

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

DANILO MORAIS LIMA

**HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE
NORMALISTAS DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE
(1953-1969)**

**PARANAÍBA-MS
2014**

DANILO MORAIS LIMA

**HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE
NORMALISTAS DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE
(1953-1969)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração, Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^aDr^a Estela Natalina Mantovani Bertolletti.

**PARANAÍBA-MS
2014**

L73h

Lima, Danilo Morais

História do ensino da língua portuguesa na formação de normalistas do Instituto Nossa Senhora da Piedade (1953-1969)/ Danilo Morais Lima. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

112f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. História da educação. 2. História das disciplinas escolares. 3. História do Ensino de Língua Portuguesa. I. Lima, Danilo Morais. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

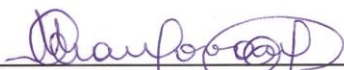
DANILO MORAIS LIMA

**HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE
NORMALISTAS DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE (1953-1969)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 27 de junho de 2014

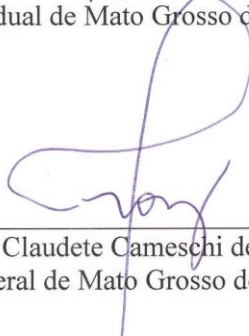
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Estela Natalina Mantovan Bertolotti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Silvana Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho à minha mãe, Nair Moreira de Freitas, amor maior sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tudo permite.

À CAPES, pelo apoio financeiro prestado à presente pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia, especialmente ao servidor Leonardoque, de forma competente, orientou-me quanto à solicitação de afastamento para realizar o curso.

À professora Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti, minha orientadora, por ter contribuído para a realização de tamanho desiderato. Na “guerra”, heroína; na paz, guardiã.

Às professoras Dr^a Claudete Cameschi de Souza e Dr^a Silvane Aparecida de Freitas, membros da banca examinadora, pela disponibilidade e contribuições dispensadas a esse trabalho.

Aos colegas das lides docentes e discentes, especialmente a Cleyde Nunes Pereira, Gilberto Abreu de Oliveira e Lucineia Silva de Freitas, pela partilha de saberes e valiosas conversas acerca da educação: lições do passado e desafios do presente.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), pelos muitos encontros em que foi possível dirimir dúvidas acerca da pesquisa histórica em educação.

À curadora do Museu do Instituto Nossa Senhora da Piedade, Anarleide Menezes, pela dedicação com que conduz as questões relacionadas à memória educacional do sul baiano.

À freira Georgina Costa, diretora do Instituto Nossa Senhora da Piedade, pela receptividade e por ter permitido que eu adentrasse as singularidades daquela instituição escolar.

Aos funcionários da Cúria Diocesana de Ilhéus, do Arquivo Público de Ilhéus, do Arquivo Público do Estado da Bahia, pelo apreço com que me recebiam.

Às entrevistadas, pela disponibilidade e pela valorosa contribuição para a tarefa de abertura da caixa-preta do Instituto Nossa Senhora da Piedade.

A minha família, pelo apoio incondicional durante toda a minha trajetória acadêmica.

HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE NORMALISTAS DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE (1953-1969)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral: contribuir para a produção de uma história do ensino da língua portuguesa no Brasil e, em especial, na Bahia, tendo como recorte espacial o Instituto Nossa Senhora da Piedade (INSP), gerido por freiras ursulinas, localizado em Ilhéus/BA e como objetivos específicos: analisar a formação em língua portuguesa oferecida no INSP, registrar memórias de ex-alunas do INSP, bem como contribuir com investigações correlatas. Trata-se de uma pesquisa histórica em educação, na qual foram localizadas, reunidas, selecionadas e ordenadas fontes documentais. Este estudo adota como opção metodológica a história oral e como técnica, a entrevista. Para proceder à realização de entrevistas a três ex-alunas, optou-se pelo contato direto com elas. Entre as fontes documentais foram analisados: resumo histórico, produzido pelas freiras ursulinas, escritura de doação de terreno, estatutos, ofícios, diplomas expedidos e boletins de notas. Buscou-se abordar a história do ensino de língua portuguesa na formação dessas normalistas, destacando a relevância do INSP para a educação sul baiana. Quanto à fundamentação teórica, este estudo baseia-se em conceitos e ideias acerca da cultura escolar defendidos por Chervel (1990), Vidal (2009), Santos (1990), entre outros. Sobre a história da cidade de Ilhéus, os princípios da educação ursulina, e a criação do INSP esta investigação recorre a Passos (2005), Andrade (2003), Silva (2004) entre outros autores. A respeito da constituição histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil, a presente pesquisa ancora-se no que advogam Soares (2002), Bertolletti (2011) e Guimarães (1999). Tentando perseguir questões de pesquisa e do ensino de língua portuguesa, características do período delimitado para essa investigação, são elucidados pontos referentes à gramática, ao texto, à leitura e à escrita e em que prática pedagógica se assentavam. Por meio da pesquisa realizada, pode-se afirmar que o ensino de língua portuguesa apresentou acentuada heterogeneidade de sentidos em relação às práticas, vez que foram caracterizadas, de forma predominante, pela concepção de linguagem: “expressão do pensamento”.

Palavras-chave: História da Educação. História das Disciplinas Escolares. História do Ensino de Língua Portuguesa. Instituto Nossa Senhora da Piedade.

**HISTORY OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN TEACHER
EDUCATION FROM INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE
(1953-1969)**

ABSTRACT

This research had as its general objective: to contribute to the production of a history of the teaching of Portuguese language in Brazil and especially in Bahia, with a spatial area the first normal school in the southern region, Instituto Nossa Senhora da Piedade, managed by Ursuline nuns, located in Ilhéus and it has specific objectives: to analyze the Portuguese language training offered at INSP, to register memories of former students of the INSP, as well as helping with related investigations. It is about a historical research in education, in which documentary sources were located, gathered, selected and sorted. This study adopts the oral history as the method option and the interview as technique. To carry on with interviews with former students, we opted for direct contact with them. Among the documentary sources historical summary were analyzed, produced by Ursuline nuns, deed of gift of land, statutes, crafts, issued diplomas and report cards. We attempted to address the history of the teaching of the Portuguese language in the formation of these formalists, highlighting the relevance of INPS to the southern Bahia education. Trying to pursue research questions and teaching of Portuguese language, features defined for this investigation period, issues related to the grammar, the text, reading and writing in which pedagogical practice are elucidated. By the survey, it can be stated that the teaching of Portuguese language showed strong heterogeneity of meanings in relation to practices, as they were characterized by two conceptions of language: "expression of thought" and "communication tool", with, yet, predominance of the former, which highlights a tension between permanence and rupture.

Keywords: History of School Subjects. Teaching Portuguese Language. Our Lady of Mercy Institute. Oral History.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Mapa das capitanias hereditárias. | 35 |
| Figura 2 - Complexo Arquitetônico do Instituto Nossa Senhora da Piedade. | 39 |
| Figura 3 - Documento de Doação às Religiosas Ursulinas em Ilhéus/BA | 43 |
| Figura 4 - Escola Santa Terezinha, atualmente, Escola Santa Ângela | 44 |
| Figura 5 - Ofício de encaminhamento, contendo o resultado dos exames de suficiência do ano de 1932, realizado no INSP. | 45 |
| Figura 6 - Exame de Suficiência..... | 46 |
| Figura 7 - Ofício do então Prefeito Herval Soledade comunica à Madre Priora das ursulinas doação para o Orfanato D. Eduardo. | 47 |
| Figura 8 - Estatutos da Associação das Antigas Alunas de Santa Úrsula- ASU, Ilhéus /BA. . | 49 |
| Figura 9 - Ofício, Ilhéus, 7 de março de 1958.Fonte: Arquivo Público de Ilhéus, 1958..... | 53 |
| Figura 10 - Folheto comemorativo dos 71 anos do INPS.Fonte: Acervo Piedade, 1987..... | 54 |
| Figura 11 - Altar da Capela do Museu Piedade.Fonte: Acervo Piedade, 2013. | 56 |
| Figura 12 - Peças do Museu Piedade..... | 57 |
| Figura 13 - Dormitório das internas, na década de 1960..... | 64 |
| Figura 14 - Professor Francolino Neto e formandas da turma de 1967..... | 65 |
| Figura 15 - Alunas da turma de 1969 em encerramento do ano letivo..... | 66 |
| Figura 16 - Diploma do Curso Normal.Fonte: Acervo pessoal de Eliana de Mello Reis, 1963. | 67 |
| Figura 17 - Júri simulado acerca da personagem Capitu, da obra machadiana Dom Casmurro. | 78 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Resumo Histórico Instituto Nossa Senhora da Piedade..... | 58 |
|---|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| ASU | Associação de Antigas Alunas de Santa Úrsula |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFAM | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| HDE | História das Disciplinas Escolares |
| INSP | Instituto Nossa Senhora da Piedade |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LPLB | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |
| SEC | Secretaria de Educação do Estado da Bahia |
| UDN | União Democrática Nacional |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA HISTÓRICA EM EDUCAÇÃO .. | 25 |
| 2.1 Disciplinas Escolares e Pesquisa Histórica em Educação | 28 |
| 2.2 Relação passado/presente | 31 |
| 3. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO URSULINA E A CRIAÇÃO DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE NA CIDADE DE ILHÉUS | 34 |
| 3.1 A Cidade de Ilhéus: nos passos da história | 34 |
| 3.2 Educação Francesa em Terras Ilheenses: o pioneirismo de freiras ursulinas | 40 |
| 3.2.1 <i>Princípios da Educação Ursulina: a Regra, As Recomendações e o Testamento</i> | 58 |
| 3.2.2 A Escola Normal da Bahia e o Instituto Nossa Senhora da Piedade | 60 |
| 4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas e representações | 69 |
| 4.1 O Ensino de Língua Portuguesa na Memória de Ex-Alunas do INSP: atributos | 70 |
| 4.2 Concepções de Língua[gem] e Ensino de Língua Portuguesa no INSP | 80 |
| 4.3 Aspectos político- sociais e legais e a normatização do ensino de língua portuguesa no INSP | 83 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| REFERÊNCIAS | 93 |
| APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com ex-alunas..... | 101 |
| APÊNDICE B – Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos | 102 |
| ANEXO A – Estatutos do Colégio e Escola Normal de Nossa Senhora da Piedade | 104 |
| ANEXO B - Resumo Histórico do Instituto Nossa Senhora da Piedade, 1963 | 110 |

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo estudo da história do ensino da língua portuguesa no Instituto Nossa Senhora da Piedade (INSP), de Ilhéus/BA, instituição escolar confessional gerida por freiras ursulinas, tem motivações de ordem teórico-metodológica, mas também pessoais. Trata-se da primeira escola voltada para a formação de professores criada na região sul baiana e promotora de um expansionismo, no que se refere à disseminação da profissão docente em diferentes rincões baianos.

