e que não estava preparada para se afastar do colégio naquele momento, mas acreditando ser uma ótima oportunidade, resolveu ir. Abaixo, segue um registro do período em que Elisabeth estudou francês em Paris.

Imagem 24 – Elisabeth e as colegas em Paris



Fonte: Soares (2000).

Essa foto, registrada na escadaria do Instituto Católico de Paris entre 1961 e 1962, não sendo possível informar a data precisa, mostra Elisabeth (em destaque) com as colegas de curso (não identificadas). Percebe-se que elas estão uniformizadas e tanto a roupa quanto as meias e os calçados são de cor preta, com exceção da gola do traje. Das seis freiras, apenas três, incluindo Elisabeth, sorriem, enquanto as demais permanecem sérias. É interessante percebermos que na década de 1960 a Congregação Vicentina ainda adotava a corneta, mas na foto elas não utilizam nada sobre a cabeça.

Concluído o curso em 1962 e viajado de volta para o Brasil em 1969, Elisabeth retornou a Paris para atuar como tradutora oficial da Língua Portuguesa no Centro de Traductrices de La Maison Mèredes Files de La Charité, onde permaneceu executando tal função até 1971. Sobre essa tarefa, Cira de Matos Brito disse que ela fazia traduções tanto do português para o francês quanto do francês para o português:

E ela foi também utilizada lá como tradutora, porque a comunidade existe no mundo inteiro e muitos países falam língua portuguesa e ela traduzia os documentos da congregação que eram em francês para a língua portuguesa, e também recebia documentos de língua portuguesa e fazia a versão para o francês para poder apresentar à Congregação. Ela trabalhou alguns anos nisso (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Em 1971, irmã Elisabeth voltou ao Ceará, mas dessa vez não retornou para o Imaculada Conceição, sendo designada para Aracati, região interiorana de Fortaleza, onde foi Irmã Superiora do Instituto São José até 1976. Naquela cidade do litoral cearense, também foi

superiora do hospital Luíza de Marillac (1977) e professora de Orientação Educacional da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Sobre o momento em que a freira chegou para ser superiora do colégio e do hospital em Aracati, a Irmã Dijesu Pinto, que lá se encontrava, narrou:

Estávamos sem superiora em Aracati. As comunidades do colégio e do hospital aguardavam seu retorno de Paris: umas doze irmãs, professores, alunos pobres, médicos, enfermeiras e muitos pobres. Seria a sua primeira experiência como superiora e como diretora. Logo, tudo recebeu um toque de seriedade acompanhado de muito dinamismo, reflexões profundas, festinhas e recreios animadíssimos (PINTO, 2000, p.138).

Já na década de 80, após a sua estadia em Aracati (1971-1986), Elisabeth retornou à Fortaleza, onde foi superiora da Casa Provincial das Filhas de Caridade, se dedicando principalmente às irmãs idosas, sendo também membro do Conselho Provincial de 1980 a 1985. Em 1985, a então superiora do Colégio da Imaculada Conceição, Irmã Maria Nilce Ferreira, também ex-aluna dessa instituição, antes de concluir o seu mandato, foi chamada para a missão de ser visitadora da província de Fortaleza. Então, Irmã Elisabeth foi convidada para assumir a direção do colégio, função que desempenhou durante 10 anos consecutivos. Sobre o momento do retorno de Elisabeth ao Imaculada Conceição, a Irmã Djesu Pinto disse que “a alegria foi geral: Irmã Elisabeth voltou! soava aos quatro ventos o eco vibrante das ex-alunas!... Ela não poderia esconder o prazer desta acolhida! Havia semeado flores... Estava de volta para colhê-las!” (PINTO, 2000, p.138)”. Concluído o tempo que atuou como diretora, Elisabeth Silveira continuou no Colégio da Imaculada Conceição até falecer, assessorando outras diretoras, dirigindo a associação das ex-alunas e auxiliando no atendimento aos pais.

Como se percebe, a vida profissional de Elisabeth Silveira foi demasiadamente extensa e, além disso, se processou em vários contextos, sendo o Colégio da Imaculada Conceição o espaço onde ela passou mais tempo de sua vida. Ainda assim, enfatizar todos os momentos em que esteve vinculada a esse colégio – de 1930 a 1937 como estudante; de 1943 a 1968 como professora e coordenadora pedagógica; de 1985 a 1995 como diretora, e de 1996 a 2015 como coordenadora da Associação de Ex-alunas e no atendimento aos pais, é um recorte temporal muito largo e, por conseguinte, inviável de ser discutido em um único documento. Por isso, embora perpassando por toda a vida dessa professora, o foco central deste estudo é a docência de Elisabeth Silveira, ou seja, é a figura dessa educadora atuante em sala de aula que se deseja esmiunçar com maior riqueza de detalhes, feito efetivado na próxima sessão.

5.1 A DOCENTE ELISABETH SILVEIRA (1943-1968)

O recorte temporal do período em que Elisabeth Silveira foi professora do Colégio da Imaculada Conceição é de 1943, ano em que ela retornou do Seminário do Rio de Janeiro já como freira, a 1968, quando viajou à França para estudar no Instituto Católico de Paris. No ínterim de 25 anos em que foi docente, Elisabeth atuou junto aos estudantes por meio de variados mecanismos – Reunião para estudos e discussões filosóficas, grupo caritativo, associação de ex-alunas – e aqui buscar-se-á discutir sobre cada um deles sob o intuito de tornar público quem foi essa educadora.

A partir da análise minuciosa das oralidades das entrevistas, bem como da exploração dos documentos que tratam sobre a professora Elisabeth Silveira – livros, bilhetes, cartas e jornais – chegou-se à conclusão que as temáticas mais recorrentes na sua prática docente foram as seguintes: ensino e religiosidade, exigência e disciplina, educação vertical e mnemônica, e contato com os jovens e com os movimentos. Nesse rumo, esta sessão encontra-se organizada em subtópicos com o escopo de facilitar a compreensão de cada uma das particularidades que marcaram a docência de Elisabeth Silveira a partir das supramencionadas temáticas.

5.1.1 Ensino e religiosidade

Seguindo os ensinamentos de Libâneo (1994) no que remete à concepção de prática docente, neste eixo, por prática docente de Elisabeth Silveira entende-se toda a ação institucionalizada e intencional por ela empreendida com o objetivo de atuar na formação religiosa e escolar pautada no princípio mariano das estudantes, em consonância com os princípios educativos de sua instituição.

O Colégio da Imaculada Conceição, instituição fundada e dirigida pelas Filhas de São Vicente, sempre assumiu como um dos seus objetivos a formação moral e religiosa das jovens, de forma que a fé católica foi incutida ao longo dos anos em todas as gerações que por lá passaram. Maria Norma Maia Soares, ex-aluna de Elisabeth Silveira, assim discorreu sobre esse aspecto da formação por ela obtida:

Os ensinamentos embutidos no currículo começavam desde os primeiros anos de escolaridade, inicialmente, através do Catecismo, da História Sagrada, das explicações da Liturgia, da leitura da Bíblia e da leitura e interpretação do Evangelho, de onde tirávamos as reflexões, forma sintetizada de assimilarmos a palavra de Deus (SOARES, 2013, p.91).

Esses ensinamentos eram reforçados pelo estímulo à leitura de livros que abordavam sobre a vida dos santos, dispostos nas bibliotecas das salas de aula, nos eventos organizados para essa finalidade, como as maratonas catequéticas e as sabatinas, além das aulas práticas de Religião que aconteciam nas escolas assistencialistas mantidas pelo colégio, momentos em que as estudantes eram convidadas a corroborar na catequização dos alunos. Desse modo, as freiras, na condição de docentes, desenvolviam uma prática interdisciplinar que incluía o ensino dos conteúdos curriculares e a formação religiosa, sendo Elisabeth Silveira uma personagem que ficou bastante conhecida nessa tarefa.

Rita de Cássia conheceu Elisabeth Silveira assim que retornou do Seminário de formação no Rio de Janeiro, em 1943, mas só foi sua aluna mais tarde, em 1949. Sobre essa época, ela contou que não havia coordenador no colégio, sendo as freiras as responsáveis por acompanhar o desenvolvimento de cada turma.

Quando eu cheguei aqui ela era jovem irmã, não tinha votos ainda. Era bem novinha, chegando do Rio há pouco tempo. Eu fui aluna da Irmã Elisabeth no período de 1949 a 1955. Ela foi a minha primeira mestra de classe. Naquele tempo, o colégio não tinha coordenadores, tinha a mestra de classe. Cada irmã do colégio era responsável por turmas, por exemplo, segundo ano Ginásial era uma, terceiro ano Ginásial era outra, de tal maneira que a gente passava por todas as irmãs do colégio. Isso tinha uma influência muito forte na personalidade da gente, porque era uma pessoa responsável e que cultivava nos alunos o verdadeiro espírito do colégio (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Cira de Matos Brito foi aluna de Irmã Elisabeth no decorrer dos últimos quatro anos em que estudou no Colégio da Imaculada Conceição: nos dois em que foi aluna do Curso Científico e nos dois em que estudou o Curso Normal. Ela contou que no Científico foi reprovada em Matemática e, então, decidiu se matricular no Curso Normal. Nesse último, além de ter sido aluna da irmã Elisabeth nas duas disciplinas que a freira ministrava no Científico – Português e Francês, também estudou outras matérias específicas do Normal.

Eu fui aluna da irmã Elisabeth nos meus quatro últimos anos aqui do colégio. Depois que terminei o Ginásio, entrei no Curso Científico e, no Curso Científico, a Irmã Elisabeth foi minha professora de Língua Portuguesa e de Francês. Aí, eu fiz o primeiro Científico, o segundo Científico e tomei bomba em Matemática e, naquela época, não tinha esse negócio de recuperação, como tem hoje. A gente fazia prova de segunda época, mas a minha família tinha uma viagem organizada para Recife e não tinha como eu ficar para fazer porque era umas bodas lá da família. Resultado: eu disse ótimo! Estou achando até bom! Eu vou passar para o Curso Normal. Aí eu pedi autorização à Secretaria de Educação e troquei. Saí do Científico e entrei no segundo Normal. Então, a irmã Elisabeth, no Científico, foi minha professora de Língua Portuguesa e de Francês e, depois, quando eu mudei para o Curso

Normal, houve maior aproximação com ela (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Além disso, Cira de Matos Brito fez parte da turma em que Elisabeth era a mestra de classe. Sobre essa função, ela esclareceu:

Mestre de classe era outra figura que tinha aqui no colégio, que não era necessariamente ser professora. Mestra de classe era a irmã que era responsável por uma turma. Ela botava as notas nas cadernetas da gente, fazia a disciplina na hora de entrar na sala de aula; quando a gente tinha algum problema para resolver, não vinha para a diretoria, era com a mestra de classe que a gente resolvia, se precisasse sair, faltar, sair mais tarde, mais cedo, tudo era a mestra de classe. Então, isso fez uma ligação muito forte das alunas com a Irmã Elisabeth (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Nota-se que as mestras de classe faziam acompanhamento direto com as alunas, estando presentes desde o momento de disciplinar nas filas de entrada nas salas de aula ao de resolver qualquer problema, o que culminava em uma forte ligação entre as freiras e as alunas. Esse cargo existia não somente no Colégio da Imaculada Conceição, mas em outras instituições confessionais de formação de mulheres, e implicava no acompanhamento pedagógico, na orientação e na vigília integral das moças (MAGALHÃES JUNIOR, 2003), pois “a disciplina sempre foi austera e as alunas permaneciam sob atenta vigilância das Irmãs” (CALS, 1999, p.97). A supervisão, conforme o relato anterior, tornava-se elemento crucial na formação da personalidade das estudantes, que eram imbuídas do pensamento mariano, conforme o seguinte relato de Rita Vasconcelos, freira ex-aluna de Elisabeth: “E outra coisa também que foi muito incentivado na época do colégio, foi a devoção à Maria, de forma que esse colégio é mariano por essência” (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Em 1946, o Decreto-Lei nº 8.530, em seu Artigo 42, determinou que o estabelecimento de ensino que desejasse outorga para ofertar o Ensino Normal deveria ter em seu corpo docente um professor-fiscal eleito pela autoridade de ensino competente. Desse modo, compreende-se que a supervisão à docência por um profissional designado especificamente para essa tarefa não acontecia somente no Imaculada Conceição, mas também nas demais instituições que ofertavam o Curso Normal, sendo que nessa instituição era observada também a conduta das estudantes, e não somente a do professorado.

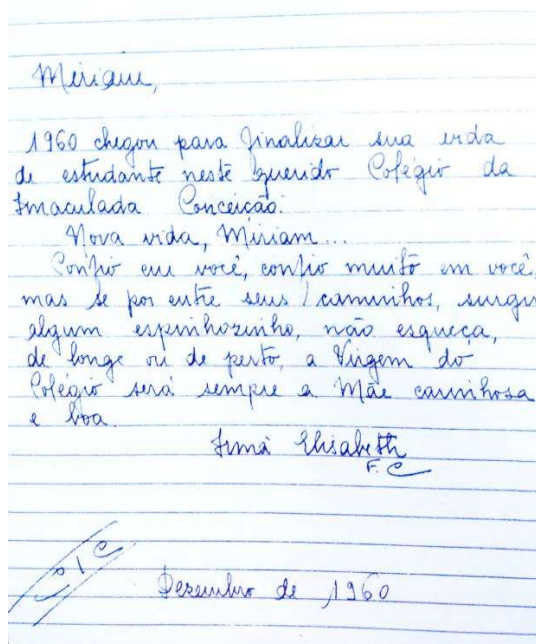
Esse mesmo decreto também versou sobre as exigências do corpo docente para lecionar no Ensino Normal e dispôs que o professor deveria ter idoneidade moral e técnica para ser admitido nesse sistema de ensino. O sujeito considerado com idoneidade moral era aquele que tinha boa reputação social e possuía um conjunto de qualidades, como respeito e seriedade,

sendo uma pessoa honesta que honra o local onde frequenta. No caso do professorado, essa era uma competência exigida desde o período Colonial, pois além de dominar a arte de ensinar, o docente deveria prezar pela preservação da própria imagem, já que era exemplo para os alunos (GONDRA; SCHUELER, 2008). Com a Lei de 1946 em pauta, a idoneidade moral continuou sendo condição necessária para exercer o magistério, o que pode justificar a atuação séria de Elisabeth Silveira nos primeiros anos na docência.

O modelo de formação mariano, aqui já referenciado e discutido em sessão anterior, era largamente defendido por Elisabeth, tanto que ela acreditava que a educação não se separa da religiosidade: “Para mim, não existem diferenças entre a vida religiosa e de educadora. Eu sou uma educadora religiosa, porque quando eu transmito conhecimento, transmito também inspiração religiosa que sai de mim. Gosto dessa troca” (Elisabeth Silveira – Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.6).

Consoante à percepção atual da igreja católica acerca das profissões femininas, a figura da mulher é indispensável para a formação das juventudes, seja no espaço familiar ou exterior a ele, mediante obras de caridade ou em comunidades religiosas, pois “[...] sua vocação consiste em levar aos corações o espírito da fé e do amor nas mais diversas áreas de atuação e em ajudar a formar nesse espírito, tanto a vida particular quanto a pública” (STEIN, 1999, p.171), incluindo os estabelecimentos escolares.

A religiosidade da Irmã Elisabeth para com as alunas era manifestada, também, por meio dos bilhetes que a educadora costumava escrever para as alunas, principalmente no momento em que elas concluíam os estudos no Imaculada Conceição. A seguir, temos o exemplo de duas mensagens redigidas pela freira, em 1960 e 1958, respectivamente:

Imagem 25 – Bilhete de Elisabeth à Mirian (1960)


Mirian,

1960 chegou para finalizar sua vida de estudante neste querido Colégio da Imaculada Conceição.

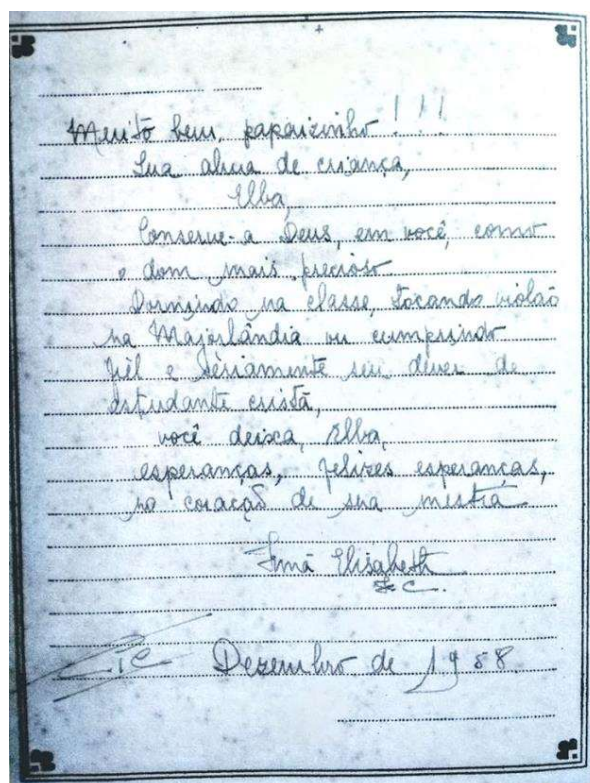
Nova vida, Miriam...

Confiar em você, confio muito em você, mas de por entre seus caminhos, surgiu algum espinhinho, não esqueça, de longe ou de perto, a Virgem do Colégio será sempre a Mãe carinhosa e boa.

Ima Elisabeth
F.C.

Dezembro de 1960

Fonte: Sampaio (2013).

Imagem 26 – Bilhete de Elisabeth à Elba (1958)


Muito bom papazinho!!!

Sua aluna de confiança,
Elba,

Conservar a Deus em você, como
e com mais precisão

Permanecer na classe, torcendo vitória
na Majestade ou empunhando
Bíblia e seriamente seu dever de
aluna exista,

você deseja, Elba,
esperanças, felizes esperanças,
no coração da sua mestra

Ima Elisabeth
F.C.

Dezembro de 1958

Fonte: Sampaio (2013).

Nos dois casos, tanto no escrito destinado à Mirian quanto à Elba, Elisabeth Silveira chama atenção para os ensinamentos religiosos. No primeiro bilhete ela se diz confiar na aluna e a lembra que em todos os momentos a Virgem do Colégio será uma mãe carinhosa e boa. No

segundo, ela explicita que espera que Elba continue cumprindo fiel e seriamente o dever de estudante cristã. Sobre esse assunto, Edênia Brandão contou que a freira, como ferrenha educadora religiosa que era, não abria mão de sempre pontuar que a oração era muito importante, e não deixava de instigar a comemoração às festividades da igreja católica: “As datas principais do colégio a gente não deixava de comemorar por causa dela, do espírito religioso. Quando a gente chegava, **tinha que ter uma oração**, porque ela dizia que a oração era a base de tudo. Era, assim, muito religiosa” (Edênia Brandão, 23/10/2018, grifo da autora). Edênia se refere ao tempo em que conviveu com Elisabeth Silveira na AECIC. O trecho em destaque nos leva a concluir que havia interferência da freira no culto professado pelas ex-alunas, que eram estimuladas a orar com frequência.

No entendimento de Stein (1999), o educador religioso é considerado mediador entre Deus e o aluno, sendo sua responsabilidade introduzi-lo na doutrina das leis de Deus e guiá-lo ao reino divino. Caráter peculiar da sua prática, considerada missão concedida por Deus, é abrir a alma do educando para impregná-la da imagem de Deus. Por isso, a formação religiosa deve acontecer de modo integral, abrangendo corpo, mente e espírito harmonicamente, caso contrário a formação não terá êxito, conforme exposto:

A importância especial de uma formação harmoniosa para a educação religiosa está no fato de a atitude religiosa exigir a unidade da personalidade, uma vez que a oração e a liturgia requerem a participação do homem total. O desenvolvimento desequilibrado da personalidade, por uma formação unilateral ou inadequada das forças, leva fatalmente a conflitos ou deficiências na postura religiosa (STEIN, 1999, p.15).

A postura de educadora religiosa influenciou a escolha de outras estudantes por seguir na Congregação Vicentina, como é o caso da Irmã Rita, grande admiradora de Elisabeth Silveira. Ela contou que o desejo de ser freira surgiu a partir do convívio com a professora, que foi a primeira a ser informada acerca da sua decisão. Sobre esse momento, Irmã Rita disse que Irmã Elisabeth se mostrou bastante contente:

Ela conversava com a gente [...]. Eu lembro que quando eu decidi entrar na Comunidade, ela foi a primeira a saber. Eu vim aqui conversar com ela e me deu aquela falta de coragem de dizer. Aí, conversando sobre outra aluna, ela disse assim: “E você, o que vai fazer da vida?” Aí deu entrada. Mas ela ficou muito contente! Eu terminei em 55, 56 eu trabalhei, e 57 eu entrei [para a Congregação]. Eu entrei aqui e nem fui mais para o Rio fazer noviciado. Foi aqui mesmo (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Para Stein (1999), de acordo com os princípios da igreja católica, a mulher é instrumento crucial da maternidade da igreja, cabendo a ela imbuir a doutrina cristã entre os filhos e em

todos os locais por onde passar, inclusive no âmbito docente. “Por sua função como instrumento da maternidade da igreja, a mulher é chamada a levar a juventude, especialmente a juventude feminina, para o seio da igreja” (STEIN, 1999, p. 266), como fez Elisabeth Silveira ao influenciar as alunas a se tornarem freiras.