Natural de Ipiaú/BA, cidade do sul baiano, conhecido nacionalmente como região cacauera, lugar em que se deu a “saga do cacau no Brasil” e, no âmbito literário, tematizado por escritores de renome internacional, como Jorge Amado(1912-2001)¹ e Adonias Filho(1915-1990)², iniciei a carreira docente no ano de 1999, no Colégio Estadual de Ubatã, quando, em razão do meu desempenho acadêmico como ex-aluno daquela instituição escolar, fui contratado para ministrar aulas de língua portuguesa em turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Tratava-se de um desafio, visto que, naquela ocasião, a minha formação profissional era em Magistério³.

Por meio de um processo seletivo simplificado e caracterizado por questões de cunho normativo-prescritivo⁴ sobre língua portuguesa, fui aprovado e passei a trabalhar até 2001. No mesmo ano, ingressei no Curso de Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus/BA.

Esse curso oferecia, concomitantemente, habilitação em língua portuguesa e língua estrangeira (inglês) e suas respectivas literaturas; a minha aprendizagem, no entanto, desde os primeiros momentos da graduação, teve uma orientação concentrada no interesse pelos estudos linguísticos.

Ainda no ano de 2001, fui aprovado num concurso público da Prefeitura Municipal de Ibirapitanga/BA, para atuar no primeiro segmento do ensino fundamental, mas, em virtude da falta de profissionais com formação específica em Letras, fui removido para turmas do

¹ Jorge Leal Amado de Faria, natural de Itabuna/BA, foi um dos mais famosos e traduzidos escritores brasileiros, dentre as obras em que tematiza a cidade de Ilhéus, estão *Gabriela, Cravo e Canela e Terras do Sem Fim*.

² Adonias Aguiar Filho, natural de Itajuípe/BA, foi integralista, jornalista, crítico literário, ensaísta romancista, membro da Academia Brasileira de Letras

³ Habilitação específica para o Magistério era o curso ofertado com certificação em nível médio e habilitava seus concluintes a atuarem como professores no primeiro segmento do antigo 1º grau. (1ª a 4ª séries).

⁴ O caráter normativo-prescritivo da língua refere-se àqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente. Trata-se de um sentido particularizado, atribuído à palavra gramática, vez que não abarca toda a realidade de uma língua. Pauta-se na definição do que é o certo, o como deve ser da língua e, em contraposição, aponta o errado, o como não deve ser dito.

segundo segmento do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries). O desafio de desenvolver atividades de ensino/aprendizagem pautadas nos conhecimentos acerca dos estudos linguísticos, que propunham uma concepção de texto como unidade significativa e de ensino⁵ era algo que me impulsionava a ler mais sobre o que havia de mais recente no campo linguístico. Lembro-me de situações em que os alunos, mostrando-se avessos a trabalhos com diferentes tipos e gêneros textuais⁶, questionavam a validade social e cognitiva daquelas atividades, vez que desejavam um ensino puro e simplesmente cotejado a pontos gramaticais.

Procurei evidenciar, para os meus alunos, a relevância dos textos e gêneros textuais enquanto elementos propiciadores do arcabouço linguístico de que o falante necessita para compreender os diferentes usos da língua materna. Para tanto, buscava as especificidades textuais, bem como busquei garantir à prática de sala de aula um tratamento diferenciado para cada gênero textual, com vistas ao combate da falsa crença de que o professor pode dispensar igual abordagem aos textos.

Em 2005, prestei concurso para a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC) para atuar na disciplina língua portuguesa em turmas dos ensinos fundamental e médio. Aprovado, passei a ministrar aulas no ensino médio, nível em que as relações existentes entre a formação docente oferecida na universidade, no curso de Letras e a organização curricular das escolas estaduais da Bahia apresentavam aspectos similares, visto que tal disciplina recebeu a denominação de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) e era ministrada por um único professor. No livro didático adotado pela rede de ensino⁷, porém, língua e literatura apresentavam-se como itens curriculares polarizados e não articulados.

Em 2009, iniciei um curso de Especialização em Docência do Ensino Superior e Planejamento Educacional nos Sistemas de Ensino. Na oportunidade, realizei várias reflexões acerca da constituição histórica do Ensino Superior no Brasil. Optei, no artigo científico que produzi, por analisar as dificuldades de aprendizagem. Defendi que é necessário superarmos a visão patologizante, a qual considera dificuldades específicas de aprendizagem, patologias

⁵ Sobre a concepção de que o texto constitui substancialmente a unidade significativa e de ensino de língua portuguesa, ver, sobretudo, Geraldi (2002).

⁶ Marcuschi (2001, p. 33) assevera: “[...] usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma nova noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.”

⁷ Trata-se do livro didático de Faraco e Moura (2004).

e, dessa forma, contribui para o fracasso escolar, visto que, às vezes, fomenta nos discentes a sensação de incompatibilidade com a língua materna.

Em março de 2010, fui aprovado numa seleção para o curso de Especialização em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Durante esse curso, empreendi análises por meio de uma pesquisa de caráter empírico-bibliográfico acerca da leitura, recorrendo, para tanto, a professores do ensino fundamental II (5^a a 8^a séries), que atuavam na rede pública de ensino de Ubatã/BA e constatei que, apesar de algumas concepções teórico-metodológicas apresentarem-se como obsoletas e anacrônicas estão arraigadas na formação docente e encontram, na prática escolar, um lugar privilegiado para manifestarem-se. Este foi, sem dúvida, o despertar do meu interesse em estudar a linguagem pelo viés histórico. Ao final desse curso, produzi um artigo, intitulado “Concepções de leitura subjacentes à prática de sala de aula”. Foi notório que, embora houvesse um ecletismo teórico-metodológico quanto a inovações nos diferentes campos da pesquisa linguística, professores, sujeitos dessa pesquisa, apontaram que nem sempre o novo, em termos educacionais, é sinônimo de originalidade.

Ficou evidente, então, para mim, que uma abordagem histórica seria um meio de entender como os saberes, ao longo dos anos, constituem-se e que o exercício da interdisciplinaridade não significa eliminar os sentidos atribuídos às disciplinas escolares, mas torna propício concebê-las como processos históricos e culturais de constituição de conhecimentos e de negociação de significados. Os saberes são, dessa forma, passíveis de relações de complementariedade, convergência e interconexões.

No ano de 2012, ingressei como aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS / Unidade Universitária de Paranaíba e, assim como no curso de especialização, verifiquei que as perguntas que levam o pesquisador a investigar o passado emergem do interesse em compreender os processos que, direta ou indiretamente, relacionam-se à contemporaneidade. Neste caso, eu buscava entender como aquilo que se pratica atualmente nas aulas de língua portuguesa nas escolas brasileiras possui raízes históricas. Tornei-me membro do Grupo de Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB)⁸, liderado pelos professores Dr. Ademilson Batista Paes e Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertolotti, o que vem contribuindo para dirimir dúvidas acerca da pesquisa histórica em educação: seus aportes teórico-metodológicos, autores que têm tematizado questões concernentes a esse tipo de

⁸O Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira é cadastrado junto ao CNPq e certificado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, desde 2005.

pesquisa, a produção científica no âmbito da história da educação, lacunas existentes, propiciadoras de pesquisas que fazem falta.

Durante o cumprimento dos créditos no mestrado, procurei não perder de vista como as disciplinas do curso poderiam proporcionar-me subsídios teóricos, bem como o fomento à reflexão, necessários ao andamento da pesquisa, considerando que as disciplinas escolares, independente do nível de ensino a que pertençam, complementam-se ou, às vezes, repelem-se.

A ideia de estudar a linguagem, a partir de uma pesquisa histórica em educação foi, desde os primeiros momentos do curso, propiciando reflexões que, aliadas à sugestão da professora Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti, minha orientadora e pesquisadora que tem contribuído de forma significativa para a produção científica acerca da história do ensino da língua portuguesa no Brasil e, em especial, do estado de Mato Grosso do Sul, bem como sobre literatura infantil brasileira, culminaram na opção por um tipo de pesquisa que, sem suscitar preconceitos de nenhuma ordem, fornecesse os subsídios teórico-metodológicos propiciadores de uma resposta ao problema que se segue: que práticas escolares concretizaram o ensino de língua portuguesa no INSP, do ponto de vista de ex-alunas? A delimitação do tema reside no fato de os estudos acerca da constituição histórica do português no estado da Bahia, enquanto disciplina escolar, serem exíguos. Em vista disso, formulei as questões que se seguem:

Como se caracterizou a prática de ensino de língua portuguesa desenvolvida no INSP e quais pressupostos teóricos sustentavam-nas?