O papel de educadora religiosa feminina implica em apresentar às estudantes as diversas formas de vivenciar a doutrina cristã, seja como freira ou em meio à atuação profissional. No que tange ao momento de decisão entre esses dois rumos, “de máxima importância é que as meninas vejam em sua líder um exemplo vivo de maternidade virginal, tendo diante de seus olhos a sua atuação benéfica” (STEIN, 1999, p. 273), de forma que a figura da mestra seja força decisiva sobre a educanda. Cira de Matos Brito contou que Irmã Elisabeth, assim como as demais freiras, tinha uma devoção ao santíssimo e se espelhava em Maria, mas que a educadora não era doutrinadora e nem impunha às alunas a seguir aquele caminho.

Ela não era muito beata. Não era mesmo! Ela era muito católica com uma devoção enorme à Nossa Senhora, mas não era aquela coisa de ficar falando de religião o tempo todo. Não. Não era não! Tinham outras mais beatas. Ela tinha essa devoção à Nossa Senhora porque todas elas têm. A gente rezava na hora de começar a aula, mas ficar doutrinando a gente, não. Ela não fazia doutrinação, pelo menos onde eu estava nunca vi. Não sei em outros cantos, mas onde eu estava nunca vi a Irmã Elisabeth fazendo doutrinação que nem o povo faz hoje. Não tinha isso (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Essa ex-aluna, mesmo tendo sido professora do Colégio da Imaculada Conceição durante os dois anos posteriores ao que se formou, afirmou que não chegava a acreditar em tudo o que a Irmã Elisabeth lhe dizia sobre a religião católica, mas que até hoje retorna ao colégio por influência da educadora, que a estimulou a se afeiçoar àquele ambiente:

Nunca fui uma pessoa muito religiosa. Eu nem acreditava nas coisas que ela dizia e continuo não acreditando, mas eu faço tudo, eu cumpro todos os rituais porque eu gosto do colégio. Por que eu gosto do colégio? Porque a Irmã Elisabeth me ensinou a gostar. Quem foi aluna da Irmã Elisabeth, quer bem às paredes desse colégio, quer bem ao clima do colégio, às plantas, a tudo (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Desse modo, percebe-se que influenciar as alunas a seguir a vida religiosa como freira até poderia ser uma consequência da postura de Elisabeth Silveira e da educação religiosa fomentada, mas não era o objetivo da freira, tendo em vista que ela não incutia essa ideia na cabeça das estudantes e, tal como Cira afirma, havia aquelas que nem acreditavam nas histórias bíblicas que ela contava. Por outro lado, Cira contou que foi instigada pela mestra a seguir a

carreira docente, o que se consumou no Colégio da Imaculada Conceição, já que ela foi contratada como professora do Jardim de Infância assim que se formou.

Eu terminei o curso aqui em dezembro e em abril eu estava contratada professora. Trabalhei dois anos aqui como professora do jardim de infância. E a Irmã Elisabeth me estimulava, ela passava na minha classe e perguntava como estava indo. Ela tinha muito gosto de ver a gente trabalhando no colégio. Era como se a gente fosse cria da casa (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Nota-se que Irmã Elisabeth Silveira foi apontada pelas entrevistadas como influência para a vida religiosa, como Rita de Cássia, e para o exercício do magistério, como foi o caso de Cira de Matos Brito. Sobre o primeiro caminho, no decorrer da década de 1950, e prioritariamente na que a sucede, diminuiu o quantitativo de interessadas por seguir a carreira eclesiástica, pois a vida enclausurada passou a ser questionada e o internato foi cedendo lugar para o ensino de meio período e misto. De acordo com Nunes (1997), em todos os institutos religiosos do país houve mais desistências do que ingresso de moças na vida religiosa. Vejamos alguns números:

Em 1961, enquanto 1.565 moças entram para os conventos, apenas 7 freiras abandonam os quadros institucionais. Já em 1963, o abandono cresce para 85 casos, e a entrada também sofre aumento: 1.886. A partir de 1964, porém, o total de entradas diminui progressivamente, e as saídas vão sendo sempre mais numerosas, chegando-se em 1967 a um índice negativo de entradas (menos de 33) contra 197 saídas [...] (NUNES, 1997, p. 500).

Essa foi uma década marcada por conflitos decorrentes da atuação do regime militar que se instalou no país em 1964. Nesse momento, teve início a supervalorização das escolas que preparavam especificamente para o vestibular, o que corroborou para a redução da procura pelas escolas confessionais, que começaram a perder clientela. Essa mudança de interesse educativo refletiu negativamente nas escolas confessionais, já que essas se dedicavam, essencialmente, à formação humana cristã dos estudantes e, por isso, a partir de 1960, os estabelecimentos de formação de educadoras passaram a ofertar também o curso preparatório para o vestibular (PAIVA, 1991).

A diferença entre o curso normal e o propedêutico ao vestibular se distinguem não somente em relação aos conteúdos, mas à vivência de ações cotidianas que demonstravam um direcionamento, tratando-se da formação das educadoras, voltada para uma consolidação de aspectos morais católicos que eram incorporados no exercício cotidiano (MAGALHÃES JUNIOR, 2003, p.111).

Desse modo, os cursos normais das instituições confessionais continuaram a ensinar nos regulamentos da fé católica, enquanto o propedêutico visava à aprendizagem dos conteúdos

exigidos pelos exames vestibulares. Em Fortaleza, o Colégio da Imaculada Conceição foi um dos estabelecimentos que ofertou o ensino propedêutico e, inclusive, se destacou na sociedade cearense pela alta aprovação de alunos na universidade. No ano de 1997, 60% da turma do 3º ano obtiveram êxito no vestibular, sendo homenageados pelo colégio em ocasião organizada especialmente para esse evento:

Da turma de 40 alunos, preparados não só pela competência e dedicação dos orientadores do curso, mas, sobretudo, pelo clima de paz, confiança e alegre fraternidade desfrutada no colégio, houve um canto de vitória de 60% na passagem direta do colégio para a universidade (RAMALHO, 1999, p.397).

Os 22 alunos foram aprovados nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade de Fortaleza (Unifor) e Faculdade Estácio do Ceará (Fic). O colégio se tornou referência na cidade, tanto que a ex-aluna Rita Maria Facó confessa ter sido matriculada no Imaculada Conceição, também, com vistas à aprovação no vestibular:

Antes eu estudava no Rio e, como cismara de voltar para Fortaleza, escolhi lá me matricular levando em conta a fama do forte ensino preparatório para o exame vestibular, e levando também em conta a referência de minha mãe pelos colégios de freira (VENTURA, 1999, p.41).

No momento em que os valores e os padrões de comportamento foram questionados no interior das igrejas sob o intuito de adaptar a fé católica à modernidade, o Imaculada Conceição se manteve firme na missão de formar cidadãos tementes a Deus. Para Almeida (1999), o grande diferencial desse colégio é que ele sempre soube aliar a formação religiosa à formação para a academia e acolheu com entusiasmo as inovações pedagógicas. Nessa empreitada, os docentes dessa instituição são responsabilizados por “salvaguardar os princípios da Pedagogia humanística, diante do novo espírito empresarial que propõem um novo tipo de escola: a escola-empresa ou a empresa transmissora de dados de conhecimentos” (ALMEIDA, 1999, p.354).

Para Elisabeth Silveira, educada sob forte vigilância e disciplina, parecia incômodo perceber que alguns valores de sua época tivessem se esvaído com o passar dos tempos, como o cumprimento mais formal às irmãs e a relevância conferida à educação religiosa na formação dos estudantes. Ela acreditava que a mudança de comportamento, além da influência das transformações sociais, era reflexo da organização familiar, que se tornou mais flexível aos desejos dos filhos, conforme relato:

O clima da educação familiar repercute profundamente no processo educacional dos colégios. A situação de crise que vivemos no entrechoque de

valores x contravalores atinge os grupos sociais, as instituições e organizações desenvolvidas na educação, particularmente a família, a escola e o meio infanto-juvenil. A família, como a escola, vive um momento angustioso e sofrido na busca de caminhos para sua renovação e para a descoberta de vias alternativas. Diante da dificuldade de educar numa sociedade pluralista e com forte tendência permissiva, as atitudes educacionais sofrem insegurança (Elisabeth Silveira – Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.7).

Apesar das dificuldades, o ensino humanista e a formação para a vida marcou as alunas de Elisabeth Silveira, que se dizem agradecidas pelos ensinamentos e pelo auxílio concedido pela freira, que são força nos momentos difíceis.

A senhora, irmã Elisabeth, ocupa um lugar de destaque no quadro da minha vida, pois das suas aulas de formação eficientemente ministradas nos 2º e 3º anos Normal, ficou muito. Relembro-as na sua íntegra e até hoje as suas palavras me orientam na vida (ALMADA, 2000, p.71).

Tenho sempre vivo na lembrança meu tempo de juventude no Colégio da Imaculada Conceição. Foi lá que conheci minha grande mestra, Irmã Elisabeth, com a qual tive a oportunidade de estudar pela primeira vez no terceiro ano ginasial. Com ela aprendi não somente a gostar da língua francesa, bem como absolvi muitos dos princípios com as quais pautei minha vida (BEZERRA, 2000, p.83).

[...] sempre que me deparava com alguma situação difícil ou conflitiva, a lembrança da orientação recebida ia chegando e sempre consegui vencer ou contornar os obstáculos surgidos ao longo da vida, com calma e determinação (MATOS, 2000, p.123).

Igualmente, Maria José Nunes, sobrinha de Elisabeth, contou que até hoje escuta falar que as ex-alunas relembram o que a tia falava em sala de aula e buscam ensinamentos em suas palavras: “E conversando com ex-alunas da tia freira algumas lembram, quando jovens, de uma palavra, uma frase que ela falou e aquela frase, aquela palavra, mudou a vida dela, ficando marcado até hoje” (Maria José Nunes, 13/11/2018). Essa entrevistada também contou que Elisabeth Silveira, passados alguns anos como professora, se distinguia de outras freiras do colégio porque interagiu com as estudantes de maneira íntima, dispensando uma relação mais formal, tendo chegado a ser criticada pela abertura concedida às alunas.

A convivência, ao longo dos anos, foi criando fortes laços de amizade. Às vezes ela era criticada um pouco pela maneira como ela tratava e se deixava tratar pelas alunas, ou seja, de forma mais descontraída, quase à vontade, o que não era costumeiro à época. Certa vez, ela indicou uma peça de teatro para as alunas assistirem e depois comentarem em sala. Uma das alunas assistiu à peça e chegou eufórica para comentar e dirigiu-se naturalmente a ela, chamando-a “– Mulher...” Para ela não tinha nada demais, mas para as demais, sim. Isso não era bem visto (Maria José Nunes, 13/11/2018).

O relato de Maria José Nunes faz referência aos momentos finais em que Elisabeth Silveira atuou como docente do CIC, já nos anos 60, pois conforme assegurado pela própria irmã Elisabeth, nos anos iniciais ela era muito rigorosa e não mantinha contato próximo às alunas, mas pelo contrário, a sua postura afastava qualquer relacionamento.

A orientação que as alunas se referem é concernente à religiosidade que Elisabeth Silveira incutiu nas estudantes, prioritariamente no que diz respeito à devoção à Maria, tanto que até hoje as integrantes da Associação de Ex-alunas são responsáveis pelas festividades do mês mariano e por organizar a coroação na capela do colégio. Edênia Brandão contou que, dentre as atividades religiosas promovidas pela AECIC, uma delas é a palestra realizada por um padre, semelhante àquelas que aconteciam na época em que ela foi estudante e o colégio convidava um pregador para discutir com as moças sobre moral, castidade e condutas apropriadas para as mulheres de acordo com a igreja. Atualmente, as ex-alunas também costumam fazer retiros espirituais e realizam missas específicas para o grupo no período Pascal.

Nós fazíamos assim, vinha um padre e fazia os retiros espirituais. Eram três dias. Juntavam as alunas pela manhã e à tarde [...]. Ele fazia as pregações para as alunas. Eram palestras, mesas redondas para aprender Catecismo... [...]. Depois, na associação das ex-alunas, fizemos a Páscoa com esses retiros também e hoje em dia a gente faz, continua fazendo a Páscoa, mas chama um pregador, normalmente é um padre, aí ele faz uma palestra e depois faz a missa só para as ex-alunas, a missa de Páscoa (Edênia Brandão, 23/10/2018).

Ademais, Edênia Brandão deu detalhes sobre a comemoração da Páscoa deste ano e não escondeu a satisfação por continuar seguindo o que aprendeu com a mestra. Emocionada, ela contou que o espírito mariano continua muito forte e que a Irmã Elisabeth deve estar muito feliz por elas continuarem empenhadas nas questões da associação mesmo depois de sua morte.

Esse ano nós falamos sobre Nossa Senhora. Nós escolhemos cinco Nossas Senhoras e fomos pesquisar sobre Nossa Senhora de Fátima, todos os milagres que ela fez e passamos para as ex-alunas; a Nossa Senhora de Guadalupe... Eu acho que onde ela estiver, ficou muito satisfeita com o que a gente fez. A gente continua também com o espírito religioso. Além da confissão, que a gente faz a confissão todo ano. A gente continua. Foi uma coisa lançada por ela. Desde a época da escola que a gente tem e a gente continuou (Edênia Brandão, 23/10/2018).

Desenvolver a religiosidade entre os alunos não era uma característica particular de Elisabeth Silveira, já que um dos objetivos do Colégio da Imaculada Conceição é fomentar a devoção ao catolicismo. A ex-aluna Teresinha Mendonça, que se formou em 1964, diz que aprendeu muito com as mensagens escritas no quadro-negro pela equipe de ordem, as quais ela rememora ainda hoje:

[...] O colégio, entretanto, soube como agir e como fazer seu registro nas vidas de suas alunas e preencheu-nos de ensinamentos, valores e eventos determinantes para toda a nossa existência [...]. Nas ocasiões de emergência e até nas mais amenas, tenho buscado a diretriz para a solução dos problemas, entre outras alternativas, nos “pensamentos” que eram transcritos no quadro-negro, todos os dias pela “equipe de ordem”, antes de entrarmos na classe e sobre os quais éramos orientadas a refletir um pouco, depois de rezarmos e antes de começar a aula (MENDONÇA, 1999, p.45).

Imbuída nos ensinamentos religiosos ou não, a formação para a vida é aquela que se preocupa em instruir o indivíduo para a vivência cidadã e ética, auxiliando-o a encarar possíveis dificuldades que poderão surgir no convívio social (RODRIGUES, 2001). Em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), a formação cidadã deve ser desenvolvida em paralelo com os conteúdos curriculares das instituições educativas públicas e privadas de todo o país. Analisando os discursos das ex-alunas de Elisabeth Silveira e considerando esse pensamento, percebe-se que a educadora desenvolveu uma educação para a vida, já que elas recorrem aos seus ensinamentos para melhor viver em sociedade. Importa destacar que tais princípios não objetivavam formar alunas críticas, problematizadoras ou atuantes nos mais variados espaços sociais; mas moças obedientes, recatadas, resilientes, submissas a Deus e ao esposo, conformadas com a condição socialmente padronizada à mulher daquela época – rainha do lar ou irmã de caridade (STEIN, 1999).

De acordo com Stein (1999, p.12), “o educador pode agir sobre o educando de três formas: pela palavra que ensina, pela ação pedagógica e pelo exemplo próprio. Cada uma dessas formas serve-lhe como meio para levar o educando a participar internamente do processo de formação [...]”. No caso de Elisabeth, verifica-se que ela fez uso de ambas as maneiras para atuar sobre as alunas no intuito de propiciar a formação humanística e cristã, pois ela agiu por meio da palavra, da docência e do próprio exemplo na condição de irmã de caridade. A ação mediante esses três canais está diretamente relacionada aos valores que as freiras do Imaculada Conceição visavam transmitir, já que a docência é desenvolvida em consonância com os objetivos das professoras, e

Eles variam de acordo com a personalidade do educador, pois este nunca poderá realizar seu trabalho educativo de modo neutro, isto é, abstraindo de sua visão do mundo e de sua atitude em relação ao educando. Seu pensar e seu agir são influenciados por determinadas convicções e princípios, sejam eles tácitos ou expressos. Sem eles faltam-lhe, por assim dizer, o malho e a bigorna. Até poderá tornar incandescente o ferro, mas não será capaz de forjá-lo (STEIN, 1999, p.14).

Por isso, a docência de Elisabeth Silveira tinha por objetivo a transmissão de valores que ela julgava essenciais, propiciando uma formação cristã acima de tudo. Para ela, o grande diferencial do Colégio da Imaculada Conceição foi continuar proporcionando uma formação humana mesmo na contemporaneidade, tempo em que o ensino se voltou quase exclusivamente para os conteúdos livrescos: “Nossos valores contrastam com esses atuais de pressa, concorrência e consumismo. Não queremos perder o fio educacional humanista baseado na ideia de família” (Elisabeth Silveira – *Jornal Diário do Nordeste*, 2008, p.6). A noção de família ao qual Elisabeth se refere está relacionada à preservação dos valores e dos comportamentos idealizados para uma composição tradicional: pai – chefe de família e provedor, mãe – maternal e dedicada ao lar e aos filhos. Para se inserir nesse perfil era necessário exaltar o respeito, a obediência e a disciplina, aspectos discutidos na próxima sessão.

5.1.2 Exigência e disciplina

Nesse tópico, considera-se prática docente toda a ação de Elisabeth Silveira com a finalidade de conduzir a formação integral das estudantes por meio do disciplinamento dos seus corpos, desejos e condutas, cujo escopo era a garantia do “bom comportamento.” Sobre esse assunto, começamos por esclarecer que Elisabeth Silveira se considerava exigente, principalmente no início da docência. Ao contrário do tempo em que foi estudante, quando se tornou professora, ela contou ser reservada. Só depois, quando se acostumou com o ofício do magistério, houve aproximação com os alunos.

Eu era exigente, era séria, muito exigente. Depois eu melhorei. A gente vai convivendo e vai aprendendo a viver. [...] Acho que eu tinha medo. Não sei. Eu era tímida. Mesmo lá em Pacoti, eu era reservada, não era expansiva. Eu só era expansiva no colégio, em um meio bem conhecido, bem amigo, bem confiante. Aí, eu me revelava. E nos meus primeiros anos [como professora], eu fui muito exigente, muito austera. Mas, durante meu trabalho, as meninas gostavam das minhas aulas (Elisabeth Silveira – *Jornal O Povo*, 2015, p.7).

Maria José Nunes contou que, certa vez, a tia a revelou que se portava de maneira rígida porque era muito tímida, e se manter autoritária era uma maneira de amenizar a timidez, já que essa postura culminava por afastar as alunas: “Tia freira me falou que era muito tímida. Quem diria, a tia freira tímida! Por isso apresentava ser severa e autoritária. No entanto, mantinha um ótimo relacionamento com as alunas, a maioria delas permanecendo até o fim da sua vida” (Maria José Nunes, 13/11/2018).

Yolanda Serra, ex-aluna de Elisabeth e integrante da AECIC, acredita que a educadora era tão exigente quanto perfeccionista. Relembrando o momento em que passou a ser aluna de

Elisabeth, ela contou que aprendeu a ser perfeccionista com a freira, que sempre exigia atividades com excelência:

[...] sabia de suas exigências, de seu modo especial de conduzir as alunas por ouvir de alunas antigas do colégio [...]. Acostumada a fazer da minha maneira, passei a me preocupar com o perfeccionismo e o apuro daquela mestra jovem e séria que não se satisfazia com o mais ou menos: queria perfeito. Li muito. Estudei demais (SERRA, 2000, p.142).

Elisabeth Silveira era considerada a mentora da família, a que sempre orientava a todos e, ao lado dessa característica, a exigência também era marca no âmbito familiar, principalmente entre os sobrinhos que estudavam no Imaculada Conceição, dos quais a freira cobrava perfeição em tudo o que faziam, consoante ao relato de Rita de Cássia:

Na família, ela era tida como aquela estrela, estrela da família. Orientava todo mundo, conduzia todo mundo. Ela era mais do que tia. Diziam eles [os sobrinhos]. Eles estudavam aqui também. E ela exigia muito deles. Tinha que ser brilhante (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Maria José Nunes disse que, quando mais nova, se intimidava com a tia não pelo seu traje, como acontecia com outras crianças da época que não estavam habituadas a conviver com as freiras, mas em decorrência da rigidez que ela transparecia, o que fazia com que não somente ela, mas também outros sobrinhos, a temesse. Essa aparência se modificou com o passar do tempo, tanto que se nutriu uma profunda relação de amizade entre Elisabeth e os sobrinhos.