Quais saberes eram privilegiados, no que tange ao ensino de gramática?

Que tratamento era dispensado à leitura, oralidade e escrita?

Qual concepção de língua[gem] era recorrentes nas aulas de língua portuguesa, ministradas no INSP?

Buscando respostas a essas questões, delimito como objetivo geral dessa investigação: contribuir para a produção de uma história do ensino da língua portuguesa no Brasil e, especialmente, na Bahia, tendo como recorte espacial a primeira escola normal da região sul desse estado, nos anos de 1953 a 1969.

Quanto aos objetivos específicos, procurei defini-los da forma que se segue: compreender o ensino de língua portuguesa ofertado pelo INSP às alunas do curso normal, nas décadas de 1950 e 1960; investigar a formação em língua portuguesa oferecida no INSP; analisar memórias sobre ensino de língua portuguesa de ex-alunas do INSP, que estudaram naquela instituição do primário ao curso normal; contribuir com pesquisas correlatas.

A opção por uma escola, situada em Ilhéus proporcionou uma maior atenção às especificidades locais. A renovação no campo da História, acentuada a partir de 1980, propôs o deslocamento do olhar do pesquisador para o específico, o particular. A expansão dos cursos de pós-graduação propiciou aos pesquisadores a delimitação de objetos e fontes mais próximos de interesses e realidades locais. Esses olhares, a partir da perspectiva regional permitiram novas possibilidades de análise, bem como fez vir à tona especificidades alijadas, dinâmicas particulares e deu visibilidade a outros atores sociais, geralmente desconsiderados nas análises. O campo da História da Educação não se furtou a esse desenvolvimento. (SOUZA, 2011).

Por intermédio desta investigação pode-se, também, propiciar a abertura de novas investigações científicas acerca da temática em questão, com vistas ao preenchimento das variadas lacunas existentes no que tange à história do ensino da língua portuguesa no Brasil e na Bahia, estado que tem sido pouco tematizado nesse sentido.

Recorri à História Oral como opção metodológica, tendo em vista que, em tempos caracterizados por uma renovação incessante do campo historiográfico, tem havido uma revalorização de uma análise que privilegia o qualitativo e o resgate das experiências individuais. Neste sentido, as fontes orais têm assumido um papel relevante nos estudos da História Oral, inserindo-se no amplo movimento de retorno da história política e de consideração do papel do sujeito nos processos de retomada de decisões. Defini como técnica a ser empregada no estudo em questão, a entrevista.

Acerca da História Oral, é necessário levar em consideração que, como bem enfatiza Freitas (2006, p. 19): “[...] tem como principal finalidade criar fontes históricas. Portanto, essa documentação deve ser armazenada, conservada, e sua abordagem inicial deve partir do estabelecimento preciso dos objetivos da pesquisa”.

Freitas (2006, p. 81) ainda acrescenta sobre a História Oral: “[...] essa permite a integração com outras fontes, a confrontação entre as fontes escritas e orais e a sua utilização multidisciplinar. Mas a fonte oral é resultado da relação e interação entre informante e pesquisador”.

Além da natureza interdisciplinar que apresenta, visto que não é fechada em si mesma e pode ser adotada por pesquisadores de diferentes ciências, a História Oral torna propícia a articulação a outras fontes. Para Montenegro (1994, p. 26), a História Oral,

[...] no trabalho com a população [...] tem possibilitado o resgate de experiências, visões de mundo, representações passadas e presentes. Nesse sentido, as entrevistas

permitem instituir um novo campo documental que muitas e muitas vezes, tem-se perdido com o falecimento dos seus narradores.

A coleta de testemunhos por meio da História Oral evidencia que as experiências individuais são elementos propiciadores de que a tarefa de resgatar,

[...] as memórias institucionais, reconhecendo as formas oficiais instituídas, valorizadas, assim como as marginalizadas, desvalorizadas e escondidas é tentar restabelecer uma ligação vital, plural e heterogênea da convivência. A leitura e a abordagem institucional requerem uma confrontação crítica dessas histórias opostas para recolher uma versão mais ou menos harmônica resultante dessas diversas versões relatadas. (MEZZANO, 1998, p. 53).

Quanto aos sujeitos entrevistados, delimito três ex-alunas, cuja trajetória acadêmica, em termos de educação básica, isto é, do curso primário até o normal ocorreu no INSP e, a partir da memória dessas normalistas, busquei investigar a prática escolar, no que tange ao ensino de língua portuguesa. Essas entrevistadas possuem entre 63 e 70 anos, duas são licenciadas em Pedagogia e a outra possui o curso Normal. Estudaram no INSP entre os anos de 1956 e 1969. A razão pela qual se optou por essas ex-alunas, atualmente duas delas já aposentadas, reside no fato de elas terem demonstrado, desde o primeiro contato por meio de telefonema, disponibilidade de tempo para a realização de entrevistas.

Abordar a história do ensino da língua portuguesa na formação de normalistas do INSP, pelo viés histórico, propicia a reconstituição, não exata dos aspectos constitutivos daquilo que se praticava nas aulas dessa disciplina, mas representações. Um estudo, do ponto de vista histórico, de acordo com Mortatti (1999, p. 73):

[...] caracteriza-se como um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação.

Articulada com esses pressupostos, Magnani (1997, p. 35) sublinha: “formação de professores” é: “[...] parte do processo de formação de sujeitos, num dado momento histórico, em determinadas relações sociais de trabalho”. Reconhecer a formação de professores como um elemento integrante de um processo mais amplo, implica, em outras palavras, compreender que o curso normal, como advoga Magnani (1997, p. 30), possuía os atributos que se seguem: “[...] preparo específico e [...] prática dessa profissão caracterizam-se por aprender a ensinar, a aprender, a analisar e formular concepções de mundo e formas de atuação”.

O ideal religioso exprimia-se na negação de valores, comportamentos e normas correntes na sociedade; os costumes conventuais e as formas de comportamento das religiosas deveriam ser diferentes para marcar essa distinção com o “mundo”. (NUNES, 1997).

As escolas confessionais católicas, voltadas para a formação de professores, além de preparar professoras primárias para o exercício do magistério, pretendiam formar futuras mães de família, o que era notadamente caracterizado por valores respeitantes à confissão católica. Desse modo, objetivava-se, também, disseminar e consolidar o catolicismo entre as alunas. Manoel (1996, p. 21) destaca que:

Os historiadores da educação brasileira que abordaram o tema da educação feminina são unânimes em demonstrar que a educação escolarizada para as mulheres não tinha sido uma preocupação da sociedade patriarcal brasileira até os meados do século XIX.

Manoel (1996, p. 22) acrescenta, ainda, sobre a inserção das mulheres nas escolas confessionais, que:

[...] não era mais o bastante que as mulheres soubessem apenas dirigir a casa e governar os escravos. Tornava-se necessário, diria até imperioso, que as mulheres soubessem ler, escrever, conversar, que conhecessem, ao menos por informação, um pouco do mundo situado além dos muros de suas casas e das paredes da paróquia mais próxima. Em outras palavras, era necessário educar e cultivar as jovens.

A feminilização do magistério foi e continua sendo um fenômeno universal e tem convocado uma gama de autores, que têm se debruçado sobre o tema, ao qual são dadas as mais diferentes interpretações.

O magistério primário, nas primeiras décadas do século XX, já era claramente demarcado como um lugar da mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender. As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era, de qualquer modo, valorizado. Isso fazia com que, para muitas, ele fosse concebido como um curso de “espera marido”. (LOURO, 2008, p. 471).

As mulheres passaram a estar cada vez mais presentes na instituição normalista e a procuravam para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento. Os homens que procuravam a escola, uma vez ingressos no magistério, aspiravam a cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres, que permaneciam nas salas de aula.

Durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, apesar de algumas também procurarem pela enfermagem. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar.

Mantinha-se, pois, a ordem social vigente, e as mulheres proporcionariam isso e ainda forneceriam um diploma que lhes permitiriam sustentar-se em caso de necessidade. A oferta de recursos humanos para o ensino primário que se expandia estava assegurada, e os lares não sofreriam a ausência feminina, pois cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido. Alicerçava-se assim o ideário proposto e se perpetuava a tradição. (ALMEIDA, 1998).

No Brasil, em diferentes épocas, o curso normal foi concebido como um meio de, legalmente, habilitar o professor primário

[...] em nível médio e com um objetivo definido sem mais delongas, deveria bastar, e as jovens brasileiras cresceriam com o destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras. Nesse contexto, a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família. A ideia de introduzir classes mistas nas escolas, passou a ser debatida, mesmo que fosse como experiência pedagógica, e colocar as mulheres para ensinar meninos e meninas ao mesmo tempo seria vista com agrado e como a melhor alternativa para ampliar a escolaridade da população. (ALMEIDA, 1998).

Tomando como referência as pesquisas educacionais de fundo histórico, tem crescido o interesse por um campo de estudos que pretende investigar as mudanças ocorridas, numa determinada área do saber, isto é, nas diferentes disciplinas escolares. Trata-se de um conjunto de conhecimentos, que propiciam novas relações de saber por meio das ações dos seus agentes principais – professores e alunos.

A preocupação com o estudo das disciplinas por uma perspectiva histórica tem sua gênese

[...]no campo da sociologia do currículo (SANTOS, 1990, BITTENCOURT, 1993) pelo interesse em explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Essas pesquisas desenvolveram-se sobretudo em contraposição as explicações circunscritas ao papel da estrutura econômica, política e social (SANTOS, 1990, p. 21), e novas abordagens como a sociologia e a interacionista trouxeram suas contribuições às análises. (MIGUEL, 2005).

Assim, pode-se afirmar que a produção científica acerca do ensino de diferentes corpos de conhecimentos, disciplinas escolares, tem alcançado, nos últimos anos, caráter expansionista, sobretudo no que se refere às áreas de Educação Física e História. Cassab (2010), no artigo intitulado “A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de

pesquisadores brasileiros” aponta uma predominância de trabalhos voltados para a história da Educação Física Escolar em relação às demais disciplinas. No bojo da análise realizada por Cassab (2010), dos 23 artigos mapeados, os quais tematizam a história das disciplinas escolares, apenas um deles propõe-se a investigar o ensino da língua portuguesa no Brasil, o que pode ser considerado um contingente ínfimo de pesquisas de fundo histórico.

Pessanha (2011), no artigo, intitulado “A história das disciplinas escolares armazenada nos arquivos das escolas”, analisa as pesquisas produzidas no Observatório de Cultura Escolar, grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa - CNPq, criado em 2005 por pesquisadores da linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e destaca que, das 12 pesquisas realizadas no grupo, oito tiveram como lócus a Escola Estadual Maria Constança de Barros, referência na história da educação da cidade de Campo Grande – MS e, dessas oito, apenas uma delas elegeu como objeto de estudo a história do ensino da língua portuguesa, o que reforça a tese de que há escassez de pesquisas na área.

Não se busca, aqui, citar toda a produção científica brasileira acerca da história do ensino da língua portuguesa visto que, a despeito do número ainda exíguo de dissertações e teses, que promovem estudos por meio de conceitos e ideias concernentes à história das disciplinas escolares, o crescente aumento de Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras/Linguística em diferentes estados brasileiros não permite abarcar todos os trabalhos acadêmicos publicados no Banco de Teses da CAPES, periódicos disponíveis no meio eletrônico e Anais de Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras/linguística, já que realizei levantamento por meio dessas ferramentas de busca e consulta. Para tanto, considere trabalhos produzidos até o ano de 2011. Destaco, então, algumas dessas investigações.

Monarcha (1994), na tese de doutorado, *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*, orientada pelo professor Mariano Jorge Warde, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apresenta, de maneira aprofundada, o significado da Escola Normal de São Paulo no interior do processo de desenvolvimento da capital paulista.

Magnani (1991), na tese de doutorado, *Em sobressaltos*, orientada pelo professor Dr. João Wanderley Geraldi, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, discutiu a especificidade do ofício de ensinar como trabalho metacognitivo de sujeito/professor que produzem uma proposta de ensino (de Português).

Souza (1996), na dissertação de mestrado *A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/ Marília analisou, a partir das relações de ensino, a tensão entre o novo e o tradicional e a formação do futuro alfabetizador, pautando-se no trabalho de ensinar a alfabetizar.

Passos (1994), na tese de doutorado, *A educação das virgens: um estudo cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês*, orientada pelo professor Doutor Cipriano Carlos Luckesi, defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual da Bahia, tece, de maneira aprofundada, considerações acerca dos princípios da educação ursulina: normas, rituais, saberes, entre outros atributos do cotidiano de ex-alunos dessa instituição confessional.

Paula (2004), na dissertação de mestrado, *O ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi*, orientada pela professora Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, analisa aspectos da coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi e editada pela ASSOESTE, em 1984, e pela Ática, em 1997, pautando-se na ideia de que tal publicação pode ser considerada como uma “revolução conceitual” no âmbito desse ensino, especialmente em função da centralidade atribuída ao texto.

Pereira (2005), na dissertação de mestrado, *A disciplina Língua Portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980)*, orientada pela professora Dr^a Eurize Caldas Pessanha, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ancora-se no campo da HDE, partindo da análise de livros didáticos adotados por uma escola considerada modelo da cidade Campo Grande/MS, das disposições legais concernentes ao ensino de língua portuguesa e da memória de ex-alunos e ex-professoras da aludida unidade escolar.

Venturini (2004), na dissertação de mestrado, *A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974-1999)*, orientada pelo professor Dr. Décio Gatti Júnior defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, investigou as mudanças e as permanências que os livros didáticos de língua portuguesa de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 a 1999, apresentam em relação ao ensino da disciplina na 5^a série do ensino fundamental.

Moura (2005), na tese de doutorado, *A Linguística na escolarização do Português: referências a uma obra didática construída entre 1965 e 2002*, orientada pelo professor Dr. Antonio Augusto Gomes Batista, defendida junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais discute aspectos acerca da trajetória das referências da Linguística na escolarização do Português, a partir de uma mesma autoria, representada por cinco coleções didáticas, editadas ou reformuladas entre os anos de 1965 e 2002.

Angelo (2005), na tese de doutorado, *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*, orientada pela professora Dr^a Raquel SalekFiad, defendida junto ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, investigou que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de língua portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Para a recuperação dessa imagem, foram analisados seis textos de linguistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna publicados nos anos de 1970 e 1980.

Baumgartner (2009), na tese de doutorado, *Aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa no Oeste do Paraná (1960 – 1979)*, orientada pela professora Dr^a Alba Maria Perfeito, defendida junto ao Programa Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, ancorou-se numa perspectiva sócio histórica, em diálogo com a Linguística Aplicada e com a História das Disciplinas Escolares. Neste estudo, há a valorização de aspectos descritivos e testemunhos pessoais, com vistas a recuperar os fios constitutivos da história da disciplina escolar em questão, no Oeste do Paraná, no período de 1960 a 1979.

Paula (2010), na tese de doutorado, *Ideias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa*, orientada pela professora Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, discutiu a proposta de João Wanderley Geraldi para o ensino de língua portuguesa, que sofreu significativa influência, principalmente, das ideias franchianas, das ideias bakhtinianas sobre linguagem e das ideias linguísticas de origem francesa, que passaram a ser veiculadas no Brasil, a partir da década de 1980, caracterizando o interacionismo linguístico como base teórica de sua proposta para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Bertoletti (2011), em pesquisa de pós-doutorado, vinculada à UNESP/Araraquara, sob supervisão da professora Dr^a Rosa Fátima de Souza, tematizou a história do ensino de língua portuguesa em Mato Grosso do Sul, objetivando analisar as normatizações empreendidas nos currículos de 1º grau/ensino fundamental prescritos para essa disciplina no estado em questão,

entre 1977 – ano de criação do estado – até 2008 – ano de publicação do então mais recente documento oficial para esse ensino nesse estado brasileiro.

A produção científica acerca da história do ensino da língua portuguesa evidencia que o que caracteriza o fazer pedagógico atual advém de raízes históricas e, nesse caso, uma abordagem histórica contribui para a compreensão da educação do presente.

Por meio de ideias e conceitos aqui mencionados, organizei o presente trabalho sob a forma de capítulos, tendo em vista uma melhor concatenação dos elementos textuais que o constituem. Assim, no primeiro capítulo, intitulado “Considerações acerca da História das Disciplinas Escolares como Campo de Investigação na História”, a partir de uma concepção de que os saberes escolares são produções próprias de uma cultura escolar, objetivei tornar evidente que uma abordagem histórica pode fornecer os subsídios necessários para a compreensão de mudanças ocorridas desde a nomenclatura até os sentidos das disciplinas escolares em cada época e sociedade. Discuti, também, o papel do pesquisador, ao desenvolver pesquisas de cunho histórico. Para tanto, destaquei que empreender uma análise acerca da relação passado/presente requer cautela e perícia.

No segundo capítulo, “Princípios da educação ursulina e a criação da Escola Normal e Instituto Nossa Senhora da Piedade: aspectos históricos”, abordei a relevância da constituição histórica de Ilhéus para a Bahia e o Brasil, visto que a história de tal cidade confunde-se com o percurso histórico da federação brasileira. Destaquei as forças político-partidárias atuantes no momento da fundação do INSP na sociedade ilheense de outrora. Ressaltei, também, o pioneirismo das freiras francesas ursulinas na execução de um projeto, que culminou na construção da primeira escola confessional católica e voltada para a formação de professores do sul da Bahia, bem como a influência francesa na Escola Normal da Bahia.

O terceiro capítulo “O Ensino de Língua Portuguesa no INSP: práticas e representações”, objetiva empreender uma análise acerca da memória de ex-alunas sobre o ensino de língua portuguesa: práticas em torno da oralidade, escrita, leitura, gramática, concepções de linguagem. Pretendi trazer à discussão por meio de indícios e representações do passado, do ponto de vista das discentes, buscando reconstituir aspectos relacionados a esse ensino.

Tendo em vista o combate ao esquecimento e a promoção da preservação da memória coletiva, convém destacar o que Hobsbawn (1995, p. 13) assevera:

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos que vinculam a nossa experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lugares do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje

crecem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem, por isso, os historiadores cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no final do segundo milênio.

A pesquisa histórica não tem por finalidade suscitar o saudosismo e a desqualificação do passado. Trata-se de uma atividade que, como outra que lida com sujeitos, deve ser cercada de prudência, com vistas a não fomentar campanhas de ressurreição nem concepções preconceituosas quanto ao entendimento do passado como “tradicional”, passível de uma substituição pelo “novo”, “moderno”. Bertoletti (2010, p. 61-2) adverte que: “É importante frisar que a abordagem de fundo histórico não visa ao julgamento de valor, nem à assunção do ponto de vista defendido pelos sujeitos envolvidos, nem à exorcização do passado. Seu objetivo é compreender – para explicar – fatos e fenômenos [...]”.