Quando eu era criança, garota, até adolescente, eu me intimidava com sua presença porque ela aparentava ser severa, austera e um tanto autoritária, mas na realidade ela era uma pessoa firme, compreensiva e delicada ao mesmo tempo [...]. Como eu disse, no começo, eu me intimidava com ela, mas no fim, com o passar dos anos, nossa relação foi ficando cada vez mais amigável, a ponto da gente conversar sobre tudo, eu podia dizer o que sentia sem medo. Ela nunca brigava, era mais de compreender e apoiar (Maria José Nunes, 13/11/2018).

A mudança de postura pode ser reflexo do maior contato que Elisabeth Silveira passou a ter com os sobrinhos, principalmente após o falecimento dos irmãos, o que exigiu certo direcionamento e cuidado da freira para com as sobrinhas, conforme discursado por Maria José Nunes:

Ela sempre foi muito família, sempre muito preocupada com todos os sobrinhos, todos os irmãos. Ela perdeu os irmãos muito cedo. Era a mais velha de todos e a que sobreviveu por mais tempo, e aí ela assumiu quase que a maternidade dos sobrinhos. Sempre estava ali para ajudar, para estimular, presente em todos os momentos. Tudo o que acontecia na família ela sabia. Não tinha nada que acontecesse que ela não tomasse conhecimento. Ela passou uns anos na França, então mandava cartõezinhos perguntando sobre

tudo, aconselhando sobre o que cada um devia fazer, além de pedir às amigas dela que olhassem pela gente. Sempre ela foi assim, preocupada e interessada (Maria José Nunes, 13/11/2018).

De acordo com Stein (1999), ao optar pela vida religiosa e se tornar freira, a mulher se compromete a se dedicar inteiramente a Deus, se afastando, inclusive, dos familiares, principalmente nos casos em que peregrinam em missões ou fixam residência em locais distantes daquele de sua origem. No caso de Elisabeth Silveira, no entanto, não foi isso o que aconteceu, já que ela sempre se manteve próxima dos irmãos e dos sobrinhos. Esses últimos também estudaram no Imaculada Conceição, o que certamente facilitou a convivência com a tia, já que a freira passou a maior parte da vida naquele ambiente educativo.

No desenrolar da prática docente, a exigência e o autoritarismo se transpareciam na disciplina que Elisabeth instituía em sala de aula, não permitindo qualquer desordem. Ela parecia esquecer que um dia foi traquina na escola – com muitas conversas e aulas gazeadas – e que as crianças e os jovens precisavam de liberdade, pois se mantinha séria, autoritária, exigente, fiscalizadora, disciplinante e rígida. Jane Eyre Viana contou que “ela tinha pavor a barulho. Ela dizia que não se concebia construção de aprendizagem se não fosse um barulho pedagógico. Barulho de grito, ela tinha pavor, arrastar cadeira, menino gritando” (Jane Eyre Viana, 08/08/2018). Sobre a tentativa de manter a turma em silêncio, essa entrevistada disse ter tomado conhecimento acerca de um fato interessante: Elisabeth tinha uma aluna muito inquieta e, certo dia, a menina estava calada, concentrada na aula. Ela ficou surpresa, mas o que ela não sabia era que a aluna só ficou quieta porque estava atenta a um alfinete que deveria estar prendendo a gola da roupa de Elisabeth, mas que havia se desprendido e estava prestes a fender a garganta da professora. Entre risos, Jane Eyre Viana narrou esse acontecimento:

Como professora, ela sempre foi muito austera. Ela contava muito isso para a gente, que não permitia barulho. Ela disse que uma vez, quando ela estava em sala, uma aluna que era muito tagarela, estava bem quietinha olhando para ela, e ela dizia: “Valha, finalmente consegui controlar essa aluna!” Aí, quando foi mais tarde, a menina disse assim: “Professora, tem um alfinete!” Era um alfinete que estava solto! E ela dizendo que o único dia que conseguiu controlar essa menina foi quando ela estava atenta a esse alfinete. E ela disse que se precisasse botar um alfinete, vale a pena (Jane Eyre Viana, 08/08/2018).

A última frase desse relato transparece o quanto Elisabeth julgava imprescindível chamar a atenção dos estudantes no decorrer das aulas, chegando a acreditar que se fosse preciso ter um alfinete prestes a espetar a própria garganta em troca do silêncio, assim faria. Em congruência, Dreossi e Momensohn-Santos (2005, p.252) lecionam que,

Apesar de estarmos acostumados, em nosso dia a dia, com diversos tipos de sons, sejam eles desejáveis ou não, como músicas e buzinas, precisamos nos ater à maneira como lidamos com estes sons quando eles ocorrem concomitantemente às situações de aprendizagem, onde toda a energia do sujeito deverá estar voltada para seus estudos, na árdua tarefa de ouvir, reter e aprender apesar do ruído.

Isso porque as habilidades para aprender podem ser prejudicadas pelos sons internos e/ou externos à sala de aula. Para essas autoras, no contexto educativo existem dois tipos de sons capazes de estimular o aluno: a voz do educador e as demais intervenções sonoras. Para que a aprendizagem ocorra, é preciso que o primeiro estímulo se sobressaia ao segundo, de forma que o aluno seja capaz de negligenciá-lo para escutar a voz do professor, considerada a mensagem principal. Era essa, portanto, a compreensão de Elisabeth Silveira, que não admitia outros sons que não o da sua voz, nem permitia que os alunos se dispersassem com qualquer outra atividade no decorrer das aulas, concentrando a atenção de todos exclusivamente em sua pessoa. Para chamar a atenção das alunas e conseguir o silêncio absoluto, Cira de Matos Brito contou que Irmã Elisabeth fazia uso de um instrumento chamado matraca. Quando ela chegava à sala e emitia o som desse objeto, era sinal de que todos deviam se calar. Caso o barulho permanecesse, ela começava a aula falando baixinho para que as alunas percebessem que estavam atrapalhando e se calassem. Essa atitude foi referenciada como positiva por Maria José Nunes e por Cira de Matos Brito:

Ela tinha uma didática bem positiva. Era uma excelente professora. Ela me falou uma vez que chegava na classe e o pessoal tudo fazendo ‘zuada’. Então, ela começava a falar bem baixinho de propósito para ninguém ouvir por causa da zuada. Aí aos poucos as vozes iam se calando para poder ouvi-la, porque se não se calassem, não iam entender o que ela estava avisando (Maria José Nunes, 13/11/2018).

Ela tinha um negócio muito especial. Era professora de língua portuguesa, e tinha um jeito interessante de começar a aula. Quarenta alunos dentro de uma classe e ela entrava, todo mundo se levantava, e tinha um negócio assim, chamado matraca, que ela fazia assim, “tec” e quando ela fazia “tec”, todo mundo se sentava. Pois bem, a gente ficava conversando e ela começava a aula bem baixinho. E o silêncio ia se fazendo de repente e, quando estava em silêncio absoluto, ela falava em tom normal (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

A exigência e a disciplina, atributos de forte realce quando se fala da postura da docente aqui referenciada, pode ser considerado reflexo da sua formação e das normas do ambiente onde ela estava inserida, que preceituava um comportamento adequado àquele espaço de educação confessional, o da mulher discreta, silenciosa, comedida, cautelosa e obediente.

A ex-colega de trabalho Jane Eyre Viana diz que ela era muito rígida, mas quando estava em comunidade com as outras irmãs, reagia com naturalidade a alguns acontecimentos dos quais, lá fora, tinha que repreender as alunas, conforme o discurso seguinte:

Ela tinha muita disciplina. Exigia disciplina. Na época, a própria comunidade que ela vivia exigia isso. Eram irmãs bem austeras, a gola por dentro da roupa, não podia mostrar. E ela era dura com as alunas, que eram jovens e, às vezes, queriam encurtar a saia para mostrar as pernas e ela mandava ajeitar e, lá dentro da comunidade, ela ria. Ela dizia: “Se fosse eu também usava assim. Ora, uma jovem, perna bonita, tem é que mostrar as pernas” (Risos). Ela dizia que exigia. A gola tinha que ser muito correta, mas que isso era exigido na época, mas ela disse que depois, quando não estava em sala de aula, ia conversar com as outras irmãs que, às vezes, chegavam estressadas, e ela dizia: “menina, são jovens. Jovem é assim mesmo” (Jane Eyre Viana, 08/08/2018).

Com base nesse relato, percebe-se que Elisabeth Silveira se comportava de uma maneira ao lidar com as alunas, com quem, para manter a disciplina, se mantinha séria e inflexível e, uma vez em comunidade com as demais freiras, se permitia rir dos mesmos acontecimentos que, em meio às estudantes, tinha que se manter firme. Possivelmente por isso Elisabeth ficou mais conhecida pela característica da exigência, pois era essa a imagem que ela achava oportuna ser transparecida publicamente.

Cira de Matos Brito lembrou o período em que Irmã Elisabeth ministrava as disciplinas pedagógicas no Curso Normal e contou que havia disciplina absoluta em suas aulas, pois a freira não permitia conversa paralela.

Naquela época, a gente já tinha as disciplinas pedagógicas, era Metodologia, era Psicologia, todas as “gias”. E a Irmã Elisabeth, todo semestre, estava dando uma ou duas disciplinas para a gente, e ela era extremamente rigorosa, muito rigorosa. A aula dela era uma disciplina absoluta. Ela explicava e a gente tinha liberdade de perguntar, mas ninguém conversava (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Nota-se que a exigência e a disciplina impostas não eram empecilhos para que o aluno se posicionasse nas aulas, pois ele poderia fazer perguntas. Ao analisar como os ex-alunos se referem à Elisabeth Silveira, percebe-se que eles mesclam, com frequência, autoritarismo, afeto e amizade, acreditando que a educadora realizava um misto dessas características de uma maneira positiva na tarefa educativa. Vejamos alguns dos relatos a seguir atentando para as palavras em destaque:

Sabia de sua fama de grande educadora, de religiosa atualizada, de renovadora do Colégio da Imaculada Conceição e de inteligente irmã de Caridade que

sabia conciliar a **rigidez** e a **doçura**, o **poder** da **autoridade** e o querer bem afetuoso da **amizade** (CAMPOS, 2000, p.51, grifos da autora).

Mestra inteligente e preparada, conduzia a nós adolescentes com uma habilidade intrínseca que só ela sabia com sua **força moral** conciliar ensino e **disciplina, obediência e amizade**. Não sendo de menor proporção o seu **carisma** (MAIA, 2000, p.86, grifos da autora).

Professora, portadora de muita cultura, rotulada de **enérgica**, anexava aos seus conhecimentos os recursos psicológicos de que dispunha para **dominar** com tranquilidade, adolescentes, jovens cheias de vigor e que tentavam com frequência, mas em vão, perturbar suas aulas (SOARES, 2000, p.96, grifos da autora).

À vista do exposto, nota-se que Elisabeth Silveira assumia posturas de uma docência antidialógica (FREIRE, 2017), como a imposição de ordem e a dominação dos estudantes. Para as ex-alunas a seguir, era justamente esse misto que facilitava o bom relacionamento entre a educadora e as educandas: “O respeito e a **autoridade** que imprimia, aliava-se à **amabilidade** e ao fácil relacionamento com suas jovens alunas, hoje suas amigas” (SAMPAIO, 2000, p.103, grifos da autora) e “A senhora teve uma participação muito alta de exemplo, doação em nosso ‘viveiro adorador’. Sua liderança era um misto de **autoridade e companheirismo**” (HOLANDA, 2000, p.124, grifos da autora).

Nota-se que essas duas ex-alunas iniciam a narrativa sobre a mestra destacando o autoritarismo e, logo em seguida, pontuam a ‘amabilidade’ e o ‘companheirismo’, chamando atenção para a relação de forte amizade nutrida. Importa destacar que esses relatos foram extraídos de um livro de homenagens organizado pelas integrantes da AECIC na ocasião do aniversário de 80 anos de Elisabeth Silveira, e que elas selecionaram quem dele iria participar. Por conseguinte, trazem uma imagem positivada da freira, já que o intuito era felicitá-la e, por isso mesmo, acredita-se que as ex-alunas não tiveram total liberdade para contar o que quisessem sobre a educadora, já que o intuito era a publicação de uma obra que a homenageasse e corroborasse para exaltar a sua imagem. Mesmo assim, notamos que ainda é possível reconhecer traços da educadora vertical que foi Elisabeth Silveira.

Na mesma vertente, no poema abaixo, escrito pela ex-aluna de Elisabeth, Yolanda Serra, podemos constatar, mais uma vez, a prática autoritária da docente em sala de aula. O poema se chama “*Ma Soeur*”, e diz o seguinte: “Olhar sereno, autoritário. Rosto tranquilo, sorriso fugaz. Segurança e controle. Perseverança e fé. Da caridade, filha diletta. Mãe, amiga, companheira. Ir. Elisabeth, Ma Soeur” (SERRA, 2000, p.119).

Na concepção de Weber (1991), a autoridade se trata de uma relação entre pelo menos dois indivíduos em que um se encontra em uma posição de superioridade e outro em posição não tão vantajosa. A existência da autoridade não quer dizer, necessariamente, que haja autoritarismo (PESCAROLO; MORAES, 2016). Quando a autoridade é autoritária, quer dizer que há imposição e dominação, mas nem sempre isso acontece. No caso da relação professor-aluno, o docente é a autoridade da sala de aula, pois é ele quem deve direcionar os alunos ao conhecimento e estabelecer regras de convivência, mas isso não quer dizer que ele tenha que ser autoritário.

Nessa relação, frequentemente se confunde a autoridade e o autoritarismo docente. Quando um professor só consegue manter a ordem em sala de aula por meio da punição e da ameaça, ele está sendo, além de autoridade, autoritário. Conquanto,

A autoridade docente precisa existir e se consolidar de forma a não suplantiar a possibilidade de autonomia no aluno. Se a função da escola é desenvolver um comportamento questionador, crítico, cidadão em uma sociedade democrática, é esperado que, se tal função for bem realizada, os alunos irão questionar quaisquer inconsistências nas posturas dos educadores. Irão reivindicar, problematizar e se rebelar, pois estarão desenvolvendo os comportamentos críticos e questionadores. Porém, quando isso acontece, os educadores sentem que não possuem autoridade. Então se cria um paradoxo, a escola quer ensinar os alunos a serem críticos, mas no interior da própria escola isso é sentido como uma espécie de anomalia do ambiente e uma afronta à autoridade do professor (PESCAROLO; MORAES, 2016, p.156).

Elisabeth Silveira dizia que um dos seus objetivos, quando docente, era formar para a criticidade e para a autonomia. Em contrapartida, manter a disciplina por meio de ameaças, como nos casos que aqui foram discutidos, não se trata da postura de um educador que forma o cidadão questionador, mas de um educador autoritário. A começar, o docente, como autoridade que instiga os estudantes a questionar, põe em cheque a sua prática, podendo essa ser contestada pelos discentes, o que não era o caso de Elisabeth Silveira, pois os alunos compactuaram com a sua postura, obedecendo-a cegamente. De acordo com Guillot (2008, p.15), a mensagem propagada pelo autoritarismo é a seguinte: “não sinta por si mesmo, não pense por si mesmo, não exista por si mesmo. Deixe-me fazer, deixe-se levar”. Nesse sentido, considerando a discrepância entre autoridade e autoritarismo, a educadora em tela foi uma autoridade autoritária, já que impunha um modelo de conduta a ser seguido sem possibilidade de questionamento.

Stein (1999), ao discutir sobre a autoridade do professor nos estabelecimentos confessionais, acredita que esses profissionais agem de modo autoritário em decorrência de uma propensão divina, pois, ao se portarem dessa maneira, estão obedecendo às ordens de Deus, que os colocam em posição de autoridade em nome da disseminação da sua crença, uma vez que

A autoridade do educador se baseia na importância metafísica do magistério e na consequente atitude religiosa do educador em relação ao educando. Professor e aluno servem e obedecem a Deus. O professor não manda arbitrariamente e, sim, por ordem superior. O aluno sujeita-se ao professor não como a um poder terreno aleatoriamente constituído e, sim, àquele poder superior que confere ao professor seu cargo e sua dignidade (STEIN, 1999, p.16).

Essa é uma peculiaridade do ensino tradicional, cuja função do professor é a transmissão de conhecimentos sem manter aproximação com os alunos (SAVIANI, 2011), sendo também frequente a punição e a repreensão dos estudantes. Por esse viés, analisando o acontecimento a seguir, narrado por uma ex-aluna de Elisabeth Silveira, podemos concluir que essa educadora era adepta dessa linha de ensino sob a justificativa de conseguir êxito em suas aulas:

Culta, inteligente, criativa, personalidade forte, qualidade esta última que me marcou profundamente num fato acontecido quando eu cursava o terceiro ano Ginásial. Depois de passar uma prova de Português, ela descobriu uma “pesca” e quis saber quem era a autora. Ninguém falou, ninguém se acusou. Então, ela, com uma autoridade fora do comum, disse que se a autora não se apresentasse, daria nota zero a toda a turma. E ficou em silêncio aguardando alguma manifestação. Diante da fortaleza de sua personalidade, da qual falei acima, em poucos minutos a aluna culpada levantou e disse: fui eu! (COELHO, 2000, p.95).

A ameaça de punir toda a turma por meio da concessão da nota mínima fez com que a aluna responsável pela atitude inadequada se apresentasse. De acordo com Skinner (2003), a punição se trata da retirada de um estímulo positivo ou da administração de um reforço negativo para conseguir alcançar a um determinado resultado. A punição tem efeito direto sobre o comportamento do indivíduo, que tende a ficar condicionado aos estímulos operados pelo sujeito em posição superior. De forma semelhante, Stein (1999, p.15) compreende que "o desdobraimento equilibrado de uma força condiciona, favoravelmente, o desdobraimento adequado das outras forças. O equilíbrio de todas as forças promove o desenvolvimento de cada uma das forças individualmente", ou seja, a força em posição de superioridade tende a delinear o comportamento das demais, culminando na harmonia entre ambas. Nessa perspectiva, compreende-se que o respeito à Elisabeth Silveira foi resultado da ameaça de punição, ou seja, um comportamento por ela condicionado.

Edênia Brandão discorreu que Elisabeth exigia muito de todos os alunos sob o intuito de torná-los cada vez mais estudiosos. Ela acreditava que quanto mais cobrasse, mais eles se dedicariam aos estudos e, por isso, suas provas eram muito difíceis: “Ela era muito autoritária nas coisas. Muito rigor na hora das provas. A pessoa tinha que saber mesmo. Tinha que ser muito estudiosa porque ela era uma professora muito austera” (Edênia Brandão, 23/10/2018).

Mais uma vez essa postura nos remete ao modelo de ensino tradicional (SAVIANI, 2007), segundo o qual o professor é o personagem central do processo de ensino-aprendizagem e se acredita que, quanto mais rígido ele for, mais os alunos aprenderão e quanto mais pavor os estudantes sentirem dos testes, mais se preparam e aprendem. No entanto, por esse caminho o aprendizado é momentâneo e insignificante, baseado apenas na memorização, tendendo a ser esquecido logo após o período das provas (FREIRE, 2017). Vale destacar que essa compreensão é contemporânea e que, por conseguinte, a postura de Elisabeth Silveira era consensual entre os docentes de sua época, haja vista que os ideais da Escola Nova somente chegaram ao Imaculada Conceição no final dos anos 90, e que os pressupostos da educação contextualizada de Paulo Freire só foram disseminados livremente em território brasileiro a partir do final do século XX e início do século XXI.

A ex-aluna de Elisabeth Silveira, Maria Edenir Bezerra, revendo o caderno de anotações de 1951, ano em que estudou a 3ª série ginasial, assim se refere à professora:

Minha professora de Português e Francês ensina muito bem, é enérgica e sabe manter a ordem na classe sem ser preciso estar repreendendo a aluna. Gosta muito de perguntar: Por quê? [...] Tem uma medida que ela gosta de tomar, mas que eu não fico muito satisfeita. É a seguinte: ela chegando na classe, se as meninas estiverem fazendo muito barulho, ela baixa meio ponto (0,5) da nota (BEZERRA, 2000, p.83).