Dessa forma, o presente estudo ancora-se na ideia de que não se pode mais sustentar a crença numa história única, universalmente válida. Há uma diversidade de sujeitos históricos. A história, a que esta investigação recorre, não é, portanto, a narração dos feitos dos grandes homens do passado, como reis e heróis, mas é resultado da ação combinada de indivíduos que, cotidianamente, lutam pela sobrevivência, de acordo com seus desejos, seus interesses e seus ideais e que, dessa forma, também contribuíram para nosso presente histórico.

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA HISTÓRICA EM EDUCAÇÃO

Uma investigação acerca das disciplinas escolares precisa articular o educacional com o social, não na acepção que trata de uma escola reprodutivista ou salvacionista da sociedade, mas, a partir do entendimento de que os saberes escolares se inserem na cultura escolar⁹. Inserem-se na cultura escolar práticas, conteúdos, comportamentos, normas, aspectos singulares a uma escola.

No campo educacional, o interesse pela experiência dos sujeitos sociais, nos últimos 20 anos, tem permeado as investigações. Não somente colocou administradores, professores e discentes no centro das investigações sobre a escola e a escolarização, propiciando o alargamento do leque das abordagens pela consideração às escolhas nem sempre conscientes que realizaram. Mas, principalmente, proporcionou rever o binômio escola- cultura, sob outro prisma que o da transmissão cultural. Sob esta nova perspectiva analítica, a escola necessitou ser invadida, perscrutada na internalidade dos processos que construía, interrogada nos modos como traduzia as demandas sociais em ações escolares e nos modos como organizava, classificava e geria seu cotidiano. O surgimento da categoria cultura escolar ofereceu visibilidade a estas operações, sensibilização para a análise do conjunto de normas e práticas vigentes na instituição; pela atenção à produção de corporeidades e subjetividades, por intermédio da frequência a espaços e tempos escolares e das relações tramadas entre gerações, etnias e gêneros; pelo destaque às estratégias de escolarização de saberes sociais e de criação de práticas escolares. De um lado, os estudos ressaltaram a especificidade da cultura escolar, reconhecendo, entretanto que aos diferentes níveis e modalidades de ensino correspondem culturas distintas (o que leva a existir uma cultura escolar primária, secundária, profissional, entre outras). Do outro, suscitaram interrogações acerca dos desdobramentos sociais e políticos do progressivo processo de institucionalização da escola, ampliando o acesso e a permanência dos sujeitos no seu interior. O recurso a cultura escolar, assim, vem instigando a compreender a escola como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de gestação de conhecimentos e fazeres que retornam à sociedade como práticas culturais ou como desafios que demandam regulação no âmbito educativo. (VIDAL, 2013).

Chervel (1990, p. 207) advoga que as disciplinas e os saberes escolares não devem ser concebidos como adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar.

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

⁹Para uma reflexão consistente acerca de cultura escolar, ver Certeau (1982), Chervel (1990), Frago (1995), Julia (2001) e Forquin (1995), os quais possuem posicionamentos diferentes a esse respeito, mas os conceitos formulados por eles se aproximam, no que se refere à visão do conhecimento como componente da cultura escolar e, portanto, determinante das necessidades e forças sociais, inclusive as escolares. Os estudos em cultura escolar voltam-se para a análise do funcionamento das instituições educativas, as práticas escolares e os processos envolvidos na transmissão dos saberes escolares.

As disciplinas escolares, conforme preconiza Frago (2008), são como organismos vivos e, por tal razão, campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar, de espaços nos quais se mesclam interesses e atores, ações e estratégias.

As disciplinas escolares não são, com efeito, entidades abstratas como uma sequência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem, se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. (FRAGO, 2008, p. 204).

Empreendendo uma análise acerca da escrita brasileira atual, relacionada às disciplinas escolares, do ponto de vista histórico, no período compreendido entre 1990 e 2008, Gatti Júnior (2009, p. 3) afirma que, em razão da amplitude que permeia as investigações acerca das disciplinas escolares, sobretudo, no que se refere à dimensão territorial e ao nível de ocupação populacional e de difusão da escola no Brasil,

[...] os pesquisadores têm comumente: determinado os lugares e os tempos em que a disciplina esteve presente nos currículos escolares; compreendido os processos que conferiram identidade ou diferentes identidades às disciplinas; aprendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo percebido o perfil dos docentes que têm se dedicado ao ensino das disciplinas escolares; desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no trabalho docente/discente, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.

Com o intuito de conferir um caráter particular aos estudos que desenvolvem, muitos pesquisadores brasileiros optam por delimitar espaços, recortes temporais e objetos de investigação específicos, com vistas a adentrar a singularidade das instituições escolares. Vidal (2009, p. 110) alerta

[...] que essa perspectiva de análise somente se torna viável, na medida em que combine a ênfase nos estudos de curta duração a interpretação de médio a longo alcance. Assim, enquanto detalhamento dos acontecimentos cotidianos permite reconhecer o passado na sua singularidade, a amplitude de abordagem possibilita perceber permanências e avaliar mudanças.

Em sentido convergente ao de Vidal (2009), Santos (2007, p. 97) elenca categorias de análises para as investigações no campo da história das disciplinas escolares:

1) presença, com variáveis institucionais e de cursos em que a disciplina aparece, com diversidade ampla, incluindo escolas normais, escolas secundárias, instituições de ensino superior e programas de pós-graduação; 2) identidade, com preocupações que recaem sobre a diversidade de denominação, do estado, de regime e de carga

horária; 3) normas e finalidades, buscadas no exame do contexto sócio-histórico mais amplo expresso em documentos legais sobre natureza e especificidade do ensino da disciplina e determinações do currículo prescrito 4) perfil programático, com as variáveis matriz epistemológica, organização dos conteúdos (dimensões de espaço e de tempo), organização horizontal; currículo em ação (seleção de conteúdos e escolha de métodos pedagógicos), metodologia de ensino e material pedagógico; 5) perfil docente, com as variáveis formação(titulação), recrutamento (forma de ingresso), atividade de ensino (nível de dedicação), atividades de pesquisa (nível de dedicação), atualização (formas e meios), participação associativa; 6) perfil discente, com exame da origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajetória profissional; 7) materiais pedagógicos, com centralidade no exame dos manuais pedagógicos (destinação, autores, editores, difusão, conteúdos explícitos, acesso), mas também de outras tecnologias de ensino (quadro-negro, retroprojeto, slides, músicas, filmes e, mais recentemente, mídias digitais integradas).

Saberes e condutas são propagados, em cada época, o que se relaciona com a cultura geral da sociedade. Santos (1990, p. 21) assevera que

[...] o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem.

Chervel (1990), referindo-se ao saber ensinado na escola, ressalta que não se trata de adaptação ou vulgarização científica do que é produzido fora dela. É, por outro lado, algo próprio e original que, historicamente, foi criado, configurado e propagado pela própria escola, nela e para ela.

Estudar as disciplinas escolares, do ponto de vista histórico, evidencia o sistema escolar, porque as matérias escolares são criações espontâneas e originais desse sistema. Para tanto, é necessário, segundo Chervel (1990, p. 184),

[...] que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes em aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina [...].

A preocupação quanto à definição do que vem a ser disciplina escolar não é algo gratuito, mas determinante, dado que dela surgem concepções de escola, aluno, professor, aprendizagem e tantas outras, respeitantes ao tema.

Investigar as práticas cotidianas e o funcionamento interno da escola, portanto, está inserido naquilo a que a história das disciplinas escolares se destina. Vidal e Faria Filho e Paulilo (2004, p. 144) destacam que

A metáfora da aeronáutica da ‘caixa-preta’ adquiria valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente externalistas, como a história das ideias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma viragem nos estudos históricos em educação não se fazia acompanhar por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino.

Desse modo, a constituição histórica de uma disciplina escolar por relacionar-se diretamente com o sistema educativo contribui para o entendimento das motivações desencadeadoras da permanência ou não de certos saberes disseminados no cotidiano escolar, bem como dos diferentes sentidos atribuídos a eles em cada época.

2.1 Disciplinas Escolares e Pesquisa Histórica em Educação

Soares (2002, p. 155) destaca que o surgimento da instituição escola está diretamente ligado à instituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. A autora assegura que questões do tipo:

Como se definem [...] saberes escolares? Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento e não outras são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina escolar?

As disciplinas escolares, assim como as demais produções humanas, são políticas, intencionais. Não se trata de criações aleatórias, mas que buscam atender demandas sociais e educacionais. É notório que, como advoga Soares (2002, p. 155-6):

As respostas a essas perguntas só serão encontradas se assumida uma perspectiva histórica, que revele o surgimento de cada disciplina escolar e suas transformações ao longo do tempo; em outras palavras, é uma história das disciplinas escolares, área de conhecimento recentemente instaurada no campo da história da educação, que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificar e compreender sua evolução. É essa perspectiva histórica que pode esclarecer e explicar o estatuto atual das disciplinas escolares.

Na esteira de Soares (2002), somente uma análise em perspectiva histórica pode fornecer os subsídios necessários para a compreensão de mudanças ocorridas desde a nomenclatura até os sentidos das disciplinas escolares em cada época e sociedade. A

disciplina escolar é, portanto, constituída de elementos indissociáveis, oriundos de uma dada cultura escolar, historicamente determinada. Galvão e Lopes (2010, p. 45) salientam a importância da história das disciplinas escolares, no que tange à investigação da progressiva transformação da escola num espaço nuclear de transmissão do saber nas diferentes épocas e sociedades:

O estudo das disciplinas e dos saberes escolares tem sido fundamental para compreender o papel dos contextos culturais na definição daquilo, que deve ser ensinado na escola e, em contrapartida, o papel da escola ao produzir e reelaborar o conhecimento, principalmente pelos processos de didatização. Esses estudos são comumente realizados por pesquisadores especializados na teoria do currículo ou por professores que, instigados por questões da prática escolar contemporânea, se interessam em conhecer o passado dos saberes com que lidam no cotidiano. A história das disciplinas e dos saberes escolares, ao abordar os conteúdos de ensino, os programas, as provas, os manuais e os exercícios escolares, contribui para conhecer melhor o que ocorria dentro da escola, relativizando as abordagens macrossociológicas. Por sua vez, os estudos sobre manuais escolares começam a tentar compreender os procedimentos de seleção e transmissão de saberes diferentemente do que ocorria há alguns anos, quando tinham como foco à propagação de ideologias.