Novamente, a advertência é apontada como recurso para manter a ordem, o que permite concluir que a imagem de mulher firme e rígida que consegue dominar uma sala de aula é fruto dos estímulos por ela adotados. No relato abaixo, Elisabeth é comparada a uma domadora de feras por ter conseguido manter a disciplina entre o público adolescente:

Ela entrou na nossa classe com passos firmes e uma voz tão forte que me deu a impressão de que éramos “feras” e ela a domadora. De fato, éramos feras, ou seja, adolescentes, que quando em grupo podem ser terríveis [...]. Pois é. Mas Irmã Elisabeth conseguiu nos domar. Dentro de pouco tempo estávamos caladas, ouvindo o seu impecável francês. (OLIVEIRA, 2000, p.106).

Para Barroso (2000, p.132), “a determinação em assumir a missão da educação de adolescentes lhe caiu bem. Deu conta do recado. É possível reconhecer quem foi aluna da Irmã

Elisabeth no Imaculada.” O reconhecimento de suas alunas se devia ao fato de a educadora discipliná-las e torná-las semelhante a ela mesma: sérias, comportadas e religiosas, o que se concretizava através de uma educação vertical e mnemônica, assunto do tópico posterior.

5.1.3 Educação vertical e mnemônica

Sobre essa temática, considera-se prática docente todas as condutas da professora Elisabeth Silveira com vistas a direcionar o comportamento das estudantes para promover e gerir as situações de ensino e aprendizagem. Alguns estudantes defendiam que, ao lado da disciplina e da exigência que Elisabeth Silveira tanto prezava, sua docência também era marcada por uma prática que exigia a justificativa dos alunos. A esse respeito, Rita de Cássia afirmou que a educadora ficou conhecida pelos seus “por quês” e, por conseguinte, por desenvolver um ensino diferenciado.

Naquele tempo, a Irmã Elisabeth já me chamava atenção pela maneira como ela conduzia a educação. Era sempre uma educação pautada na criatividade e no espírito crítico porque a gente tinha que justificar tudo o que fazia [...]. Então, a gente tinha que dizer o porquê [...]. Sempre ela tinha que ir ao âmago da coisa. Então, já se considerava uma pessoa avançada para o tempo. Ela era professora de Português. Se se tratava de uma redação, os temas das redações eram sempre muito interessantes. Por exemplo: um pingô d’água... Você tinha que criar uma história para falar sobre o pingô d’água (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Sobre as redações propostas, Serra (2000, p.143) acredita que algumas vezes os temas apresentados eram tão inusitados que dificultava a produção escrita. Assim, ela conclui que aprendizado e disciplina marcaram o seu tempo como aluna de Elisabeth Silveira: “Redações com títulos os mais estranhos, que me forçaram a criar para desenvolver temas aparentemente vazios, ela nos sugeria. Assim foi meu contato com Ir. Elisabeth, em apenas um ano, de muito aprendizado e muita disciplina”.

Em desacordo com o entendimento de Rita de Cássia acerca da docência de Elisabeth Silveira, o fato de a professora em tela solicitar que os alunos justificassem as suas respostas não queria dizer, necessariamente, que era desenvolvido um ensino crítico e reflexivo, nem que havia uma relação dialógica. A partir do que foi discorrido por Serra (2000), entende-se que o que ela fazia era desafiar os estudantes, forçando-os a escrever sobre assuntos desconhecidos e que não lhes eram atraentes e, por isso, sem nenhum valor para as suas vidas, o que para Freire (2011), se trata de uma relação antidialógica.

Cira de Matos Brito contou que, certa vez, tendo passado os últimos meses estudando sobre a educação de pessoas com deficiência, Elisabeth Silveira propôs uma redação sobre esse assunto, perguntando o motivo e como educar esse grupo de indivíduos. Cira não discorreu muito sobre o tema e foi compensada com nota 20, considerada baixa, embora a sua resposta não estivesse errada, apenas superficial, conforme relatado:

Ela era muito rigorosa, muito disciplinada, competente, estudiosíssima. Ela exigia muito da gente e eu era uma aluna muito rebelde, ah eu era! Eu lembro que um dia ela fez uma prova, de uma das metodologias. A gente tinha passado o mês estudando esse tema e a pergunta dela era assim: “Por que e como educar crianças anormais?” A gente tinha que dissertar por que e como educar crianças anormais. Como eu era muito rebelde e sempre dava um jeito de me sair bem nas coisas, respondi assim: **Por quê? Eu repeti a pergunta. Porque são Humanas. Como? Com métodos especiais. (Risos). Ela ficou louca com essa resposta.** Mas ela ficou desesperada! Entreguei a prova num instante. Ela fez a pergunta, todo mundo copiou e eu respondi. Eu não estava certa? Certíssima? Aí, entreguei a prova e fui embora. No dia seguinte, quando eu cheguei na classe, tinha um bilhete na prova, um bilhete para o meu pai. Aí, ela foi e botou: “Nestor, me explique porque a Cira dar respostas desse tipo”. Aí eu peguei e levei para o meu pai e disse: “Olhe aqui, papai, a Irmã Elisabeth mandou essa pergunta aqui para você”. Aí, ele disse assim: “e não está certa?” E eu disse: “Eu acho que está, é tanto que eu respondi, né?” Essa questão foi para a Superiora, a Irmã Lima. Ela [Irmã Elisabeth] me deu 20. A prova valia 100 e ela me deu 20. A Superiora, para não desautorizar a Irmã Elisabeth, não podia fazer nada, porque, afinal de contas, a mestra de classe era uma autoridade. Jamais a Superiora iria desautorizar uma mestra. Ela disse que eu estava certa, mas que a Irmã Elisabeth também estava certa, que eu podia ter desenvolvido mais (Cira de Matos Brito, 24/09/2018, grifos da autora).

O trecho em destaque é valioso para a compreensão da postura docente de Elisabeth Silveira. Notemos que ela, ao propor uma redação sobre o assunto recém-estudado em sala de aula, esperava que a aluna reproduzisse justamente o que ela havia falado e defendido. Como não foi o que aconteceu, houve repreensão. Percebe-se que o que importava era a memorização do conteúdo, e não a criatividade e a autonomia da estudante. Ela fazia as perguntas, mas já esperava a resposta considerada “correta”, não aceitando ser questionada; poderia até estimular a criatividade, mas ao mesmo tempo não valorizava esse aspecto.

Esse caso envolveu a superiora e o pai de Cira, ambos cientes de que a resposta da prova estava correta, inclusive a própria Irmã Elisabeth, mas que a nota baixa era justificável porque a aluna não escreveu o que a educadora esperava. Cira disse que Elisabeth sempre permitia

⁷ Essa nomenclatura passou por variações ao longo do tempo, como ‘especial’, ‘excepcional’, ‘anormal’, ‘dito-normal’ e ‘portador de deficiência’. Atualmente, utiliza-se a terminologia ‘com deficiência’ para indicar que a pessoa tem alguma limitação, seja física ou cognitiva.

abertura para perguntas, mas as alunas não podiam questionar ou se posicionar contra ao que a freira dizia:

Eu tenho quase 60 anos de formada. Então, a minha escola era outra. Era aquela escola assim: você tem que aprender. Você pode perguntar, querer se aprofundar e tudo, mas a gente não podia questionar, haja vista que, quando eu fiz aquela resposta lá na prova, ela não me deu o direito de questionar (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Percebe-se que Elisabeth não aceitava que as alunas tivessem autonomia para responder aos questionamentos por si, tinha que ser de acordo com o que a freira ensinava e não eram aceitáveis respostas pouco aprofundadas ou contestação à sua decisão. A necessidade de os estudantes justificarem as suas respostas contribuía para a fixação dos conteúdos, por isso as alunas tinham que escrever o máximo que pudessem, como uma maneira de comprovar que aprenderam. Outro objetivo alcançado por esse método era a formação de personalidades condizentes com os valores cristãos do colégio, conforme relatado:

Seus famosos “por quês”, diferente do método de memorização até então adotado, nos leva a assumir posições críticas, a responder pelos nossos próprios atos, a formar nossa personalidade dentro de um quadro de valores verdadeiramente cristãos, preparando-nos para a vida (VASCONSELOS, 2000, p.126).

Certa vez, Facy Nascimento, ao escutar as filhas chegarem em casa falando tão bem das aulas de uma professora de Português, sentiu curiosidade de conhecê-la e foi ao colégio. Lá chegando, assistiu à aula de Elisabeth Silveira e ficou impressionada pelo modo como ela conduzia a docência. Sobre esse momento, ela contou no livro de homenagem aos 80 de Elisabeth:

Em nossa casa falava-se tanto em seu nome que, eu um dia, resolvi ir conhecê-la. Como antiga aluna, tinha entrada franca no colégio. Entrei disfarçadamente em sua classe, sentei-me bem atrás sem ser percebida. Fiquei encantada com a didática que você empregava para melhor aproveitamento de suas alunas (NASCIMENTO, 2000, p.98).

O método ativo e dialogal, de acordo com Freire (2017, p.141), se consolida mediante a relação horizontal entre os indivíduos, o que possibilita gerar o pensamento crítico. Essa relação é nutrida pela confiança entre os sujeitos envolvidos, pois se acredita que “[...] quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo”. Nesse sentido, o diálogo é o caminho indispensável para a formação educativa esclarecedora, se opondo ao antidiálogo, que por sua vez implica em uma relação vertical entre os sujeitos e objetiva somente comunicar informações, e não a reflexão.

Paulo Freire ficou conhecido a partir da criação do método de alfabetização de adultos, por ele desenvolvido em Recife na década de 60, estratégia que teve como ponto de partida a crítica ao ensino tradicional e bancário marcado pela repetição e pela memorização. Por defender uma educação emancipadora e crítica que promova a transição do indivíduo do estado de alienação e domesticação para a conscientização e libertação (SAVIANI, 2011), sofreu repressão do Governo Militar e passou dezesseis anos em exílio. Por isso, a difusão do seu conhecimento no Brasil só aconteceu em 1980, quando pôde retornar ao país. Paulo Freire compreendia que o papel da educação não é transferir conhecimento, mas proporcionar os meios para a sua produção. Para isso, o aluno deve ser considerado ativo, e o professor, sensível à bagagem cultural que ele adquire a partir das variadas relações sociais, tendo o estudante como foco central e estimulando na contextualização dos saberes. Nessa prática dialógica e horizontal, não cabe relações de poder nem autoritarismo: o aluno é quem determina o processo e o tempo a ser dispendido.

Sobre esse assunto, tomou-se conhecimento que Elisabeth Silveira estimulava o envolvimento ativo dos alunos nos momentos de leitura dos livros paradidáticos. De acordo com Cira de Matos Brito, Elisabeth não impunha a leitura dos livros, mas primeiro aguçava a curiosidade da turma para que ela se sentisse instigada a ler.

A gente lia muito. Pense num negócio que ela fazia a gente fazer, era ler! **Obrigava a gente ler.** Ela começava a contar uma história, ia contando, contando, e a gente ali, escutando aquela conversa e ela contando e tal e tal. Daqui a pouco, ela parava e dizia “esse é o livro tal, do autor tal. Procurem e vão ler. Daqui a tantos dias nós vamos conversar sobre esse livro”. Quer dizer, na hora que todo mundo despertava e ficava curioso para saber o fim daquela história, ela dizia que livro era, o autor, a gente anotava, ia à livraria, comprava, ou pegava na biblioteca por empréstimo. **E todo mundo ia ler.** Então, todo mundo da classe lia pelo gosto de ler. Ela sabia estimular o gosto pela leitura (Cira de Matos Brito, 24/09/2018, grifos da autora).

Observemos, contudo, que se por um lado Elisabeth Silveira buscava incitar a curiosidade antes dos alunos iniciarem as leituras; por outro, eles não tinham liberdade para opinar acerca das obras que deveriam providenciar, ou no prazo para a leitura. Portanto, o tempo era um só para todos, não havendo atenção aos variados ritmos de aprendizagem e assimilação que compõem uma sala de aula. Além disso, não há evidência de que ela estimulava os estudantes a fazer pesquisas mais aprofundadas sobre as obras.

Ademais, essa atitude fazia da leitura um momento prazeroso para a maioria da turma – logo, não para todos, o que desencadeou, no caso de Cira e de outras amigas que ela ainda

mantém contato, o hábito de ler mesmo depois de concluído o Curso Normal, como no caso citado pela entrevistada, que até hoje troca livros com uma amiga que mora em Recife. Para ela, essa tradição é reflexo dos ensinamentos da Irmã Elisabeth.

E você sabe que gosto pela leitura é uma coisa assim, todo mundo tem, porque todo mundo é curioso para saber histórias, conversas e romances e não sei o que, só que é difícil começar, porque na hora que você ler um livro, daqui a pouco você já quer ler outro e você embala, ler cinco livros um atrás do outro. Você pode até passar um tempo sem ler, mas alguma coisa te traz para a leitura novamente porque você adquiriu o **gosto pela leitura**, a curiosidade. Eu tenho uma amiga que mora no Recife, que foi aluna da Irmã Elisabeth também e toda vida que ela vem, me traz dois ou três livros, que foram os últimos que ela leu e já me dar para eu continuar a leitura e depois a gente conversa sobre o livro (Cira de Matos Brito, 24/09/2018, grifo da autora).

O gosto pela leitura pode ser compreendido como o paralelo entre o e hábito e a posterior satisfação em se dedicar a essa atividade. Portanto, primeiro ela deve se tornar uma prática costumeira, para que depois a satisfação seja efetivada. Ursínio (2003) discorre que a escola é a instituição primordial para fortalecer esse exercício e que uma das maiores dificuldades é justamente porque os professores impõem leituras e não sabem proceder de forma a instigar os alunos a interpretar o que leem, condição essencial para que eles se habituem ao mundo literário. Entendemos que essa problemática se fez presente na docência de Elisabeth Silveira, visto que ela não partia da compreensão de que o aluno ler com prazer aquilo que lhe desperta interesse, e que a interpretação do que foi lido é momento importante desse processo.

Na época do Curso Normal, Cira contou que leu obras estrangeiras, principalmente de autores franceses, como Jacques Maritain, Raissa Maritan e Teilhardde Chardin, bem como de grandes pensadores, a exemplo de Jean Paul Sartre. Um fato curioso discorrido por essa entrevistada foi o não estímulo à leitura das obras de Rachel de Queiroz, que foi aluna do colégio e escreveu vários romances. Ela explica que o Colégio da Imaculada Conceição nunca encaminhava a leitura dos romances de Rachel por consequência da sua vertente política, que era o Comunismo.

Agora, uma coisa interessante: a Rachel de Queiroz foi aluna daqui do colégio, estudou aqui interna. Acontece que a Rachel foi comunista durante algum tempo, foi do Partido Comunista, chegou a ser presa e tudo e, por conta disso, o colégio não adotava a Rachel de Queiroz. Eu li todos os livros da Rachel de Queiroz, mas porque eu sou parenta dela. Meu pai era primo legítimo dela, então a gente tinha acesso à Rachel. Eu li tudo da Rachel, li mesmo. E aqui no colégio, eu nunca li nenhum. Nunca se estimulou a leitura de Rachel de Queiroz nesses programas de ler todo mês um romance... Depois de uns tempos, a Rachel virou um ídolo aqui dentro do colégio (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

O Comunismo era entendido como um movimento de efervescência que causava desordem social, por isso não era bem aceito no colégio, que pregava pelo sossego e pela perpetuação dos valores cristãos. Academicamente, o Comunismo se trata de uma doutrina social que defende o “estado natural” das coisas de forma que todos tenham direito a tudo por meio da extinção da propriedade privada. Assumindo compromisso com a sociedade democrática, igualitária e sem classes, essa ideologia critica o sistema capitalista e assume como principal objetivo tornar esclarecida a classe trabalhadora. A nomenclatura “Partido Comunista” teve gênese a partir da obra ‘Manifesto do Partido Comunista’, de Karl Marx e Friedrich Engels, publicada em 1848, que forja intensa crítica à organização social orientada pelo capital, mas a noção do Comunismo como partido político surgiu prioritariamente no decorrer do século XX (MIUBAND, 1990). A partir de então, defende-se a necessidade de união dos trabalhadores rumo a uma revolução que possibilite a mudança da sua condição de classe explorada.

Considerando tais características, de acordo com Cira de Matos Brito, fazer parte de um partido que defende a mudança social por meio da luta revolucionária foi o motivo para que as obras de Rachel de Queiroz tenham sido desprestigiadas pelo Colégio da Imaculada Conceição, instituição que sempre prezou pela ordem familiar e pelo comportamento exemplar das moças de elite econômica que ali estudavam. Desse modo, uma aluna do Curso Normal, que deveria ser o exemplo de integridade consoante ao grupo social abastado, envolver-se nos movimentos populares e ensinar a ebulição social era completamente repudiado. Afinal, a educação no Imaculada não visava a emancipação e a criticidade das mulheres, mas o subjulgamento ao modelo de sociedade vigente: classista, machista, patriarcal e desigual, já que por trás da suposta neutralidade permanecia um modelo instituído e a manutenção da ordem social, na qual não por acaso, privilegiava os frequentadores do colégio: alunos com poder aquisitivo diferenciado.

O processo avaliativo de Elisabeth Silveira era marcado pela memorização dos conteúdos curriculares, que em seguida seriam cobrados na prática. Quando docente do Curso Normal, proporcionava momentos voltados para a fixação dos conteúdos ensinados. Assim, apresentava um tema e selecionava uma aluna para ministrar a aula, que deveria englobar toda a matéria estudada, incluindo o pensamento dos teóricos. Sobre esses momentos, Rita de Cássia narrou:

Era tudo dialogado. Ela tinha um estilo completamente diferente dos outros. Uma vez, ela passou uma prova para a gente. Ela ensinava didática geral, didáticas especiais e psicologia. Ela chegou para fazer a prova. Todo mundo tinha estudado. Era a época do ponto sorteado. Ela chegou e escreveu no quadro: “Dona Rita vai dar aula.” A prova era essa. [...] Ela vinha com um tema criativo e colocava. E a gente tinha que colocar toda a didática. Aí, dona Rita tinha que elaborar plano de aula, tinha que executar, tinha que fazer isso, aquilo, aquilo outro... Era na prática mesmo. Aí desconsertava todo mundo. Tinha que colocar a matéria todinha ali, os conhecimentos teóricos no plano de aula que a gente ia fazer (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Fixar o conteúdo era sinônimo de memorizá-lo. Para desenvolver uma “boa prática”, era necessário que a estudante articulasse com precisão o conhecimento teórico, mesmo desconfortável com a surpresa da professora, que não avisava previamente em qual dia essas aulas aconteceriam. Elisabeth Silveira selecionava o tema do seu interesse, escolhia quem deveria abordá-lo, e a pessoa nomeada não tinha a alternativa de se recusar; uma vez informada como seria a aula, todos tinham que aceitar sem questionamentos.

O envolvimento das futuras professoras com o planejamento e com a execução de aulas fazia parte da proposta de formação das professoras nas Escolas Normais e estava em consonância com as ideias defendidas pelo movimento renovador que chegou ao Brasil na década de 1930 (NOGUEIRA, 2011). Acerca da formação docente, a Escola Nova defendia que as aulas deveriam ser mais práticas do que teóricas, oportunizando momentos ativos e experimentais durante todo o curso, e não somente nos semestres finais. Outra necessidade que surgiu a partir do ideal escolanovista foi a implantação das escolas de aplicação, também chamadas de escolas anexas. Esses estabelecimentos deveriam ficar próximos aos cursos normais para facilitar a aprendizagem das estudantes pela prática. No Imaculada Conceição, por exemplo, “as alunas do Curso Pedagógico, ao invés de fazerem seu estágio obrigatório nas escolas públicas ou privadas da periferia de Fortaleza, assumiram a direção e funcionamento de uma escolinha para alunos carentes, criada anexa ao próprio colégio” (OLIVEIRA, 1999, p.101).

As instituições anexas ao Imaculada Conceição que atendiam às crianças mais empobrecidas assumiam, portanto, duas funções: o cumprimento da obra de caridade, exigência da Congregação Vicentina conforme ensinamentos de São Vicente de Paulo e, ao mesmo tempo, a manutenção de uma escola de aplicação destinada aos estágios das estudantes do Curso Normal, servindo de laboratório para as normalistas. Sobre a educação das moças que moravam no orfanato, Cira de Matos Brito disse não haver distinção entre a educação delas e a das pensionistas.

No tempo que eu estudei nesse colégio, aqui era o Ari de Sá da época. Era um colégio de elite. A elite social de Fortaleza estudava aqui. Mas ao mesmo tempo em que tinha essa elite social, tinha também o orfanato, que funcionava do lado de cá, que eram para as moças pobres que não podiam pagar. Algumas eram órfãs e outras nem tão órfãs, mas era tido como um orfanato e elas estudavam na mesma classe que nós, não no primário, mas no Ginásio. No Normal ou no Científico, era a mesma classe. Mas elas não usavam o nosso uniforme, era um uniforme diferente (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Esse relato destoa daquele defendido por Rachel de Queiroz em “As três Marias”, já discutido em sessão anterior. Para Rachel, havia separação entre as alunas que pagavam mensalidade e as que não pagavam, sendo impossibilitado qualquer contato e, inclusive, a educação de ambas era diferenciada. Sobre essa obra, Cira de Matos Brito, que é parente da escritora, afirmou que a trama não passa de uma ficção: “Ela escreveu um livro que dizem que é a história dela aqui no colégio, mas na verdade não é não. Ela ambientou o livro no colégio da Imaculada, mas aquela história não é real, não se passou aqui dentro realmente nem nada” (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

O livro mencionado por Cira de Matos Brito aborda aspectos relacionados ao modo como as freiras preceituavam a educação das moças na década de 1990, clarificando algumas informações sobre esse processo, como o trato diferenciado das estudantes que pagavam mensalidade. Para Cira, que sempre estudou na ala das pagantes e que até os dias atuais cultua os ritos do colégio, é natural que se trate de dados irreais, já que se difundia que o colégio tratava todas as meninas igualmente, independente da classe social. Em contrapartida, Rita de Cássia Vasconcelos, atualmente irmã vicentina, confirmou que Rachel de Queiroz escreveu o romance inspirada nas experiências do tempo de estudante do Imaculada Conceição, assim como o livro “*Do Gênese ao Apocalipse*” comprova que havia dois modelos de educação desenvolvido: um voltado para as moças de elite econômica, que tinham aulas de piano e de línguas, e outra para as órfãs, que focavam sobremaneira nas atividades domésticas.

O dispositivo legal que versou sobre a organização do Ensino Normal nesse período foi a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que por sua vez, estava em concordância com os ideais escolanovistas, conforme exposto no Artigo 27:

Art.27. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos regime de ativa e constante colaboração.

§ 1º O professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para trabalho em cooperação, espírito de auto-crítica e de compreensão humana, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino.

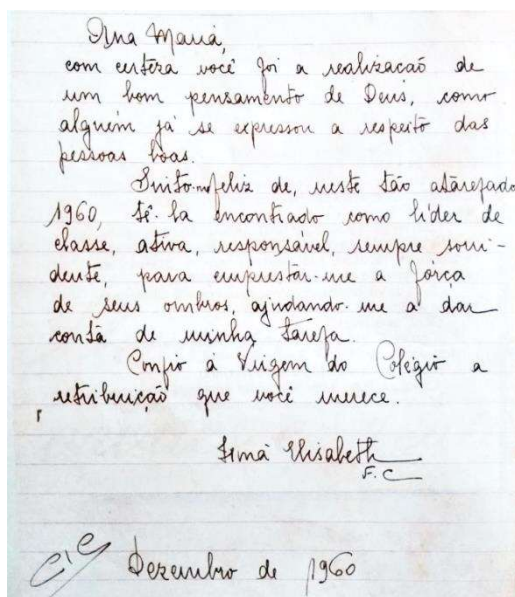
§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos discursivos, mas à realização das técnicas de trabalho intelectual mais recomendáveis aos futuros docentes (BRASIL, 1946, p.78).

Portanto, as aulas de Elisabeth Silveira, ministradas em colaboração com a turma e propondo às alunas momentos de prática, não se tratava de uma inovação da educadora, mas de uma recomendação legal. Ao que tudo indica, nem todos os professores seguiam ao que era determinado pela lei, já que a freira era conhecida por ministrar aulas diferenciadas dos demais. No que tange às aulas de estágio realizadas em uma escola anexa ao Imaculada Conceição, essa também era uma determinação do Decreto-Lei de 1946, que em seu artigo 47 estabeleceu que todos os estabelecimentos de Ensino Normal deveriam manter escolas primárias anexas para a prática e para a demonstração de ensino dos formandos. Na atualidade, permanece a defesa pela formação de docentes a partir da associação entre a teoria e a prática desde o início ao final da graduação, conforme estudos de teóricos como Veiga (2003), Franco (2003), Pimenta (2001) e Lima (2001).

Vista como uma professora avançada para o seu tempo em decorrência dos seus “por quês”, o que não era comum aos professores de sua época, Elisabeth Silveira, apesar de não adotar o modelo de prova convencional, não abria mão de realizar atividades individuais para verificar se os estudantes estavam realmente aprendendo, pois acreditava ser esse um instrumento indispensável. O seguinte discurso da ex-aluna Rita de Cássia exemplifica a combinação entre o método por ela considerado ativo, expresso por meio do questionamento, e o tradicional, manifestado pelos exames individuais propostos aos alunos: “Ela, já naquele tempo, apresentava esses temas que levavam a gente à reflexão. Além dos porquês, a gente tinha que desenvolver o pensamento, e ela via todos os exercícios feitos pelos alunos, que corrigia pilhas e pilhas de caderno e de provas” (Rita de Cássia Vasconcelos, 07.06.2018).

Nesse exercício, Elisabeth Silveira contava com o auxílio de alguns alunos, por ela selecionados para ser líder de sala. Na carta abaixo, escrita em 1960, ela agradece a ajuda de Ana Maria por ter sido líder de classe e a ajudado na tarefa educativa durante aquele período letivo:

Imagem 27 – Carta de Elisabeth à Ana Maria (1960)



Ana Maria,
com certeza você foi a realização de
um bom pensamento de Deus, como
alguém já se expressou a respeito das
pessoas boas.
Sinto-me feliz de, neste tão atarefado
1960, tê-la encontrado como líder de
classe, ativa, responsável, sempre son-
dante, para emprestar-me a força
de seus ombros, ajudando-me a dar
conta de minha tarefa.
Confio à Virgem do Colégio a
atribuição que você merece.
Irmã Elisabeth
F.C.
1960 Dezembro de 1960

Fonte: Sampaio (2013).

Esses estudantes, como foi o caso de Ana Maria, eram logo “apadrinhados” pela freira, que neles investia sob o intuito de desenvolvê-los. Rita de Cássia foi uma dessas estudantes e, por esse motivo, apelidou carinhosamente a mestra de caçadora de talentos. Quando Elisabeth percebeu que a aluna tinha aptidão para a docência, lhe atribuiu alguns afazeres de classe:

Além do mais, a Irmã Elisabeth tinha um zelo muito grande pelos alunos, e uma vez escrevi um artigo sobre ela chamado caçadores de talentos. Ela, quando descobria um talento numa classe, um talento intelectual ou qualquer outro tipo de coisa, tratava de desenvolver aquele talento, investia [...]. E eu fui um dos alvos dela. Porque ela me convidava até para corrigir as tarefas das outras, mas isso era uma coisa muito discreta. Não era para chamar atenção, nem criar mal estar com as outras, nem coisa nenhuma (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Os alvos eram aqueles estudantes menos favorecidos economicamente, que Elisabeth Silveira acreditava possuir talento para a docência, conforme contou Rita de Cássia anos atrás, na ocasião da comemoração aos 80 anos de Elisabeth Silveira:

“Caça talentos”, foi sempre assim Irmã Elisabeth. Descobertas as possibilidades de uma aluna, ela incentivava, investia, acreditava, dava a mão e, assim, através de sua caminhada como grande educadora, promoveu muitos jovens, muitas vezes sem esperança se alguém não lhe tivesse dado a mão (VASCONCELOS, 2000, p.127).

A opção por assistir aos estudantes aparentemente com menores perspectivas futuras, ou seja, aqueles de famílias mais empobrecidas, pode ser compreendida a partir da formação vicentina de Elisabeth, cujo âmago é a caridade. É interessante percebermos que, em

contrapartida, a maior atenção da educadora para com os alunos que ela julgava mais talentosos pode ser enxergada, também, como uma atitude que privilegiava a uma determinada parcela dos estudantes em detrimento de outra, já que ela investia insistentemente apenas em alguns.

Acerca dessa atitude, nenhuma das entrevistadas relatou haver desavenças entre os estudantes em decorrência do apadrinhamento de Irmã Elisabeth. Cira de Matos Brito comentou que existia disputa em sua turma, mas em consequência de uma política adotada pelo colégio, que ranqueava as melhores estudantes, premiando as três primeiras colocadas de cada turma com medalhas, prêmio que ela afirmou nunca ter se empenhado para conquistar, conforme segue:

Na minha própria turma tinha uma disputa, porque naquela época, aqui no colégio, tinha uma história de dar uma medalha para o primeiro, segundo e terceiro lugar, que eram as que tinham as melhores notas. Aquela medalha e nada, para mim, eu não estava nem ligando. Eu nunca fui de estudar para ganhar nota. Eu nunca fiz isso, nunca, nunca na minha vida! Aí tinha essa rivalidade por primeiro lugar, segundo lugar e terceiro lugar e ficava aquele tititi. Eu nunca dei bola para isso (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Essa narrativa demonstra que o CIC instituíra um modelo de avaliação que instigava a competitividade entre as estudantes – não entre todas, já que Cira de Matos Brito afirma nunca ter se importado com as classificações. Os testes assumiam a função de quantificar o que supostamente foi aprendido levando em consideração apenas o resultado final das provas, atribuído por meio das notas e desprezando o processo e o crescimento individual de cada estudante. Esse tipo de avaliação focado apenas nos resultados finais é denominado somativo ou classificatório (LUCKESI, 2002) e se caracteriza pela hierarquização de acordo com os fins traçados pelo professor, ou seja, o educador se baseia nos conteúdos estudados e define o que deve ter sido assimilado de forma que o aluno que não estiver de acordo com a sua expectativa é reprovado. Na contramão desse modelo, temos a avaliação formativa, também conhecida como processual ou de desenvolvimento (SANT'ANNA, 2001). Nessa, além de ser considerado o progresso individual do aluno, o educador analisa os resultados, identifica as insuficiências do processo de ensino-aprendizagem e o reformula para garantir o alcance dos objetivos. Esse segundo modelo não era corriqueiro no Imaculada Conceição no período em tela e, portanto, não adotado na docência da biografada.

Elisabeth Silveira também se mostrava atenciosa com aqueles alunos menos abastados no sentido de assistir materialmente quando havia necessidade. Para Rita de Cássia, isso se explicava pelo fato de a proposta do colégio ser justamente a de promover os mais

empobrecidos. Sobre esse assunto, a ex-aluna contou que, certa vez, ao vencer a uma gincana catequética e precisar viajar para o Rio de Janeiro mesmo que a família não tivesse boas condições financeiras, foi a Irmã Elisabeth quem providenciou todo o aparato necessário para a viagem:

[...] quando aluna dela, eu ganhei um concurso aqui. Um concurso de maratona. Maratona Catequética Nacional. Eu estava na quarta série Ginásial, ainda era nas turmas dela, mas ela, sabendo que ganhei o concurso aqui, eu tinha que viajar para o Rio. [...] A situação econômica lá de casa já não era boa, aí ela, prevendo já isso, organizou uma festa no colégio para me parabenizar, de tal maneira que eu fui presenteada com tudo o que era necessário para essa viagem, tudo. Saí daqui do colégio com uma mala cheia de tudo, de forma que até o colégio nessa época me deu a farda de campo, a farda de gala e uma farda da diária também, para quando eu voltar já ter a farda da diária. Tudo: sapato, meia, chapéu, luvas, tudo! Foi ela que teve a ideia (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Considerada discípula fiel de Elisabeth Silveira, Rita de Cássia se dedicava com afinco aos estudos da bíblia, se tornando mestra em vencer maratonas e olimpíadas catequéticas. Quando estudante do Curso Normal, foi campeã de uma maratona contra o Curso Científico, o que desencadeou uma disputa interna entre as duas modalidades de ensino, conforme lembrado por ela:

Já no curso pedagógico eu ganhei outra maratona interna daqui do colégio. Dessa vez é que houve um confronto entre Científico e Pedagógico. Científico era da Irmã Maria, Pedagógico era da Irmã Elisabeth. Porque eu derrubei o Científico (risos) (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Para Cira de Matos Brito, as disputas iam além das competições catequéticas, pois as duas modalidades de ensino não se davam bem em decorrência do comportamento distinto das estudantes. Ela, que estudou os dois cursos, afirmou que as alunas do Científico eram mais eufóricas, enquanto as do Normal eram mais reservadas, e essa diferença, muitas vezes, era motivo para rivalidade:

Era assim, as intelectuais, as cientistas, porque estudavam química, física e matemática, eram as alunas do científico. As que eram mais humanas, porque trabalhavam mais com as humanidades, eram as do Normal. As meninas do Científico eram muito barulhentas e as do Normal eram muito calmas, aquietadas, com raríssimas exceções, naturalmente. E tinha essas rivalidades, mas eu nunca me meti nisso. Havia uma disputa (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Em decorrência desses episódios, há relatos de que houve certa rivalidade entre as duas coordenadoras, Irmã Maria Montenegro e Irmã Elisabeth Silveira. Cira de Matos Brito referenciou esse assunto, mas não aprofundou por não possuir maiores conhecimentos acerca

da possível desavença entre as duas freiras, mas deixou claro que nunca se afeiçoou à Irmã Maria Montenegro, assim como sua irmã, que apesar de estudar o Curso Científico, era mais próxima da Irmã Elisabeth do que da coordenadora do seu curso.

Teve um tempo que teve uma Irmã Maria Montenegro. Era assim: a Irmã Elisabeth no Normal e a Irmã Maria Montenegro no Científico, e eu acho que elas não combinavam muito bem, não sei também... Tem muita gente aí que é muito fã da Irmã Maria Montenegro. Eu, na verdade, nunca fui. Não sei se é porque eu era do lado de cá do Normal. Eu tinha uma irmã que era do Científico, mas a minha irmã era muito mais Irmã Elisabeth também, apesar de ser Científico, porque a Irmã Elisabeth era professora de Português do Científico (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Ambas as coordenadoras são consideradas grandes ícones do Colégio da Imaculada Conceição, sendo educadoras que lograram de considerável destaque na sociedade cearense, principalmente em decorrência do engajamento com a prática caritativa em concomitância com a educativa. Irmã Maria Montenegro, assim como Irmã Elisabeth Silveira, viajou à França para se qualificar e retornou ao Brasil com ideias renovadas consoantes ao ensino dialógico.

5.1.4 Associações e envolvimento com o público juvenil

A discussão sobre a prática docente de Elisabeth Silveira a partir dessa temática implica a compreensão de que a interação com os jovens foi aspecto central no decorrer do magistério dessa professora. Portanto, por ora entende-se por prática docente a ação premeditada por Elisabeth Silveira para conceber espaços e situações formativas para os estudantes em caráter suplementar às aulas, momentos em que travavam diálogo por meio de grupos fundados pela educadora.

Elisabeth costumava dizer que estar entre os jovens era uma das suas maiores alegrias: “o contato com a juventude foi sempre uma coisa muito bonita, tanto que hoje, a minha alegria e o meu maior patrimônio são as minhas ex-alunas” (Elisabeth Silveira – Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.6). A proximidade com algumas estudantes perdurou mesmo depois de concluído o Curso Normal, seja porque elas continuavam a visitar o colégio e a participar da AECIC, por meio de visitas feitas por Elisabeth à residência das ex-alunas ou até mesmo à distância, via contato telefônico. Cira de Matos Brito contou que manteve ligação com a Irmã Elisabeth no decorrer dos 30 anos em que morou em Brasília, tanto que, ao retornar ao Ceará, passou a frequentar a AECIC. Ela também disse que a freira visitava a sua irmã, já falecida, que também foi aluna da Irmã Elisabeth.

[...] É tanto que depois, a minha irmã já casada, mas a Irmã Elisabeth ia com frequência jantar na casa dela. Ela e a dona Toni, que foi uma espécie de coordenadora pedagógica do colégio na época que a Irmã Elisabeth era diretora. Elas iam muito jantar, discutiam política, porque a Irmã Elisabeth era muito entendida de política. [...] Eu fiquei muito tempo fora daqui. Eu morei 30 anos em Brasília, então eu vinha muito raramente aqui. Eu vinha ao colégio no dia 8 de dezembro, que é o dia da ex-aluna, e eu estava por aqui de férias e vinha para cá, mas eu não frequentava o colégio. Depois que eu me mudei para cá e, depois de um tempinho, foi que eu voltei a participar da associação e tudo (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Percebe-se que a freira cultivou amizades que se mantiveram mesmo depois que as alunas se afastavam do colégio, o que é resultado do ensino desenvolvido que englobava afetividade tanto com as estudantes quanto com as mães das alunas, conforme relato a seguir:

Tem foto dela lá em casa até com a Irmã superiora dela, que era a Irmã Lima, iam fazer chás lá em casa. Nas festas elas participavam, eram muito unidas [...]. A Irmã Elisabeth era muito lá de casa mesmo, uma pessoa que a mamãe achava muito inteligente [...] Ela se tornava bem amiga das alunas e das mães das alunas. Ela chamava para conversar. Se ela via que tinha um aluno que não estava bem, ela chamava, conversava muito (Edênia Brandão, 23/10/2018).

Além disso, alguns feitos de Elisabeth Silveira dentro do colégio corroboraram para conquistar essas alunas, como a fundação do Grêmio Littero-Recreativo Irmã Simas, que aproximou as estudantes e despertou o “gosto pela literatura” em centenas de jovens, já que esse grêmio reunia os interessados e oportunizava a leitura e o estudo de muitos livros clássicos, conforme relato de Inessilva de Alencar, ex-aluna da Irmã Elisabeth:

A Irmã Elisabeth que fundou o Grêmio Littero-Recreativo Irmã Simas, onde aprendemos a ouvir os clássicos – imaginem um número grande de garotas do interior se dedicando a ouvir Bach, Mozart, Chopin e tantos outros [...]. Passamos a ler os Sermões do Padre Vieira, a consultar a Biblioteca Internacional das Obras Célebres - 24 volumes condensados dos grandes autores, O mundo pitoresco, O tesouro da juventude... (ALENCAR, 2000, p.92).

Para Maria José Nunes, Elisabeth Silveira criou essa entidade sob a justificativa de discutir e instigar a reflexão: “Ela também coordenava o Grêmio e incentivava as alunas a refletir e a discutir. Eu penso que ela era uma filósofa. Incentivava realmente as pessoas a refletirem sobre assuntos da atualidade, a pensar sobre tudo” (Maria José Nunes, 13/11/2018). Conquanto, de acordo com o que posto por Alencar (2000), percebe-se que o objetivo do Grêmio não era somente proporcionar às juventudes o estudo de obras literárias, mas também a evangelização e a discussão sobre religião, já que estudavam sermões de religiosos, como os do Padre Vieira.

O Grêmio tinha uma finalidade social e cívica, tanto que atuava junto à Diocese nas campanhas empreendidas pelo arcebispo D. Antônio de Almeida Lustosa. Uma dessas campanhas foi em favor da decência e da modéstia cristã, contra os maus cinemas e as más leituras (SERRA, 2000, p.65).

Nota-se que Elisabeth Silveira, ao criar esse Grêmio, demonstrou uma preocupação semelhante àquela do seu tempo de aluna do Imaculada Conceição, na década de 1930, quando as irmãs orientavam as internas a ter boa conduta. Já estávamos na segunda metade do século XX, mas perdurava a preocupação com os “maus cinemas” e com as “más leituras”, considerados destoantes da educação desenvolvida pelo colégio. Por isso, o Grêmio funcionou como instrumento moralizador e de preservação dos bons costumes entre aquele público. Além disso, os encontros destinavam-se a debates sobre os assuntos de interesse dos alunos, como ciência, liturgia, esportes e desenho.

Outra iniciativa de Elisabeth, o Movimento das Luízas de Marillac, consumou o seu desejo de interferir na obra caritativa. É notável a sua devoção a São Vicente de Paulo e à Luíza de Marillac, os fundadores da Congregação Vicentina, e percebe-se o quanto os ensinamentos desses religiosos refletiram na formação da jovem Maria José, que, ao voltar ao colégio e ter oportunidade de liderar um movimento de caridade, assim o fez. Em entrevista ao Jornal Diário do Nordeste, em 2002, ela confirmou que Vicente de Paulo e Luíza de Marillac lhe serviam de inspiração e exemplo de fé, conforme o trecho a seguir:

Ele foi um santo do século XVII que se dedicou aos pobres [São Vicente de Paulo]. Ele vivia na Corte. Trabalhava com a família Real, mas o seu interesse principal era amparar os mendigos e crianças pelas ruas de Paris, os presos e doentes nos hospitais. A sua vida impressiona, justamente como a de Santa Luíza de Marillac, a fundadora da nossa Ordem, “Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo”, que consolidou o trabalho de São Vicente (Elisabeth Silveira – Jornal Diário do Nordeste, 2002, p.6)

Seguindo o exemplo desses religiosos, Elisabeth Silveira incentivou as suas alunas a se dedicar à caridade entre os idosos de Fortaleza, iniciativa referenciada com orgulho por Rita de Cássia Vasconcelos:

Ela imaculou muito mais alunas para o compromisso social. O compromisso social nas suas raízes, que é combater as **causas da pobreza**. E ela já tinha isso dela mesmo. Já era do talento dela. Muito criativa [...] Ela estava à frente das Luízas, que era uma associação com o nome Luízas de Marillac, a fundadora, para os serviços dos idosos [...]. A gente saía do colégio com uma bolsa, que tinha a Luíza de Marillac, e íamos para a periferia da cidade. Aliás, um trabalho que as irmãs faziam aqui com o internato, que as externas também aderiam. Era todo sábado. Elas saíam de tarde. **Para as internas era ótimo porque elas saíam de casa também** (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018, grifos da autora).