A natureza diversificada das fontes a que as pesquisas acerca da história das disciplinas escolares têm recorrido é um atributo da produção científica atual. Para Bittencourt (2003, p. 35):

As investigações mais recentes da história da disciplina escolar têm [...] recorrido a fontes de diferente natureza para que se possa situar a participação do conjunto de agentes criadores desse conhecimento, e possibilitam a apreensão do processo histórico articulado a contextos mais amplos. Legislação escolar, programas curriculares e demais textos normativos são representativos. Livros didáticos não podem ser identificados apenas pelos autores, mas também pelos editores e pelo papel que representam na indústria cultural. Cadernos, provas, fotografias, matérias escolares, livros de memorialistas, memória oral e entrevistas são fundamentais para se conhecer a disciplina escolar praticada e vivida por professores e alunos.

Sobre a necessidade de se investigar o processo pelo qual cada disciplina escolar se constitui como tal e se instala nos currículos, Bittencourt (2003, p. 26) enfatiza:

Torna-se um ponto importante verificar a singularidade de cada disciplina assim como elas, em seu conjunto, possuem de semelhantes entre si e se integram como saberes escolares legitimados pelos currículos, com fronteiras delimitadas e nítidas. É igualmente relevante identificar as disciplinas que já praticamente desapareceram do currículo, mas que outrora eram extremamente significativas na configuração curricular, como foi no caso do latim.

As disciplinas escolares possuem especificidades que lhes são inerentes. Há pontos em que se aproximam e, dessa forma, apresentam convergências. Existem, no entanto, atributos

que fazem com que algumas se distanciem e demarquem, nitidamente, fronteiras entre elas. Há aquelas que, oficialmente, são extintas, mas não esquecidas. Esses processos pelos quais passam as disciplinas escolares não obedecem a uma linearidade lógica, mas são respeitantes a um conjunto de injunções ligadas a espaços sociais e tempos distintos. A esse respeito, Souza Júnior e Galvão (2005, p. 393) asseveram que:

Certamente um dos motivos pelos quais a História das Disciplinas Escolares tem se configurado, na atualidade brasileira, como uma importante área de estudos tem sido a sua potencialidade em fornecer um novo olhar para a escola do passado, permitindo perceber que a história da educação vai além da história dos ideários e dos discursos pedagógicos. Estudos nesse campo permitem, ainda, complexificar a noção de tempo, na medida em que o estudo das transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época.

A existência da disciplina escolar envolve aspectos que vão além do âmbito didático. Bittencourt (2003, p. 10) lembra que:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas se articula ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder, tanto nesse exemplo recente quanto em outros momentos da história escolar.

A constituição da disciplina escolar, então, está relacionada a fatores epistemológicos, didáticos, culturais, políticos, sociais, históricos, entre outros. Talvez isso, aliado ao fato de as pesquisas acerca dos processos relacionados às disciplinas escolares necessitem situar-se em relação ao conhecimento escolar, ao papel dos agentes, discentes e docentes, confira à tarefa de investigá-las um caráter desafiador, tendo em vista a diversidade de enfoques, característica da produção científica recente nesse campo de estudo da pesquisa histórica.

Bertoletti (2010, p. 61), aludindo à história do ensino da língua portuguesa, afirma que estudar uma disciplina escolar se justifica para a compreensão do cotidiano de uma escola, o que

[...] exige um mergulho profundo em seus aspectos internos, no ambiente externo no qual estava imersa durante o período analisado em sua estrutura organizacional, bem como nos modelos e práticas educativas que lhe conferem identidade [...] é importante atentar para os diferentes aspectos que configuram seu currículo, aspectos que se articulam e se entrelaçam, procurando analisar qual o sentido conferido a todos esses elementos em seu conjunto.

Como já afirmado, a pesquisa histórica não tem por finalidade suscitar a exaltação ou adesqualificação do passado. Trata-se de uma atividade que, como outra que lida com sujeitos, deve ser cercada de prudência, com vistas a não fomentar concepções preconceituosas quanto ao entendimento do passado como “tradicional”, passível de uma substituição pelo “novo”, “moderno”.

Nesse sentido, Mortatti (1999, p. 72) lembra que

O ofício do pesquisador é também uma atividade especificamente humana, constituída e mediada pela linguagem, cuja especificidade consiste na produção de conhecimentos, com base em um projeto de pesquisa. Para essa atividade, não basta ao pesquisador ser usuário ou aplicador de conhecimentos disponíveis e em circulação na sociedade e na universidade. É preciso que ele consiga refletir sobre esses conhecimentos, estabelecer relações, categorizar, abstrair e articular coerentemente teoria e empiria como atividade que lhe propicie ser sujeito de um discurso e seu sentido.

Assim,

[...] questões atuais convidam-nos a revisitar o passado. Não para glorificá-lo ou reeditá-lo, também não para julgá-lo pelas mazelas do presente. O ofício do historiador é bem menos pretensioso, satisfaz-se em tentar compreender o sentido do movimento que define as mudanças e permanências dos processos sociais. Nessa perspectiva, o passado não é um lugar onde se buscam explicações ou lições para o presente, mas um território de diálogo contínuo com as novas gerações e algumas possibilidades de instituições criativas para os impasses que se colocam no presente desafiador. (VILLELA, 2011, p. 78).

O pesquisador não deve furtar-se à ideia de que buscar respostas no passado para questões do presente não pode ser uma tarefa impregnada de presentismo.

2.2 Relação passado/presente

A relação passado/presente permite compreender melhor a realidade contemporânea, descobrir possíveis limites, potencialidades e consequências dos atos humanos. Mortatti (2000), no que concerne à tensão entre o “novo” e o “moderno” e o “velho” e o “antigo” na história da alfabetização no Brasil, afirma que:

As características indicadoras da continuidade do movimento podem ser assim sintetizadas: produção, por parte de diferentes sujeitos em um dado momento histórico, de uma heterogeneidade de tematizações, normatizações e concretizações [...], em que se sobressai a tensão entre os que propõem o novo, a partir de sínteses homogeneizadoras de seu passado recente — sentido como presente porque ainda operante no nível das concretizações —, visando a exorcizá-lo como tradicional e origem dos males legados a esse momento histórico; e aqueles que, especialmente

no nível das concretizações, continuam defendendo o antigo e resistindo à mudança, que se encontra, predominantemente, proposta nas tematizações e impostos nas normatizações. (MORTATTI, 2000, p. 22-3).

Dois elementos são fundamentais ao estudo da história: o caráter humano que ela possui e as relações que o passado e o presente mantêm entre si. Bloch (1993, p. 21) advoga que: “[...] a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado”. Bloch ressalta, também, que não é válido conhecer o passado se nada se souber acerca do presente. O fazer histórico não pode furtar-se à necessidade de indagações do tempo presente. Assim, no trabalho investigativo empreendido pelo historiador, deve haver um método do duplo movimento: conhecer o passado por meio do presente e conhecer o presente por meio do passado.

Durante o século XX, ocorreram mudanças no campo do conhecimento histórico, o que desencadeou o surgimento de diferentes correntes historiográficas, as quais propunham novas abordagens, questões e objetos para o estudo do passado. O trabalho do historiador deveria, nesse sentido, ser objeto de mudanças, sobretudo no que tange aos procedimentos do seu ofício.

De acordo com Bloch (2001, p. 54), o ofício do historiador é artesanal, e os pequenos indícios podem revelar os homens do passado,

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criam são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde farejar carne humana, sabe que ali está a sua caça.

A partir dessa renovação no campo histórico, a reconsideração das principais bases nas quais se assenta o conhecimento histórico foi inevitável. A recuperação do passado exatamente como ocorreu foi alvo de críticas, visto que tal atividade estaria relacionada a questões do presente. Galvão e Lopes (2010, p. 43-4) tecem críticas a respeito das concepções marxistas acerca da escola, enquanto instituição determinada por fatores externos ligados à economia, uma vez que é

[...] limitado o ponto de vista que traça uma relação direta entre a escola e os aspectos econômicos e políticos da época. Influenciados pelo pensamento de tradição marxista, sobretudo nos anos 70 e 80, muitos pesquisadores realizavam uma

história da escola de cunho eminentemente político e institucional. No limite, é como se estudar o contexto de cada sociedade nos dispensasse de investigar as práticas escolares em si: acreditava-se que, ao conhecer o contexto, automaticamente se conheceria a escola. Esse procedimento trazia como pressuposto a não autonomia da instituição escolar, que simplesmente cumpriria o papel de reforçar as desigualdades sociais. Essas análises, muitas vezes, vinham marcadas por um caráter ideológico e militante.

A escola é dotada de dinamicidade nos processos em que está envolvida, portanto, não deve ser concebida, meramente, como instituição determinada por fatores externos à sua constituição, às singularidades, presentes em sua internalidade.

A relação passado/presente é um traço característico de toda e qualquer sociedade humana. Vivemos num período em que existe uma extraordinária aceleração do tempo, de maneira que há o risco do passado ser esquecido, isto é, transformado numa espécie de eterno presente, sem comunicação com o decorrido. Daí a relevância da tarefa do historiador: fazer com que as novas gerações se interessem pelo passado, restabelecendo a relação com a memória.

Desse modo, estudar essa relação possibilita a compreensão das experiências sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas pelas quais a humanidade passa ao longo do tempo. Por meio dessa compreensão, é possível tomar consciência do presente e de como foi construído. Isso possibilita a interferência nessa realidade.

A conexão passado/presente permite um levantamento de semelhanças – diferenças e mudanças e permanências. Isso permite antever o futuro, percebendo os caminhos que estamos trilhando, os limites e as possibilidades de construir novos modelos de vida para a humanidade. Trata-se, então, de uma relação dinâmica. Afinal, de tempos em tempos, são formuladas, no presente, novas questões sobre o passado que desencadeiam novas pesquisas, das quais resultam novas escritas da História.

3. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO URSULINA E A CRIAÇÃO DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE NA CIDADE DE ILHÉUS

A relevância do Instituto Nossa Senhora da Piedade e o pioneirismo das freiras ursulinas, no que se refere à implantação da primeira instituição de ensino voltada para a formação de professores do sul baiano, em Ilhéus/BA, configurou-se num “monumento emblemático”, em razão do marco que representou para a história da região cacauzeira, bem como das singularidades que permearam, ao longo dos anos de existência, essa escola confessional católica que, até o final de 1969, admitiu apenas a matrícula de mulheres. A partir dos anos de 1970, tornou-se mista. Vale ressaltar que, embora o INSP tenha sido fundado em 1916, só a partir de 1919, passou a ofertar o curso Normal, tendo sido, em 1922, por meio do decreto estadual 2.766, equiparado à Escola Normal da Bahia.

3.1 A Cidade de Ilhéus: nos passos da história

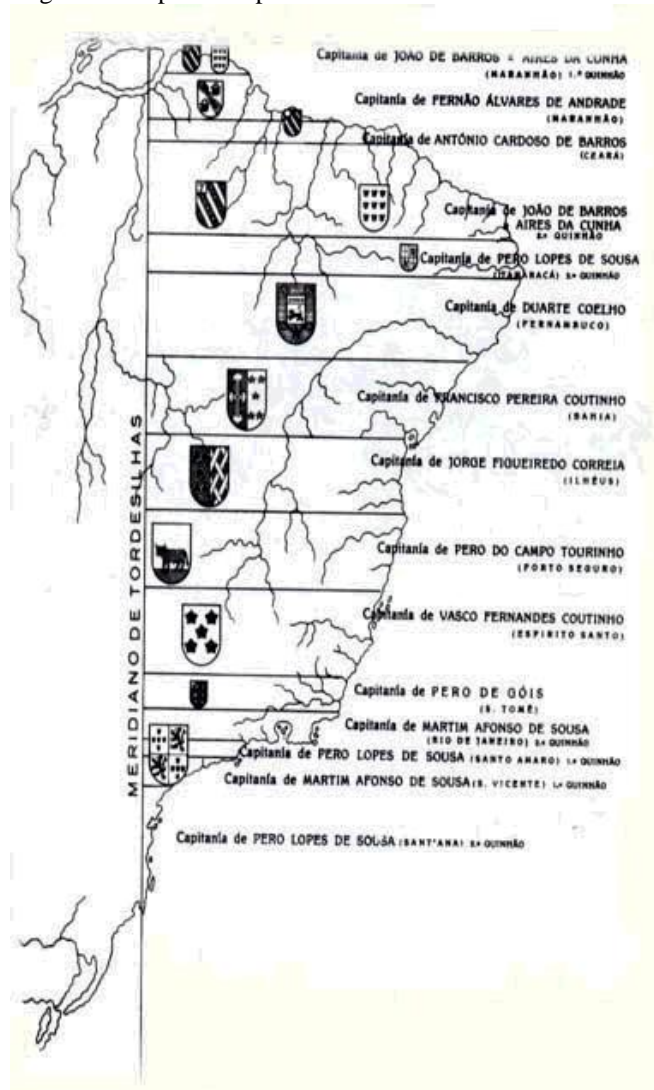
A história de Ilhéus é dotada de grande relevância para a Bahia, bem como para o Brasil, visto que remonta ao século XVI, quando da divisão do território brasileiro em capitanias hereditárias. Objetivando a preservação da memória local, alguns estudiosos têm se debruçado sobre questões históricas relacionadas à região cacauzeira.

A capitania de São Jorge dos Ilhéus possuía grande extensão territorial e,

[...] quando foi criada, se estendia da foz do rio Jequiriçá à foz do rio Jequitinhonha. Segundo a carta de doação, possuía 50 léguas de costa e para dentro, ia até o meridiano do tratado de Tordesilhas. Fundada inicialmente a vila de Ilhéus, em 1535, por ordem do donatário, foram criadas depois as vilas de Cairu, Camaru e Boipeba, Caim, Nova Boipeba, Santarém, Barretos, Maraú, Barra do Rio de Contas e Belmonte, no litoral. E para o interior, Vila Nova do Príncipe, Santana do Caetitê e Minas do Rio de Contas. (ANDRADE, 2003, p. 19).

O mapa (Figura 1), que se segue, representa a extensão territorial da capitania de São Jorge dos Ilhéus, uma das três que correspondem à área atual do estado da Bahia.

Figura 1- Mapa das capitânicas hereditárias.



Fonte: www.escolavesper.com.br/historia

Durante a primeira metade do século XIX, São Jorge dos Ilhéus viveu um período caracterizado por grandes dificuldades, no que se refere à possibilidade de progresso. No ano de 1825,

[...] era notória a pobreza da vila de São Jorge, sendo a mais atrasada dentre as demais vilas. Os habitantes da zona rural viviam em estado de penúria, já que faltavam braços para a lavoura (a mão-de-obra escrava era utilizada só nos engenhos), o comércio de exportação era insignificante, baseado em algum jacarandá, arroz, peixe salgado, coco e farinha de mandioca. Faltavam recursos, a moléstia dizimava a população e a carência de instrução impedia o progresso material e moral do povo. (ANDRADE, 2003, p. 30).

Esse quadro crítico se reverteu na segunda metade do século XIX, graças ao cultivo do cacau, o que propiciou a existência dos chamados coronéis do cacau, visto que,

[...] 100 anos depois de plantado o cacau (1756-1856), Ilhéus começou a sair das ruínas, da decadência em que se encontrava e começou a fase da ‘civilização cacauera’, do progresso e riqueza. Acabaram-se as guerras contra os índios, enquanto o fruto-de-ouro produzia fortunas de um dia para o outro. Surgiram então os ‘coronéis’ e, em consequência, outra luta passou a ser travada. Desta vez, eram famílias contra famílias, pela posse da terra. Surgiu a figura do “jagunço”. Paralelamente, os trabalhadores das roças formavam uma camada social que vivia à margem da cultura, em condições sub-humanas, trabalhando para os coronéis. A 28 de junho de 1881, pela lei nº 2.187, a vila S. Jorge de Ilhéus passou a categoria de cidade. Foi nomeado o primeiro Intendente, o Dr. João Batista de Sá Oliveira, que governou de 1890 a 1892. Seguiram-se o Coronel Joaquim Ferreira Paiva (1892-1896; Cel. Hollenweg Homem Del Rei (1896); Cel. Ernesto Sá de Bittencourt (1896-1904; Cel. Domingos Adami de Sá (1904-198); Dr. João Mangabeira (1908-1911; Antônio Pessoa da Costa e Silva (1912-1916); Cel. Misael de Silva Tavares (1916-1919); Domingos Fernandes de Silva (1919-1920); Cel. Eustáquio de Souza Bastos (1920-1923); Mário Pessoa da Costa e Silva (1924-1928); Dr. Durval Oliveira (1928-1930). (ANDRADE, 2003, p. 30-1).

Pode-se afirmar que, entre os anos de 1890 e 1930, a história de Ilhéus é permeada pelos coronéis do cacau, cuja influência foi um fator que contribuiu para o desenvolvimento regional. Os “coronéis” eram assim chamados em referência ao sistema político vigente na época, denominado coronelismo que, historicamente, foi concebido como,

[...] resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constitui fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa.

Por isso mesmo, o ‘coronelismo’ é, sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre os poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do país. (LEAL, 1976, p. 38).

Paradoxalmente, esses remanescentes de privatismo eram alimentados pelo,

[...] poder público, e isto se explica justamente em função do regime representativo, com sufrágio amplo, pois o governo não pode prescindir do eleitorado rural, cuja situação de dependência ainda é incontestável.

Desse compromisso fundamental resultam as características secundárias do sistema ‘coronelismo’, como sejam, entre outras, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, a desorganização dos serviços públicos locais. (LEAL, 1976, p. 38).

O desenvolvimento da cultura cacauera despertou o interesse de grupos de origens diversas que, aos poucos, tornaram-se fazendeiros e produtores de cacau, nas duas primeiras décadas do século XX. O segmento social emergente desencadeou mudanças de diferentes

ordens na sociedade ilheense, constituindo-se num forte opositor à oligarquia, que dominava o sul baiano. Uma das famílias de forte influência no cenário político dos idos da década de 1920 foi à família Sá, composta por descendentes de uma elite colonial, possuidora de uma acentuada relação com o Império e,

[...] com o sistema escravista, exerceu o domínio político em Ilhéus por quase um século, até os primeiros anos da República, tendo como principal expoente o coronel Domingos Adami de Sá. Esse grupo chamado adamista foi caracterizado por Mahony de ‘velhos ricos’: os fazendeiros que detinham o poder político antes da ascensão do novo grupo a partir de 1910. (SILVA, 2004, p. 31).