Os trechos destacados nos faz questionar se o envolvimento das alunas no Grupo Luizas de Marillac não se tratava apenas de um mecanismo de fuga, uma vez que, enclausuradas em um ambiente marcado pela forte disciplina e pela restrição dos seus comportamentos, a possibilidade de passar toda a tarde vagando pela periferia da cidade parecia ser, deveras atraente, independente do envolvimento com a obra caritativa. Cira de Matos Brito também referenciou o fato de as irmãs de caridade ter apreço pelos idosos por consequência do carisma da comunidade vicentina. Ao rememorar as atividades da Associação das Luízas de Marillac, deu maiores detalhes sobre o trabalho desenvolvido por Irmã Elisabeth e por suas alunas.

A Congregação das irmãs de caridade tem um apreço muito grande pelos idosos porque faz parte do carisma de São Vicente, de Santa Luiza. Existia aqui no colégio uma associação chamada associação Luizas de Marillac. Era voluntário, você ia se quisesse. Então, cada aluna tinha, por obrigação, cuidar de uma pessoa idosa. E podia ser de duas formas: ou um idoso que vivia num asilo de mendicidade, que hoje são as casas permanentes de idosos, mas na época era o asilo de mendicidade, onde hoje, inclusive, funciona o lar Torres de Melo. Ali tinha um asilo de mendicidade e os velhinhos moravam lá. Eu cuidava de uma velhinha daquele asilo, dona Rosa. Mas você podia cuidar de idosos na casa deles. **Então, uma vez por mês você tinha que visitar e levar o que ele precisasse e, uma vez por ano, a gente fazia um grande almoço, vários almoços na cidade, tinha aqui no colégio, nos clubes, no Colégio Militar, um grande almoço, e a gente convidava os idosos e eles iam almoçar ali no dia 27 de setembro.** Tinha um slogan que era “Dia 27, dia do ancião: convide um velhinho para almoçar na sua casa”. E a associação era isso. E quase todas as alunas do colégio eram Luizas. Eram as Luizinhas, que a gente chamava (Cira de Matos Brito, 24/09/2018, grifos da autora).

O trecho em destaque demonstra que, ao contrário do que defendido por Rita de Cássia Vasconcelos, que afirmou que Elisabeth Silveira buscava resolver os problemas da desigualdade combatendo a sua causa, o que ela fazia, na realidade era remediar, já que se tratava de ações de caridade realizadas uma vez ao mês e, depois disso, tudo permanecia inerte. De acordo com Mészáros (2005), a desigualdade social só pode ser resolvida por meio do desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo, de forma que ele se torne apto a lutar por essa causa, feito não empreendido por Elisabeth Silveira no Grupo das Luizas de Marillac.

Mesmo quando as moças concluíam os estudos no Imaculada Conceição e seguiam os seus rumos, eram estimuladas a retornar ao colégio para continuar atuando no Grupo Luizas de Marillac. Abaixo, temos a convocação de Elisabeth Silveira às alunas que concluíram o Curso Normal em dezembro de 1959:

Você vai embora? Vai totalmente? Não creio! Seus deveres de “Luiza” aqui a esperam todos os meses. É um apelo de amizade. É uma pancadinha na porta

do coração. Abra... E aqui volte, muitas vezes, para encontrar o que você não deve perder (COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO, 1999, p.53).

A obra de caridade acontecia em paralelo à catequese, sendo esse um dos compromissos das freiras, que incentivavam as alunas a ter uma vida religiosa dentro e fora do colégio. Assim, Rita de Cássia contou que elas “iam dar o catecismo na periferia da cidade, no Pirambú, todos esses lugares, Montese, que Montese naquele tempo era sítio. As irmãs iam de trem, de ônibus. Era muito bom. E a gente acompanhava também” (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Edênia Brandão, ao destacar a formação profissional de Elisabeth Silveira e algumas condecorações por ela recebidas, chama atenção para a sua capacidade de ser bondosa em todos os momentos, concluindo que essa distinção faz a educadora ser lembrada até os dias atuais.

Era uma pessoa muito bem preparada. Foi homenageada tanto pelo Sereia de Ouro, como também pela Boticário [...]. Como você sabe que ela era mesmo, preparada, falava muito bem francês e teve oportunidade de depois ser superiora, mas eu já tinha terminado nessa época. Mas ela voltou para cá depois da França e foi superiora do colégio e a gente tem uma lembrança dela como essa pessoa de bondade (Edênia Brandão, 23/10/2018).

A prática educativa concomitante à obra de caridade que se desenrolou no Imaculada Conceição durante anos é fruto do projeto educativo das Filhas de São Vivente de Paulo, que defendia a atuação das moças nas áreas mais carentes para ajudar aos necessitados e propagar a palavra de Deus. Portanto, a caridade não se tratava de uma decisão pessoal de Elisabeth Silveira, mas de uma das obrigações explícitas no regulamento da Constituição das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo. Dessa maneira, em fidelidade ao batismo e ao que defendia o seu superior, as irmãs doam-se inteiramente aos mais necessitados, abnegando de posses e de certos prazeres da vida. Para selar a união elas fazem quatro votos: serviço aos pobres, castidade, pobreza e obediência, sendo esses renovados anualmente no dia 25 de março na Igreja São Vicente de Paulo, ocasião em que todas as freiras se reúnem e fazem a renovação silenciosamente (CARVALHO, 2018). A escolha por essa data deve-se ao fato de ter sido em 25 de março que Luiza de Marillac decidiu se consagrar definitivamente a Deus e se dedicar à caridade.

Edênia Brandão referenciou esse momento e afirmou que, diferente do que discorrido por Carvalho (2018), a renovação dos votos de trata de uma ocasião mais complexa e duradoura do que o simples encontro na capela do Colégio da Imaculada Conceição. Relembrando os

retiros espirituais que a Irmã Elisabeth fazia em um sítio de propriedade das freiras da congregação vicentina localizado em Eusébio⁸, ela falou:

Todo mês de março elas renovam os votos. Elas ficam em retiro para renovar esses votos, votos de castidade, voto de caridade que anualmente elas têm que renovar. Então, ela fazia isso, como hoje as freiras aqui fazem, em retiro espiritual. Elas se isolam mesmo e fazem. Elas têm outra casa de retiro, perto de Eusébio, e ficam em retiro para renovar todo ano esses votos de caridade. É uma das características do serviço das vicentinas (Edênia Brandão, 23/10/2018).

Conquanto, apesar da obra de caridade ser um dever peculiar a todas as freiras, nem todas se dedicavam intensamente a essa tarefa. Por isso Irmã Elisabeth ficou tão conhecida na comunidade por prestar tais serviços, já que outras irmãs não seguiam essa vertente. Cira de Matos Brito contou que na época em que foi aluna do Imaculada Conceição havia outras freiras de destaque, mas que elas se limitavam a ministrar aulas e a realizar outras atividades dentro do colégio. Ao se referir à ação do grupo Luízas de Marillac, ela assim se pronunciou:

A Irmã Elisabeth era a grande mentora desse negócio. Aqui tinham outras freiras importantes. Por exemplo, tinha a Irmã Lúcia. Ela era tesoureira do colégio, dava aula, mas não se metia nessas questões sociais não. Tinha a Irmã Rosa, tinha a Irmã Antuanete, que eram duas conservadoras. **E a Irmã Elisabeth não, era liberal.** Essas duas que eu falei tinham cargos muito importantes aqui, mas elas davam as matérias, cobravam as matérias dela e ficava por isso mesmo (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Ao enunciar que Elisabeth Silveira era liberal, Cira de Matos Brito não faz referência ao Liberalismo, doutrina político-econômica caracterizada pela abertura, tolerância e liberdade do indivíduo (VENANCIO FILHO, 2007), mas defende que a ex-professora, ao sair rumo às periferias da cidade se dedicando à obra de caridade, se portava de maneira diferente da maioria das freiras da congregação, que permaneceram conservadoras durante toda a vida e não saíram do Imaculada Conceição. Para essa entrevistada, não se enquadrar no modelo padrão das freiras significava ser liberal, o que destoava da concepção política dessa ideologia.

Por obediência aos votos religiosos ou não, Irmã Elisabeth sempre defendeu a obra de caridade, tendo se posicionado contra a sua superiora quando, certa vez, estavam discutindo sobre a construção de uma piscina para que os alunos pudessem ter aulas de natação, e a freira afirmou ser esse um investimento desnecessário e que deveriam pensar nas moças órfãs que lá estudavam e faziam todas as refeições do dia. De acordo com Cira de Matos Brito, a

⁸ Município localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, a 21, 67 km da capital cearense.

preocupação de Irmã Elisabeth era que os gastos envolvidos na construção da piscina interferissem na educação daquelas alunas que não pagavam mensalidade.

Teve uma época que o colégio era muito restrito. A irmã superiora da época resolveu construir piscina. E a Irmã Elisabeth foi contra e eu me lembro dela me contando que disse o seguinte na reunião das irmãs para discutir se iria ou não fazer aquilo lá: “olha, no colégio onde tantos por cento das alunas são bolsistas, onde tantos por cento das alunas têm que tomar café da manhã aqui, tantos por cento almoçam aqui, tudo doado, como vamos gastar dinheiro?” Ela achou que não era o momento, que era uma esnobação, que o colégio não precisava de piscina. E as obras sociais, Luízas de Marillac, esses negócios ela dava muito valor (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Para Stein (1999), a educação religiosa só é concretizada se alternar a teoria e a prática, ou seja, propiciar aos estudantes o estudo da bíblia e convocá-los para a ação. Era justamente isso o que propunha Elisabeth no grupo das Luízas de Marillac, já que havia reuniões para o estudo da bíblia no colégio e prática caritativa nos bairros da periferia. Além de atuar no Grêmio Lútero-Recreativo, aqui já referenciado, e na Associação das Luízas de Marillac, Elisabeth Silveira também se dedicava à discussão filosófica entre os jovens estudantes do colégio. Irmã Rita, que na época era sua aluna, contou que:

[...] característica dela também, era que, mesmo na velhice, ela se dava muito bem com os jovens. E ela tinha um grupo de discussão de Filosofia com um grupo de jovens aqui do colégio, os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Ela discutia muito esses temas modernos, lia muito. O professor de Filosofia era muito amigo dela, então ele estudava os temas com as alunas e trazia aquele grupo interessado para a sala onde ela ficava, e lá eles debatiam o assunto. E eles adoravam, os meninos (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Em decorrência do envolvimento com grupos considerados críticos, Elisabeth Silveira chegou a ser acusada de discutir sobre política e de instigar os jovens a se rebelar contra o regime político que se instaurou em 1964. Sobre esse episódio, Barroso (2000, p.133) disse que “nos tempos sombrios de ameaça à democracia, Irmã Elisabeth tinha os pés no chão e as mãos postas, pedindo pelo Brasil e os perseguidos políticos”.

Para a ex-aluna Maria Costa, Elisabeth Silveira sempre esteve a par dos acontecimentos de seu tempo e não deixava de comentar e de refletir sobre eles. Acerca da Revolução de 64, ela afirmou: “Discutíamos, víamos as perspectivas e sempre recorro de que um dia Irmã Elisabeth sentenciou: Vamos levar 20 anos para sair dessa!” (COSTA, 2000, p.101). Consideremos o fato de uma freira que sempre defendeu a obediência, a servidão e a ordem social, proferir esse tipo de comentário já pode ser considerado motivo para sofrer repressão, mesmo que ela não tenha aprofundado o assunto.

A Revolução de 1964, também conhecida por “Golpe de 64” (TOLEDO, 2004), consistiu na queda do então presidente João Goulart e na ocupação da presidência pelos militares, culminando no fim do regime democrático no Brasil e no estabelecimento da Ditadura Militar (1964-1985). Autoritarismo, perseguição e uso de forças armadas em prol da manutenção desse grupo na presidência são comumente associados a esse modelo de Governo. O Golpe Militar adormeceu a democracia brasileira, que vinha se arrastando a passos lentos, e os anos que o sucederam foram marcados pelo uso da força, da coerção e da repressão, de tal maneira que “a tutela militar acompanhou a ditadura do berço à cova: foram os altos mandatos militares que estiveram à frente do regime e que sustentaram, mediante a coerção, por vinte anos [...]” (PAULO NETO, 2014, p.83).

No período da Ditadura, ao passo em que se preocupou em derrocar os movimentos operários e sindicais opositores ao Governo, que se apresentavam como ameaças à ordem social, empresas estrangeiras foram chegando ao país contando com uma variedade de regalias, tais como isenção de impostos, infraestrutura para instalação das fábricas e mão de obra barata. A iniciativa privada, portanto, foi claramente apoiada pelos militares brasileiros, que enxergavam na chegada das multinacionais a promessa de desenvolvimento do país (SAVIANI, 2011). No que tange à educação, os efeitos desse Governo resultaram na institucionalização do tecnicismo, segundo o qual a educação deve formar para o mercado de trabalho. Amparado na teoria do Capital Humano, difundiu-se a crença que os indivíduos podem ter as suas capacidades reforçadas a partir da ação da escola, que, por sua vez, devia formar a força de trabalho necessária para o desenvolvimento do capitalismo (MÉSZÁROS, 2005).

Esse período foi rico em reformas educacionais nos variados níveis: universitário, primário e secundário. Com as mudanças, a educação pública foi fortemente vinculada aos interesses de mercado, o que se consolidou principalmente com a Reforma Universitária, marco inicial das reformas desse período. A Lei n. 5.540, de novembro de 1968, foi valiosa para ‘modernizar’ parcela significativa das universidades públicas, em especial as federais, que passaram a integrar ensino e pesquisa, aboliram as cátedras vitalícias, instituíram a carreira acadêmica e relacionou a progressão docente à titulação acadêmica. Conquanto, de acordo com Martins (2009, p.16), essas alterações foram responsáveis por desencadear o surgimento do ensino superior privado, uma vez que “as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda

de acesso”, culminando no crescimento da rede particular que, por sua vez, contou com forte apoio do Governo.

Além da primazia à iniciativa privada, “a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional” (SAVIANI, 2008, p.298) foram outros impactos das reformas do Governo Militar na área da educação. Nessa conjuntura, uma nova Constituição foi outorgada em 1967 e, no que versa sobre a educação, foi reafirmado que essa é direito de todos, mas também foi explícito ser livre a iniciativa privada, de modo que as empresas continuaram a ter acesso a incentivos dos cofres públicos, bem como isenção de impostos.

Um novo modelo de educação se instaurava, mas não foi elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas foram introduzidas duas leis que reformularam a LDB de 1961 (Lei n.4024/61). Uma das leis foi a 5540/68, anteriormente comentada, que restituiu o Ensino Superior, e a outra foi a Lei n.5692/71, que reformou o Ensino de 1º e de 2º graus. Essa lei foi elaborada por um grupo de trabalho liderado pelo Presidente Médici (1969-1974), que organizou o ensino em 1º e 2º graus. O 1º Grau passou a abarcar os antigos Ensino Primário e Ginásio, direcionado a crianças dos 7 aos 14 anos de idade, e o 2º Grau, então subdividido em Clássico, Científico e Normal, teve as três áreas equiparadas, possibilitando que todos os concludentes pudessem ingressar no Ensino Superior.

Nem todas essas reformas foram implantadas no decorrer do recorte temporal que este estudo abarca (1943 - 1968), período em que Elisabeth Silveira foi professora do Colégio da Imaculada Conceição. No entanto, julga-se importante fazer referência às mesmas sob o intuito de esclarecer a essência conferida à educação no desenrolar da Ditadura Militar brasileira, conjuntura que interferiu na atuação e na prática docente da Irmã Elisabeth.

Sobre esse momento de transição, o Imaculada Conceição também se modernizou, alterando o uniforme escolar e reformando algumas estruturas do antigo casarão, pois o colégio, sobretudo, soube acompanhar as mudanças, “[...] adaptando-se, tanto no espaço físico como no currículo, sempre com muita eficiência, às exigências de cada momento vivido” (SOARES, 2013, p.94). Se equiparando à Lei do Ensino Secundário, o colégio deu continuidade à oferta de cursos profissionalizantes, de modo que o “regimento escolar propriamente dito, ficou

sempre atrelado à política educacional do país, através das orientações e interpretações das Leis de Diretrizes e Bases” (SILVEIRA, 1999, p.101).

Os cursos profissionalizantes faziam parte do programa educativo do Imaculada Conceição desde a década de 1940, pois a Lei Orgânica do Ensino ou Reforma Capanema (1942-1946) estruturou o Ensino Industrial, reformou o Ensino Comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), reorganizando o Ensino profissionalizante no Brasil (FREITAS; BICCAS, 2009). Assim, no período da Ditadura Militar, o foco no ensino profissional voltado principalmente para a população mais empobrecida foi reforçado, fazendo perdurar a dualidade no ensino, haja vista que uma parcela dos jovens estava sendo formada para o mercado de trabalho (a mais empobrecida) e outra para seguir para o Ensino Superior (a mais abastada).

O tema da profissionalização dos estudantes foi recorrentemente discutido na história da educação do Brasil e, em todos os momentos, tanto na década de 1940 quanto na de 1970, o argumento em defesa da profissionalização técnica foi justificado pela “necessidade de construir alternativa para os jovens que não conseguiram ingressar na universidade” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.575), além da compreensão de que a falta de profissionais qualificados no mercado de trabalho seria prejudicial para o desenvolvimento do país. Até os dias atuais, essa discussão se faz presente, o que pode ser evidenciado a partir da análise da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que defende a formação dos estudantes do Ensino Médio atrelada à educação profissionalizante.

Em 1999, em ocasião do aniversário de 134 anos do Colégio da Imaculada Conceição e lançamento do livro “Colégio da Imaculada Conceição: do gênese ao Apocalipse”, o Jornal O Povo, ao noticiar esse acontecimento, se referiu à Irmã Elisabeth como a maior responsável pela obra, destacando que em outrora a freira sofreu perseguição por parte do Governo Militar. Vejamos o referido trecho da notícia:

A palavra se fez arma de convencimento, incentivo, reflexão para mudar o mundo, e particularmente as suas alunas e ex-alunas. Nos momentos políticos conturbados de nossa história, a Irmã Elisabeth teve também o seu holocausto. Padeceu no exílio, longe de suas queridas jovens companheiras. Mas voltou no terceiro de longos e penosos dias [...] (O Povo, 1999, p.3).

O exílio ao qual o jornal se refere é o tempo em que Elisabeth esteve em Paris estudando Francês (1962-1963) e pouco depois atuando como tradutora na mesma cidade (1969-1971) e,

na sequência, em Aracati como superiora do Instituto São José e do Hospital Santa Luíza de Marillac (1971-1976). A esse respeito, não se comprova se o que de fato houve foi perseguição e exílio, já que, a depender da interpretação, podemos compreender que Elisabeth não liderava um movimento contra a Ditadura, não havendo motivos para ela ser deportada. O que podemos afirmar é que, de repente, Elizabeth recebeu a proposta de ir estudar na França, conforme discursado por ela em 2015:

Eu peguei uma geração muito boa. Nos anos 1960, eu não era política, não. Aquilo brotava de mim. Eu gostava de considerar que os pobres sofrem injustiça e discutia isso. Nós tínhamos leituras que confirmavam, diversas interpretações, as meninas também comungavam. Nos anos 1960, eu estava com o Grêmio Recreativo, estava com a Associação de Luiza de Marillac, que tomava conta de velhinhas. Nessa época, eu estava com todos esses movimentos em ebulição [...]. Aí, me ofereceram uma bolsa de estudo para a Europa de repente. A irmã superiora foi muito boa, arranhou para eu fazer um curso de literatura e religião no Instituto Católico de Paris. E eu fui. Eu me lembro quando eu entrei no avião. As meninas foram me deixar e eu estava estraçalhada (Elisabeth Silveira – Jornal O Povo, 2015, p.5).

Elisabeth contou, também, que não pensava em sair do Brasil naquele momento, mas, entristecida com os acontecimentos referentes à ditadura, se sentiu motivada a ir: “Era bom para mim uma bolsa de estudos. Eu estava sentindo que estava ficando difícil mesmo, um ambiente assim, meio difícil. Não sentia muita expansão. Eu fui. Eu lucro sempre do pior. Eu não sei o que acontece comigo que eu nunca perco” (Elisabeth Silveira – Jornal O Povo, 2015, p.5).

Maria José Barroso, aluna de Elisabeth no período em que esse fato ocorreu, conta como ficou sabendo que a professora iria a Paris: “Corria pelos subterrâneos do ouvi dizer que Irmã Elisabeth também fora aconselhada a ir fazer curso de Francês em Paris... E nós ficamos caladas, pedindo à Maria de todas as Graças a sua volta” (BARROSO, 2000, p.133). Era comum que as freiras fossem estudar Francês no Instituto Católico de Paris por se tratar de uma língua fortemente difundida pela Congregação Vicentina, que por todos os cantos onde fixou instituições educativas, implantou o estudo dessa língua. No Imaculada Conceição, “desde o início do colégio, as alunas internas já se exercitavam com as professoras na conversação em Francês, costume que perdurou enquanto as irmãs francesas estiveram na direção (SOARES, 2013, p.45) e, mesmo sob a coordenação da portuguesa Irmã Simas (1936-1953) e das brasileiras que a sucederam, como Irmã Lima (1953-1965) e Irmã Cola (1966-1968), as aulas tiveram continuidade. Por isso, de acordo com a Constituição das Irmãs de Caridade de São Vicente, todas as freiras que tivessem interesse em se qualificar podiam ingressar no Instituto

Católico de Paris, que além do Francês, ofertava outros cursos, como Psicologia Educacional, também estudado por Elisabeth no mesmo período em que cursou Francês.

Conquanto, o fato de Elisabeth Silveira só ter se interessado em estudar Francês quando a superiora do colégio a convidou, nos faz questionar se realmente esses cursos do Instituto Católico eram ofertados para todas ou se era para um grupo seletivo. De acordo com o seguinte relato de Cira de Matos Brito, podemos aludir que não eram todas que podiam viajar para estudar, já que a ex-aluna enfatiza o fato de a mestra ter estudado curso superior enquanto a maioria das freiras só tinha a formação do curso Normal ou do Científico.

Eu tinha, assim, muita admiração, porque ela era uma pessoa inteligente e, além de muito inteligente, ela era muito culta, muito culta mesmo. A Irmã Elisabeth tinha uma cultura rara na comunidade. Ela era muito estudiosa, falava Francês, estudava mesmo. Ela se formou em Curso Superior, que a maioria das irmãs só tinha mesmo o curso de segundo grau, o Ginásio, o Normal ou o Científico (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Rita de Cássia também era aluna de Elisabeth no período em que ela viajou à França. Para ela, a professora não foi repreendida pela Ditadura Militar, mas as suas atitudes podem ter despertado atenção e, para evitar qualquer problema, a então superiora do colégio, Irmã Simas, tratou de resguardar a Irmã Elisabeth:

Acho que temendo, porque aqui e acolá surgiam... Às vezes a pessoa fala uma coisa, não tem maldade nenhuma naquilo, mas naquele tempo era muito perigoso. Não sei se a Irmã Lima soube de alguma coisa que ela tenha dito, aí ficou muito alarmada e trataram de retirar a Irmã Elisabeth do colégio. Ela ficou um tempo no secretariado, e do secretariado foi para Paris. Foi tradutora da Língua Portuguesa. Lá, ela fez o curso teológico, no Instituto Superior de Paris... O Instituto Católico de Paris. E ela aproveitou muito tempo. Falava francês fluente. E ela aproveitou muito o tempo que passou em Paris (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Indagada a esse respeito, Jane Eyre também disse não ter conhecimento acerca do possível exílio de Elisabeth Silveira, mas afirmou que o contato com a juventude e a defesa pela instrumentalização crítica desse grupo era defendido pela educadora desde o tempo em que foi professora, se mostrando atenta às transformações juvenis, conforme discurso abaixo:

Ela era de entender a juventude. Uma coisa que eu lembro demais da Irmã Elisabeth é de uma época que os jovens estavam muito perdidos e ela disse assim: “Jane, o mundo é dos jovens!” E eu dizia: “Mas irmã, esses meninos dão muito trabalho, dão trabalho por tudo, começo de tecnologia, tudo atrapalhando esses jovens”. E ela dizia: “Jane, os jovens tiveram muito tempo de opressão. A pessoa não tinha juventude, fazia o que a gente mandava, o que o pai mandava, o que todo mundo mandava. Isso aí é eles se equilibrando. Primeiro eles desfazem tudo para depois equilibrar. Vai chegar o momento

que ele vai se acalmar. O mundo é da juventude. O jovem é quem vai descobrir muita coisa, os jovens de hoje é que são o nosso futuro. Trate os jovens com respeito” (Jane Eyre Viana, 08/08/2018).

Jane Eyre se referencia à Elisabeth Silveira como defensora da movimentação que os jovens faziam na escola, enxergando esse ato como formador. Considerando o fato de essa entrevistada ter convivido com a freira em período posterior à sua docência, quando ela já era diretora, notamos que houve mudança de postura. No primeiro momento ela não aceitava barulho em sala de aula e, agora, não só admite, como também busca justificar as condutas agitadas dos jovens. Por certo, a docente Elisabeth do início do magistério, em 1943, não é a mesma de 1968, último ano como professora, pois os contextos e as condições docentes eram distintas, o que impactava diretamente na prática educativa. Da mesma maneira, a Elisabeth Silveira que voltou ao Imaculada como diretora, depois de ter viajado à França, mantido contato com autores variados e vivenciado outras experiências formativas, não é a mesma Elisabeth que ocupou o cargo de professora tantos anos atrás. Por isso, há discrepância entre a oralidade das ex-alunas e a das pessoas que a conheceram mais tarde, como é o caso de Edênia Brandão e de Jane Eyre Viana.

Edênia Brandão também afirmou que nunca tomou conhecimento sobre o motivo de Elisabeth Silveira ter viajado para a França. O que ela escutou no seu entorno foi que a freira era muito dedicada e que foi a Paris para se qualificar, mas não soube dizer se houve interferência do Governo Militar.

Eu soube apenas que ela passou uma temporada em Paris, mas o afastamento dela ninguém sabe se foi por isso ou se foi para alguma outra coisa... Ela foi fazer mais cursos, porque ela era muito pós-graduada. Foi fazer uma pós-graduação, estudar lá... Essa parte eu não posso dizer porque realmente não soube, e se a mamãe soube, nunca comentou (Edênia Brandão, 23/10/2018).

Conquanto, diferente do que versado por Jane Eyre e por Edênia Brandão, Cira de Matos Brito relembrou esse episódio e assegurou que Irmã Elisabeth sofreu repressão por instigar discussões filosóficas e críticas, tendo sido convocada a comparecer à décima Região Militar para se explicar e ameaçada pelo Serviço Nacional de Informação (SNI), órgão que contatou a superiora do colégio para aconselhar o seu afastamento.

[...] Estudavam muito. Elas estudavam as encíclicas do papa, documentos da CNBB. A preocupação era essa, de ver o que estava acontecendo no mundo. E também algumas revistas importantes da época. Não lembro agora, mas tinham umas revistas que tinham um cunho político forte e eu lembro que elas estudavam. E nessa época, alguém denunciou. Naquela época, era muito comum alguém denunciar: “olha, está havendo uma subversão ali e tal e

coisa”. E a Irmã Elisabeth, parece que foi chamada à 10ª Região Militar para saber o que era isso que estava se passando. E, na verdade, a 10ª Região Militar, o SNI, Serviço Nacional de Informação, sugeriu à comunidade que, ou tirassem a Irmã Elisabeth de circulação, ou ela iria presa. Aí, mandaram ela para a França. Ela ficou lá na casa central das irmãs de caridade, estudando francês, naturalmente. Ela estudou muitos cursos, não só Francês, porque ela já sabia, era até professora de Francês (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

Maria José Nunes, sobrinha que também foi aluna de Elisabeth Silveira, disse que, na época em que era estudante, não escutou nenhum comentário sobre o motivo da viagem da tia, mas depois, quando Elisabeth já era idosa, ela tomou conhecimento acerca desse fato através da própria tia, que a relatou da seguinte maneira:

Ela me contou uma história que eu não sabia. Uns três ou quatro anos antes de morrer, ela falou que uma de suas alunas era filha de um coronel. E essa aluna comentou em casa sobre as reflexões em sala de aula. O pai, meio aborrecido, veio falar com a direção da escola, dizendo: “ah, vocês têm aqui uma irmã revolucionária!” A direção achou por bem afastá-la das atividades escolares e a “convidou” para ir passar uma temporada em Paris. Ela acolheu a decisão com otimismo e disse que foi ótimo para ela porque pôde aprender outras línguas e conhecer outros países. Foi um período bastante enriquecedor para ela (Maria José Nunes, 13/11/2018).

De acordo com Irmã Rita, mesmo que Elisabeth Silveira fosse uma mulher que pensasse de forma diferente de muitas outras educadoras religiosas de seu tempo, não havia motivo para ser exilada porque ela não estava à frente de nenhum movimento revolucionário, se restringindo ao Luízas de Marillac e às discussões Filosóficas:

Ela já era avançada para o tempo. Então, ela pegou aquela época, aquele período político da Ditadura Militar, e ela era uma pessoa de conhecimento muito grande, porque aqui estudavam as pessoas da mais alta sociedade de Fortaleza. Ela não era a responsável pela JEC, porque o foco estava na JEC. Ela era responsável pelas Luízas de Marillac, que era um grupo de alunas que se dedicava à assistência aos idosos pobres. Então ela desenvolvia muito isso (Rita de Cássia Vasconcelos, 07/06/2018).

Embora não seja consensual para todos os participantes deste estudo o fato de a Irmã Elisabeth ter sofrido repressão pelos militares, para ela, foi justamente isso o que aconteceu, tanto que ela se referia ao período em que ficou longe do Imaculada Conceição como o “tempo que estava de castigo”, conforme relato de Cira de Matos Brito:

Quando ela voltou ao Brasil, depois de algum tempo, não veio direto para o colégio. Eu lembro que ela ficou um tempo no Aracati, um tempo na escola doméstica, e só depois voltou para o Imaculada. E quando ela voltou para o Imaculada, foi assim, um prêmio porque na verdade ela estava era de castigo. Ela, por aqui, sempre dizia que era o tempo que estava de castigo. Ela levava na brincadeira. Mas o que aconteceu foi isso. Ela era uma pessoa muito progressista, não era bobinha. Nunca foi. [...] Eu sei que a Irmã Elisabeth

sofreu um bocado nessa história. Mas tem um negócio chamado voto de obediência que elas fazem. Então, ela não podia se rebelar. Se ela se rebelasse e não quisesse ir, ela iria presa, então ela foi, cumpriu o tempo dela lá e voltou e foi muito bom, inclusive, porque ela estudou, viu outras pessoas, conheceu outra cultura e tudo (Cira de Matos Brito, 24/09/2018).

De fato, o voto de obediência mencionado por Cira de Matos Brito e já referenciado e discutido nesta sessão, foi crucial para a ida da Irmã Elisabeth Silveira à França, mesmo contra sua vontade, conforme por ela discursado em entrevista ao Jornal O Povo em 2015, pois fazia parte da sua missão obedecer sem questionar às ordens superiores. Nesse cenário, no ano de 1968, chegou ao fim a carreira docente de Elisabeth Silveira no Colégio da Imaculada Conceição, interrompida pela sua viagem a Paris.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita biográfica de Irmã Elisabeth Silveira compreende aspectos familiares, formativos e docentes, permitindo apresentar um registro histórico acerca da educação cearense, uma vez que essa educadora dedicou a maior parte de sua vida à causa educativa, mais de 60 anos, período em que esteve vinculada ao Colégio da Imaculada Conceição, seja quando estudante, professora, coordenadora, diretora ou assessora, onde exerceu a docência até os últimos anos de vida.

Partindo do problema central – Biografar Elisabeth Silveira com ênfase na sua atuação docente no Colégio da Imaculada Conceição (1943-1968), objetivou-se investigar como se desenvolveu a docência dessa educadora religiosa no período de 1943 a 1968. O recorte temporal delimitado infere ao ano de 1943, em que Elisabeth Silveira retornou da Casa Provincial das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, no Rio de Janeiro, onde se formou freira e, de volta ao Imaculada Conceição, iniciou sua carreira docente nessa instituição; e 1968 por ter sido o último ano que atuou como docente, já que nesse momento viajou para o Instituto Católico de Paris para cursar Francês e só retornou anos depois, já para assumir o cargo de diretora.

Considerando que a escrita biográfica envolve não apenas o indivíduo, mas todas as suas relações com o meio onde ele vive e o contexto que o situa, como o social, o político, o familiar e o religioso, foi imprescindível tomar conhecimento acerca do convívio social e familiar de Elisabeth Silveira a fim de apreender escolhas e condutas por ela adotadas. Conquanto, mesmo que a biografia vise divulgar uma versão da vida nas suas variadas relações, não foi possível (e nem era esse o intuito) abarcar todas as peculiaridades dos 95 anos de vida da educadora em tela, mas buscou-se produzir sólido diálogo entre as experiências vividas no cerne educacional e o contexto histórico, primando pela fidelidade aos fatos, que nem por isso culmina na propagação de uma verdade absoluta.

Para atender ao escopo, a pesquisa foi desenvolvida sob o amparo metodológico da história oral somada a outras fontes biográficas, como bilhetes, artigos de jornais e livros de homenagem que focaram na prática docente dessa professora, que galgou de considerável prestígio e visibilidade social como educadora religiosa cearense. Portanto, foi realizado um entrecruzamento de fontes e, considerando que foram os relatos orais de pessoas que conviveram com a freira que oportunizaram tomar conhecimento mais aprofundado sobre o

percurso profissional, esses são considerados fontes principais. Sobre esse fato, é mister salientar que o intuito não foi hierarquizar as fontes, pois compreende-se que os registros escritos são tão valiosos quanto os primeiros, mas fazer uso de mecanismos variados para a escrita micro-histórica, tal como viabilizado a partir da história cultural.

Para desvelar a docência de Elisabeth Silveira, foi necessário enveredar de modo a atender a quatro objetivos específicos: 1. Contextualizar a chegada das irmãs vicentinas à Fortaleza na sua interface com a docência da irmã Elisabeth Silveira; 2. Conhecer a vida de Elisabeth Silveira desde a identificação de aspectos familiares e educativos que influíram na sua performance docente; 3. Situar historicamente o cenário educacional em que Elisabeth Silveira se inseria na condição de docente; e 4. Desvelar a prática docente tecida por Elisabeth Silveira.

Nota-se que as freiras da congregação francesa de São Vicente de Paulo imprimiram um ideal educativo feminino na cidade de Fortaleza, bem como em todo o Estado do Ceará, dando início à escolarização desse público em contexto local, antes relegado à esfera privada do ambiente familiar. Por consequência, o Colégio da Imaculada Conceição, fundado pelas irmãs francesas, foi veículo de uma cultura educativa de estimável requinte na sociedade cearense.

Nessa conjuntura, a formação discente da jovem Maria José no Colégio da Imaculada Conceição dos 10 aos 17 anos de idade foi crucial para a constituição docente da profissional que mais tarde Elisabeth Silveira se tornou, pois foi nesse ambiente onde manteve contato com os ensinamentos religiosos de Vicente de Paulo e de Luiza de Marillac, líderes que fundaram a ordem do colégio e se empenharam na obra de caridade, atividade que Elisabeth também deu continuidade ao tornar-se professora. Portanto, desde os primeiros contatos, essa instituição influenciou sobremaneira na percepção de Elisabeth acerca do ensino, da caridade e da religiosidade. Dessa feita, notamos a vida de uma mulher que, influenciada pela educação religiosa vicentina desde os dez anos de idade, adotou condutas consoantes à sua Congregação até os últimos dias de vida – humildade, obediência, discrição.

Evidencia-se que Elisabeth Silveira contou com uma formação educativa privilegiada se comparada a muitas outras mulheres de seu tempo, que sequer tinham acesso à escolarização formal, portanto, ela teve uma vida fortemente incrementada pelo capital cultural e informacional, já que pertencia a uma família de consideráveis posses e era filha e sobrinha de professoras. Natural de Pacoti, região serrana do Maciço de Baturité, veio morar com duas tias

no Centro de Fortaleza e, aos dez anos de idade começou estudar no Colégio da Imaculada Conceição, onde concluiu o Curso Normal. Formada aos 17 anos, retornou a Pacoti, onde auxiliou primeiramente na educação dos irmãos mais novos e mais tarde se tornou professora do Grupo Escolar Menezes Pimentel. Aos 22 anos, portanto 5 depois de encerrada a convivência com as freiras vicentinas do CIC, decidiu ser irmã de Caridade dessa Congregação, percurso por ela não idealizado nos tempos de estudante, já que o interesse só surgiu anos depois de afastada da rotina da instituição confessional onde estudou.

Dessa feita, biografar Elisabeth Silveira realçando a sua atuação profissional no cenário educativo de Fortaleza no transcorrer do século XX oportunizou a compreensão do seu exercício docente e de aspectos da educação local, fomentando discussões e problematizações concernentes aos eventos e às práticas educativas que perpassaram a prática docente da biografada. Para tal, foi realizada minuciosa investigação do percurso trilhado por Elisabeth Silveira desde a infância ao falecimento, chamando atenção para a postura por ela adotada quando docente do Colégio da Imaculada Conceição, o que gerou reconhecimento das suas contribuições para a área educativa.

Quando professora (1943-1968), evidenciamos que os ensinamentos religiosos e a obra de caridade foram atributos de forte realce na figura dessa educadora. Assim como no tempo em que foi estudante, ela continuou a prezar pela formação mariana e pela boa conduta das alunas, o que se comprova ao analisar os objetivos do Grêmio Lítério-Recreativo Irmã Simas, por ela fundado com o escopo de discutir obras clássicas com os estudantes, mas também de introduzir as normas de boa conduta esperadas pelas moças naquele íterim. A obra de caridade ganhou maior destaque no Grupo Luizas de Marillac, liderado por Elisabeth Silveira com vistas à caridade para com os idosos das periferias de Fortaleza.

O ensino se desenvolvia de maneira vertical e mnemônica, típicos da postura tradicional, ideal da época prioritariamente naquele ambiente de escolarização confessional que tanto prezava pela ordem e pela disciplina por meio do condicionamento e do controle dos que ali estudavam. Exigência e disciplina eram marcas principalmente no início da docência, quando ainda tímida e se adaptando ao magistério, acreditava ser indispensável manter uma postura séria e distante dos alunos para estabelecer a ordem em sala de aula. Ademais, esse posicionamento foi modificado ao longo dos anos e Elisabeth Silveira foi se aproximando dos alunos, tanto que até o final da vida cultivou amizades com ex-alunas. Compreende-se, dessa

maneira, que a docente Elisabeth Silveira dos anos 40 aos 60 não era a mesma diretora e coordenadora da associação das ex-alunas, já no final do século XX e início do XXI.

Já na época em que foi docente, nota-se que ela cultivou vários mecanismos de interação com os jovens, público que tanto admirou e buscou manter contato até falecer. Em consequência desse envolvimento, chegou a ser acusada de proclamar contra a Ditadura Militar e de sofrer perseguição política e exílio, pois nessa época foi convidada a se retirar do colégio e a estudar na França. Esse acontecimento é permeado por controvérsias, havendo quem afirme que foi isso mesmo o que aconteceu e quem defenda que Elisabeth Silveira não era uma pessoa crítica ao Governo, não havendo motivo para tal desfecho. Conquanto, há indícios de que a própria Elisabeth Silveira assegurou ter sido repreendida pelo Governo ditatorial e, por conseguinte, esse acontecimento se torna valioso para problematizar o modelo de educação instituído no regime militar brasileiro – passivo, acrítico, de acordo com o que aquele governo instituía.

Tendo viajado para a França em 1968, Elisabeth Silveira só retornou para o Imaculada Conceição em 1985, quando assumiu o cargo de diretora até 1995. Quando diretora, empreendeu diversas transformações em resposta às demandas pela modernização do colégio, como a atualização do currículo para acatar ideais da Escola Nova e do ensino ativo e a reforma do prédio. Em meio à modernidade, se atentou para a manutenção da filosofia do colégio na perspectiva confessional, inclusive tornando esse um aspecto ainda mais forte.

Concluído o tempo de direção, continuou no colégio assessorando outras diretoras e coordenando a associação das ex-alunas e, a partir de então, logrou de considerável visibilidade social no contexto cearense. Foi homenageada em 2000 pela Medalha Boticário Ferreira e em 2002 pelo Troféu Sereia de Ouro, bem como foi procurada por jornais locais para narrar sobre a história e sobre a educação no colégio da Imaculada Conceição. A última entrevista, inclusive, foi realizada pelo Jornal O Povo no ano do seu falecimento, 2015.

Ante aos resultados elencados neste estudo, conclui-se que Elisabeth Silveira foi uma educadora religiosa que vivenciou diversos períodos valiosos da história educativa em contexto local e nacional, o que torna a sua carreira docente um campo de rico estudo histórico. Conforme já mencionado, o intuito não foi abranger toda a vida dessa educadora, mas enfatizar um pequeno recorte de 25 anos, que mesmo assim não foi possível descortiná-lo em sua totalidade, uma vez que esse não foi o objetivo da pesquisa. Logo, ainda que o estudo colabore para a ampliação de reflexões e compreensões sobre a história da educação do Ceará, ela não

pode ser generalizada para outros contextos. Por isso, fica o convite a outros pesquisadores que se interessem em se debruçar sobre a trajetória profissional de Elisabeth Silveira ou de outras educadoras, ensejar novas narrativas e desvelar outros aspectos, já que sempre há lacunas a serem reconstituídas em uma narrativa histórica.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p.155-202.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **Violar memórias e gestar história**: abordagem de uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um “parto difícil”. Recife: Clio, 1994.
- ALENCAR, I. A de. Irmã Elisabeth 80 anos de amor. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.91-93.
- ALMADA, M. B. F. Irmã Elisabeth. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.71.
- ALMEIDA, G. M de A. História, literatura e educação como fontes para pesquisas biográficas. In: FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J. dos S; ALMEIDA, G. M de A; SANTANA, J. R. (Orgs). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 15-28.
- ALMEIDA, T. S de. O colégio da Imaculada Conceição. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.351-356.
- ARAÚJO, H de L. M. R. **A tradicional Escola Normal Rural Cearense chega ao Bairro de Fátima Formação das primeiras professoras primárias (1958-1950)**. Fortaleza: UFC, 2015.
- ARNAUD, C. **Chamfort, Laffont**. Cocteau: Gallimard, 2003.
- ARRUDA, M. A. **Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades**: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905). 2011. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- AVELAR, A. S. A. A retomada da biografia histórica. **Oralidades: Revista de História Oral**, São Paulo, n.2, 2007.
- BARCELLAR, C. Fontes documentais. In: PINSKY, C. B. (Org). **Fontes Históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARREIRA, A. **A escola primária no Ceará**: ensaio sócio-pedagógico. Fortaleza: Clã, 1949.
- BARRETO, I de S. (Auto) biografia: ciência e arte de retratar indivíduos e de revelar nuances da complexidade sócio-histórico-cultural. In: NUNES, M. L da S; TEIXEIRA, M. M; MACHADO, C. J dos S. (Orgs). **Eu conto, você conta**: leituras e pesquisas auto biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2017. p.132-147.
- BARROSO, M. J. R. C. Parece que foi ontem. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p. 130-133.

BASTOS, A. R. A fotografia como retrato da sociedade. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Portugal, v. 28, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/soc/v28/v28a07.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar**, Curitiba, n.18, 2001.

BEOZZO, José Oscar. **A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos**. São Paulo: Paulinas, 1980.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BEZERRA, M. A. Ensino e Aprendizagem. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.386-387.

BEZERRA, M. E. L. Minha mestra inesquecível. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.82-83.

BISERRA, I. K. C. Pesquisas com fontes (auto) biográficas: alguns apontamentos teórico-metodológicos. In: NUNES, M. L da S; TEIXEIRA, M. M; MACHADO, C. J dos S. (Orgs). **Eu conto, você conta: leituras e pesquisas auto biográficas**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p.96-117

BOAVA, D. L. T; MACEDO, F. M. F; ICHIKAWA, E. Y. Guerreiro ramos e a fenomenologia: redução, mundo e existencialismo. **Organizações e Sociedade**. Salvador, v.17, n.52, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v17n52/04.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, v.4, n.2, São Paulo, 1993.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Coleção de Leis do Brasil, Brasília, DF, 1946 2. fev. 1946. Seção, p. 116. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 Jul. 2018.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 01. mai. 1931. p.6945. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 07 Jul. 2018.

BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALS, T. Apresentação. In: SILVEIRA, M. J. N. **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.91-104.

CAMPOS, G. J. Viagem da Memória. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p. 130-133.

CAPIBARIBE NETO. Irmã Elisabeth Silveira Missão de fé na arte de educar. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 22 de set, 2002.

CARINO, J. A. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p.153-182, 1999.

CARVALHO, S. O. C. **Irmã Maria Montenegro: atuação educacional empreendida em Fortaleza, Ceará (1945-1987)**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CEARÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1º de julho de 1937 pelo Governador do Estado Dr F. de Menezes Pimentel**. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1937.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1º de julho de 1936 pelo Governador do Estado Dr F. de Menezes Pimentel**. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1936.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

_____. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v.5, n.11, 1991.

COELHO, M. N. Palavras a quem merece. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.94-95.

COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO. **Do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999.

COSTA, M. C. P. Irmã Elisabeth: marcando vidas. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.100-101.

CONFIRA a entrevista da Irmã Elisabeth nas Páginas Azuis do O POVO. **Jornal O Povo**. Fortaleza, 30, abr, 2015. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/04/30/noticiafortaleza,3430810/confira-a-entrevista-da-irma-elisabeth-nas-paginas-azuis-do-o-povo-60.shtml>>. Acesso em: 12. Jun. 2018.

COSTA, M. C. P. Palavras a quem merece. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.94-95.

DALLABRIDA, N. **Ensino secundário público e de qualidade no antigo instituto de educação**: Florianópolis, 1947-1963. Florianópolis: Dois por quatro, 2017.

DOMINIQUE, J. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas, 2001.

DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. 2. ed, São Paulo: USO, 2015.

DREOSSI, R. C. F.; MOMENSOHN-SANTOS, T. O Ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 251-258, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a13.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

FARIAS, I. M. S de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FACHIN, R. C; CAVEDON, R. L. Em busca da especificidade da influência francesa na análise organizacional no Brasil, **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, p.1-13, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v1n1/v1n1a06.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FAUSTO, B. **O crime do restaurante chinês**: carnaval, futebol e justiça na São Paulo de 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

FIALHO, L. M. F. Prefácio. In: NUNES, M. L da S; TEIXEIRA, M. M; MACHADO, C. J dos S; ROCHA, S. R (Org.). **Eu conto, você conta leituras e pesquisas (auto) biográficas**. Fortaleza: EdUECE, 2017, p. 21-30.

FIALHO, L. M. F; FREIRE, V. C. F. Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luíza Fontenele (1950-1965). **Cadernos de História da educação**, Uberlândia, v.17, n.2, p.343-364, 2018.

FIALHO, L. M. F; QUEIROZ, Z. F de Q. Maria Neli Sobreira: história e memória da educação em Juazeiro do Norte, **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 67-84, 2018.

FIALHO, L. M. F; SÁ, E. C. V; Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964) **História da educação**, Porto Alegre, v.22, n.55, p.169-188, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **L'archéologie du savoir**, Paris: Gallimard, 1969

FONSECA, M. E. M da; GOMES, B do C. R. Memória e oralidade biográfica de Afonso Pereira: A implantação educacional na zona rural paraibana na década de 1950. In: FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J dos S; ALMEIDA, G. M de A; SANTANA, J. R. (Orgs). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p.87-118.

FORTALEZA na Belle Époque. **Jornal Diário do Nordeste**, 13 jun. 2009.

FRAGOSO, H. **Os religiosos no Brasil: enfoques históricos**. São Paulo: Paulinas, 1986.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, V. C. C. **Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GARCIA, T. F. M. Educação permanente: memória e terceira idade. In: VASCONCELOS, J. G; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. (Org). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 88-98.

FREITAS, M. C de; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIRÃO, B do. “Colégio das órfãs ao Imaculada” Um itinerário de amor ao próximo. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.357-362.

GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

GONDRA, J. G; SCHUELER, A. **Educação, poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOLANDA, Z. Irmã Elisabeth. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.124-125.

IRMÃ ELISABETH SILVEIRA morre aos 95 anos. **Jornal O Povo**. Fortaleza, 06 jun. 2015. Disponível em:

<<https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/06/05/noticiafortaleza,3449129/irma-elisabeth-silveira-morre-aos-95-anos.shtml>>. Acesso em: 08 set. 2018.

JUCÁ, G. N. M. As trilhas opcionais nos caminhos da história. In: VASCONCELOS, J. G; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. (Org). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 11-17.

LAGE, A. C. P. **Conexões vicentinas**: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentista. 2010. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LE GOFF, J. Documento monumento. In: **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **História e nova história**. Lisboa: Teorema, 1986.

LEONÍDEO, A. Utopias sociais e cientificistas no Brasil, no final do século XIX. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.921-946, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n3/12.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. M da S. **Educação e Saúde**: a escola como locus de higiene no Ceará (1930-1960). 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LORIGA, S. **O pequeno x**: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443 - 481.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, C. J. S. **Zila Mamede**: trajetórias literárias e educativas. Campina Grande: UEPB, 2010.

MACHADO, C. Prefácio. In: FIALHO, L. M. F. F; VASCONCELOS, J. G; SANTANA, J. R. (Orgs). **Biografia de mulheres**. Fortaleza: EdUece, 2015. p. 7-11.

MACHADO, C. J dos S; VASCONCELOS JUNIOR, R. E de P; VASCONCELOS, J. G. **O Barão e o prisioneiro**. Fortaleza: UFC, 2011.

MACHADO, C. J dos S. **Mulher e Educação**: histórias, práticas e representações. João Pessoa: UFPB, 2006.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. História, Política e Memória: Necessidades Humanas em Exercício Constante. **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007. p.53-61.

_____. **Vigilância, transgressão e “punição”**: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

_____. De Eva a Maria: os ideais de formação católica feminina na primeira metade do século XX no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M (Org). **História e Memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 77-92.

MAIA, M. N. P. Ir. Elisabeth – Inteligência, carisma e força interior. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p. 86-87.

_____. Nossos registros. In: SILVEIRA, E. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 53-54.

MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. Maringá: Eduem, 1996.

MARQUES, A. L de V. Levantamento e produção dos estudos prosopográficos em história da educação. In: NUNES, M. L da S; TEIXEIRA, M. M; MACHADO, C. J dos S; ROCHA, S. R (Orgs.). **Eu conto, você conta leituras e pesquisas (auto) biográficas**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 46-65.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 19. Jun. 2018.

MATOS, F. Sábios Ensinamentos. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.123-124.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral: como fazer como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, M. N. A. B de. Um passado que não passou. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.131-132.

MELO, S. M. B. Tia Miroca e a arte de tecer a vida em cadernos: a trajetória de uma professora maranhense na “princesa do sertão”. In: FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J dos S; ALMEIDA, G. M de A; SANTANA, J. R. (Orgs). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 79-87.

MENDONÇA, T. B. A força do passado. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.44-47.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIUBAND, R. Reflexões sobre a crise dos regimes comunistas. **Lua Nova: Revista de Cultura e política**, n.21, 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451990000100009>. Acesso em: 22 out.2018.

MORRE, aos 95 anos, a Irmã Elisabeth Silveira. **Jornal Diário do Nordeste**. Fortaleza, 06 jun. 2015. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/mor.1309072>>. Acesso em: 08 set. 2018.

NASCIMENTO, F. Cara Irmã Elisabeth. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.98.

NOGUEIRA, D. L. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**: registros sob a constituição de uma cultura docente para a educação no campo. Fortaleza: IMEPH, 2011.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, 1991.

NUNES, L. Prefácio. In: FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J. dos S; ALMEIDA, G. M de A; SANTANA, J. R. (Orgs.). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 11-17.

NUNES, M. J. R. Freiras no Brasil. In: PRIORE, M. D. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

NUNES, M. L da S; FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J dos S. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. **Questio**, Sorocaba, v.18, n.3, p.793-805, 2016.

NUNES, M. L. S; CAVALCANTE, E. C; VILAR, A. M. De mestre a “mendigo de gravata”: educadoras paraibanas e suas concepções de docência (1935). In: FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J. dos S; ALMEIDA, G. M de A; SANTANA, J. R. (Orgs). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014, p. 59-78.

OLIVEIRA, V. F de. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. (Orgs). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 18-26.

OLIVEIRA, M de L. C. T. “Em Chageant”. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.106-108.

PAIVA, V. **Catolicismo, educação e ciência**. São Paulo: Loyola, 1991.

PALHARI, H. M. de L. C; NUNES, M. L da. A produção de livros didáticos: uma faceta da trajetória educacional da professora Maria da Piedade Medeiros Paiva. In: FIALHO, L. M. F. F; VASCONCELOS, J. G; SANTANA, J, R (orgs) **Biografia de mulheres**. Fortaleza: EdUece, 2015. p. 31-53.

PAULO NETO, J. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEIXOTO, A. **Noções de Higiene para uso das escolas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

PESCAROLO, J. K; MORAES, P. R. B de. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n3/14.pdf>>. Acesso em: 16. Jun. 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, D. Viva a vida radiosa e transparente de nossa Irmã Elisabeth Silveira. In: ISOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.137-139.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio**. São Paulo: Edições Vértice, 1989.

PONTE, S. R. **Fortaleza Belle Époque: reformas urbanas e controle social (1860-1930)**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1993.

PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

QUEIROZ, R de. **As três Marias**. São Paulo: Siciliano, 1992.

QUEIROZ, R. M. F. **O meio ambiente do bairro Pirambu sob a ótica de seus movimentos sociais**. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RAMALHO, A. C. M. Parabéns CIC. In: SILVEIRA, E. **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999.

RIBEIRO, M. I. O infinito da fotografia. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.114-115.

RIBEIRO, S. Os anos dourados. In: SOARES, M. N. M. **80 anos... É bom que isto aconteça**. Sobral: UVA, 2000. p.120-122.

RODRIGUES, R. M. Biografia e Gênero. In: FIALHO, L. M. F; VASCONCELOS, J. G; SANTANA, R. J. (Orgs). **Biografia de Mulheres**. Fortaleza: EdUece, 2015. p. 54-70.

RUSSELL, B. **História do Pensamento Ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SÁ, E. C. V de. **Educadora Henriqueta Galeno: biografia de uma literata e feminista (1887-1964)**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Docência e cultura escolar: reformas e modelo educativo**. Buenos Aires: Ideias, 1997.

SAMPAIO, A. M. P. **Sabedoria e Plenitude 70 anos de vida religiosa**. Fortaleza: LCR, 2013.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **A Pedagogia no Brasil:** História e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do regime militar. **CEDES**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 19 jun.2018.

_____. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1977.

SCHUTZ, A. **Equality and the Social Meaning Structure**. Collected papers II. Haia: Martins nijhoff, 1964.

SERRA, Y. Hora e vez. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.62-70.

SILVA, F. de B. Teilhard de Chardin: a idéia de evolução e vida pessoal. **Revista Eletrônica Print by FUNREI**. São Paulo, p.31-42, 1999. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista01/texto03_evolucao_teihard_d_e_chardin.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SILVA, G. C. C. da. et al. A mulher e sua posição na sociedade: da antiguidade aos dias atuais. **Revista SBPH**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.65-76, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v8n2/v8n2a06.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SIQUEIRA, F. D de. A experiência da liberdade. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição:** do Gênese ao Apocalipse. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 21-33.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, M. N. M. **Colégio da Imaculada Conceição roteiro para uma visita ao passado**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.

_____. **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000.

SILVA, F da. O drama de Ágaba: paixão e morte na Parahyba de 1923. In: FILAHO, L. M. F; VASCONCELOS, J. G; SANTANA, R. J. (Orgs). **Biografia de Mulheres**. Fortaleza: EdUece, 2015. p. 86-107.

SILVA, M, G. M. De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SILVA, R. F da. História e biografia: relações de sentidos e possibilidades. In: NUNES, M. L da S; TEIXEIRA, M. M; MACHADO, C. J dos S; ROCHA, S. R. (Org.). **Eu conto, você conta leituras e pesquisas (auto) biográficas**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p.80-95.

SILVEIRA, E. Apresentação. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição:** do Gênese ao Apocalipse. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.67-78.

STEIN, E. **A mulher:** sua missão segundo a natureza e a graça. São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVEIRA, E. Apresentação. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.67-78.

THERRIEN, J. et al. **Artesão de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOLEDO, C. N de. O Golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.13-28, 2004.

URSÍNIO, E. A de. **A prática de leitura na escola: a leitura e a formação do leitor**. 2003. 45f. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser, Goiânia, 2003.

VASCONCELOS, J. G; MATOS, C. S de. Lembrança de mulheres militantisno contexto pós-1964: a voz de Rita de Araújo Marques lembrando Bergson Gurjão Farias. In: FILAHO, L. M. F; VASCONCELOS, J. G; SANTANA, R. J. (Orgs). **Biografia de Mulheres**. Fortaleza: EdUece, 2015. p.137-149.

VASCONCELOS, R de C. R de. Testemunho sobre Irmã Elisabeth Silveira. In: SOARES, M. N. M. (Org). **80 anos... É bom que isto aconteça!**. Sobral: UVA, 2000. p.126-128.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 28 ago 2018.

VENÂNCIO FILHO, A. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. **Estudos Avançados**, v.21, n. 61, p. 267-276, 2007.

VENTURA, R. M. F. Ritos de passagem: marcos de referência na travessia. In: SILVEIRA, M. J. N. (Org). **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p.41-43.

VIEIRA, S. L. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, D; ABDALA, R, D. **A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa**, s/d. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/historia-educa.pdf>. Acesso em: 10. Jul. 2017.

XAVIER, R. S; XAVIER, L. C do V. Maria Diocleia Cordeiro da Costa: retalhos biográficos e trajetória educativa. In: FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J dos S; ALMEIDA, G. M de A; SANTANA, J. R. (Orgs). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 125-141.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB, 1991.

WOOF, V. **A arte da biografia**. Tradução de Nórída Teotônio Castro. Minas: PUC, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) _____, você foi selecionada e está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: “IRMÃ ELISABETH SILVEIRA (1920-2015): DOCÊNCIA E LEGADOS PARA A EDUCAÇÃO CEARENSE”, que tem como objetivo compreender a formação educativa e atuação profissional de Irmã Elisabeth Silveira no cenário educacional da segunda metade do século XX. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa que utiliza a história oral como método.

Sua participação na pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas e evocam sentimentos e lembranças, podendo causar constrangimento. As respostas às entrevistas serão gravadas, transcritas, textualizadas e validadas por sua pessoa, isto é, em nenhum momento serão divulgadas informações sem o seu prévio consentimento. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder perguntas ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador.

A Senhora não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. A pesquisa, no entanto, poderá ser divulgada por meio de publicações – artigos, livros, capítulos ou conferências públicas – portanto, as informações prestadas não serão sigilosas, podendo ocorrer das mesmas serem utilizadas por outros pesquisadores ou demais interessados em estudos e análises futuras, inclusive, acrescentando ou questionando as suas informações, fator que foge ao controle do pesquisador.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador. Você poderá entrar em contato com as pesquisadoras para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o projeto. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado pelo telefone (85) 3101.9890 e pelo e-mail: cep@uece.br

Pesquisadoras: Francisca Genifer Andrade de Sousa, celular: (85) 88603517, E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br Lia Machado Fiuza Fialho, celular (85) 99646.0186, E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, “IRMÃ ELISABETH SILVEIRA (1920-2015): DOCÊNCIA E LEGADOS PARA A EDUCAÇÃO CEARENSE”, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Fortaleza, _____ de _____ de 2018.

"Pode parecer clichê, mas é a pura verdade, a beleza verdadeira é aquela que vem de dentro e extravasa para fora - redundante mesmo -, porque a beleza física um dia acaba e volta pro pó de onde saiu, mas a beleza que saiu de dentro de você é aquela que você vai levar com você e vai permanecer viva."

Participante: _____
 Assinatura: _____
 Documento de identificação: _____

APÊNDICE B – TERMO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

Eu, _____ declaro ter lido a transcrição da entrevista realizada no dia ____/____/____ pela pesquisadora Francisca Genifer Andrade de Sousa. Venho por meio deste validar a transcrição da entrevista supracitada para a utilização na pesquisa “Irmã Elisabeth Silveira: docência e legados para a educação cearense (1930-2015)” desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C – TERMO DE FIEL DEPOSITÁRIO

Eu, _____, fiel depositário de documentos, imagens, livros, reportagens e placas de homenagem da Irmã Elisabeth Silveira, no Colégio da Imaculada Conceição, situado em Fortaleza-CE, declaro que a pesquisadora Francisca Genifer Andrade de Sousa está autorizada a realizar nesta Instituição o projeto de pesquisa: “Irmã Elisabeth Silveira (1920-2015): docência e legados para a educação cearense”, cujo objetivo geral é investigar a trajetória docente da Irmã Elisabeth Silveira no Colégio da Imaculada Conceição.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos outros.
- 2) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.
- 3) Retorno dos benefícios obtidos por meio deste estudo para as pessoas e a comunidade onde o mesmo foi realizado.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Ceará, tendo garantido a todos os envolvidos os referenciais básicos da bioética, isto é, autonomia, não maleficência, benevolência e justiça.

Fortaleza, _____ de _____ de 2018.

(ASSINATURA DO RESPONSÁVEL)