O coronel Antonio Pessoa da Costa e Silva¹⁰ foi elevado ao cargo de intendente daquela cidade e,

[...] entre os anos de 1912 e 1916, permaneceu à frente do poder político na cidade até a década de 1930, caracterizando o período político denominado ‘pessoísta’. Posicionou-se enquanto oposição ao grupo adamista. Sustentou e fortaleceu essa posição, aproximadamente durante quase vinte anos, tendo início com o apoio da reforma seabrista na Bahia. O grupo pessoísta era formado dentro de uma elite de fazendeiros e comerciantes de cacau sem ligações com a aristocracia baiana, aspecto por eles utilizado como estratégia política, aliado à defesa do progresso para a região. (SILVA, 2004, p. 31).

Nesse cenário, em que o novo grupo social obtinha um rápido enriquecimento, constituindo-se numa pequena parcela da sociedade ilheense dos idos da década de 1910, Ilhéus assistiu à construção de mansões, palacetes e túmulos pomposos e, assim, emergiu a necessidade de ser criada uma instituição de ensino privada para atender às classes abastadas da sociedade ilheense e de outros rincões da Bahia. Em geral, as filhas dos cacauicultores estudavam em escolas localizadas em Salvador, no Rio de Janeiro e na França. Além de proporcionar a oportunidade de uma educação ministrada por freiras católicas, a criação de uma instituição que, anos depois, ofereceria o curso normal oportunizou a expansão da oferta também do curso primário da rede pública de ensino.

Em 20 de outubro de 1913, o papa Pio X criou as Dioceses de Barra, Caetitê e Ilhéus, desmembradas da Arquidiocese da Bahia. A este respeito, Silva Campos (2003, p. 511), afirma que

¹⁰Foi nomeado coronel comandante da 81ª Brigada de Infantaria da Guarda Nacional da Comarca de Ilhéus e representante da justiça em várias comarcas da Bahia. Como promotor público, foi transferido para Canavieiras e, em seguida, para Ilhéus, tendo permanecido nessa função pública até 1883. Em 1889, elegeu-se Intendente Municipal, porém foi destituído do poder pelo grupo político liderado por Domingos Adami de Sá. Cf. Falcon(1995, p. 108).

Tendo sido elevado à categoria de freguesia o curato de São José de Itabuna e achando-se concluída a respectiva igreja matriz, quiseram os paroquianos que as solenidades da bênção do novo templo e da leitura da portaria arquiépiscopal da dita elevação fossem presididas pelo próprio prelado diocesano dom Jerônimo Tomé da Silva, que, acendendo ao convite, ali se achou na manhã de 23, ficando edificada a população com as cerimônias inéditas que testemunhou. De volta para a capital, encontrava-se o arcebispo a 28 em Ilhéus e aí, nessa data nomeou uma comissão para angariar óbulos destinados à formação do patrimônio do bispado de Ilhéus, cuja criação pleiteava, composta do cônego vigário José Evaristo de Góes Bittencourt, coronéis Antônio Pessoa, Misael Tavares, Ramiro Ildefonso de Araújo Castro e Domingos Adami de Sá e de. João Mangabeira e José Júlio de Brito.

As diferentes facções políticas e a sociedade ilheense apoiaram a implantação da diocese, bem como das demais obras católicas subsequentes ao ano de 1913, dentre elas, estão: a instalação do bispado e a fundação do INSP, em 1916.

Ilhéus, ao longo dos anos, tornou-se cidade, economicamente, bem sucedida, principalmente em razão do cultivo do “fruto de ouro”, o cacau e, durante,

[...] toda a primeira metade do século XX, foi a cidade mais próspera do interior da Bahia e a de maior população. Construíram-se belos casarões, houve efervescência política e cultural. Construiu-se a estrada de ferro, o porto de Ilhéus, rede de iluminação elétrica, esgotos, escolas, cinemas luxuosos, cabarés e cassinos. Em 1915, a cidade já tinha 22 ruas e 8 praças. É deste período também o Palácio Marques de Paranaguá, a igreja de N. S. da Piedade e o convento, e o Cine Teatro de Ilhéus, entre outros prédios. (ANDRADE, 2003, p. 41-2).

O cacau, como principal produto da economia ilheense, proporcionou à cidade de Ilhéus, em diferentes campos da vida social, muitas mudanças. A educação não se furtou a isso, tendo como “monumento emblemático” o INPS. Até a década de 1950, foram muitas as construções, dentre elas o Palácio de Paranaguá, que sedia a Prefeitura Municipal, o Teatro Municipal e a Igreja de Nossa Senhora da Piedade, que, assim como o INPS, possuem, em sua fachada principal, elementos neogóticos.

A Figura 2 oferece uma ampla vista dos 35.000 m² da área ocupada pelo INSP, o amplo pátio da instituição, as muitas janelas, as cruzes voltadas para o céu e a clausura, residência das freiras, situada na parte de cima.

Figura 2 - Complexo Arquitetônico do Instituto Nossa Senhora da Piedade.



Fonte: Acervo Piedade, 1990.

O conjunto arquitetônico do INSP apresenta sólida construção de estilo eclético, em que predomina o neogótico da fachada central, caracterizada por salas amplas, constituindo-se símbolo cultural para a cidade de Ilhéus e região. O estilo neogótico foi introduzido, no Brasil, no século XIX. Inicialmente, empregado em ogivas das janelas de casas. Em seguida, passou a ser aplicado, também,

[...] em igrejas, tais como os telhados íngremes, pináculos e torre axial única. Dentre as reduções formais do vocabulário da velha arquitetura gótica impostas à construção residencial, apareciam as platibandas ritmadas por merlões e ameias, além de vergas com tímpanos contornados por arcos ogivais ou lobulados, muito difundidos em todo o Brasil. (CASTRO, 1987, p. 213).

Chornobal (2005) salienta características específicas dos edifícios escolares católicos. As construções escolares católicas deveriam demonstrar a presença de Deus. Na capela, a harmonia dos traços inspirava a devoção. A utilização da cruz como ornamento lembrava o sacrifício e a penitência. As imagens distribuídas no interior da escola reforçavam o ideal de vida exemplar e tudo deveria remeter à presença de Deus.

3.2 Educação Francesa em Terras Ilheenses: o pioneirismo de freiras ursulinas

A visita canônica da madre Maria Thaís do Sagrado Coração Paillart, ursulina francesa da Comunidade de Quimperlé (Bretanha) e Provincial das ursulinas no Brasil, aos conventos e colégios Nossa Senhora das Mercês, inaugurado em 1897, e Nossa Senhora da Soledade, localizados em Salvador e geridos pela mesma ordem religiosa, em 1915, mudou o cenário educacional baiano, visto que Dom Manuel de Paiva, primeiro bispo de Ilhéus, solicitou a essa freira que fundasse um colégio em sua cidade episcopal, que ainda não possuía um estabelecimento religioso de ensino. A este respeito, é possível afirmar que o

[...] convento da Piedade foi erguido em uma colina situada na Quinta cedida pelo coronel José das Neves Cezar Brasil e sua esposa, Adelaide Schaun Brasil, tia de Eulina. O casal não teve filhos e, com a morte do marido, Adelaide doou toda a sua fortuna, causando grande polêmica entre os familiares, pois os bens foram divididos entre a Diocese de Ilhéus, a Santa Casa de Misericórdia, Júlia Schaun Lavigne (sua afilhada e sobrinha e Pedro Pinto da Silva (encarregado de cuidar de seu túmulo). Adelaide justificou sua atitude, esclarecendo que a família não havia aceitado seu casamento com um negro, portanto, não encontrava motivos para deixar a herança para seus parentes. (MAZZONI, 2003, p. 26).

O escritor ilheense Jorge Amado (1912 – 2001) retrata aspectos peculiares à cidade de Ilhéus. Há citações, em algumas de suas obras, que aludiram à história do INSP. Em *Terras do Sem Fim*, asseverou:

Frei Bento parecia mais um conquistador do que um sacerdote de Cristo. Sua paixão era o colégio que as freiras estavam construindo em Ilhéus com todas as dificuldades [...] Mas Frei Bento só pensava no colégio das freiras que se iniciara monumental no morro da Conquista, na cidade de Ilhéus. (AMADO, 2006, p. 131).

No livro *Gabriela, cravo e canela*, afirmou:

Terra de pouca religião, orgulhara-se, no entanto, com a promoção a Diocese e recebera entre festas inesquecíveis o primeiro Bispo. Fazendeiros, exportadores, banqueiros, comerciantes, todos deram dinheiro para a construção do colégio das Freiras, destinado às moças ilheenses e ao Palácio Diocesano, ambos no alto da Conquista. (AMADO, 1933, p.32).

A educação ursulina objetivava o desenvolvimento intelectual das alunas, bem como a formação da vontade, do coração e do sentimento, o que atenderia às expectativas dos pais delas, os quais buscavam propiciar às filhas conhecimento e, ao mesmo tempo, uma educação voltada para as questões domésticas e para a família, pois, desde o começo, a educação, oferecida no INSP, objetivava o desenvolvimento intelectual das alunas, bem como a

formação da vontade, do coração e do sentimento. Dessa maneira, as ursulinas concebiam o educar como forma de cooperação com Deus, na obra de santificação das criaturas, buscando formar indivíduos à sua imagem e semelhança. A educação feminina era, pois, sempre vista como de grande relevância, visto que se acreditava que a mulher possuía uma natureza mais delicada e uma espiritualidade mais elevada do que o amor desinteressado. Viam-se, no entanto, como de natureza frívola, influenciável e impulsiva, o que poderia ser perigoso. A educação precisava ser firme e séria, capaz de dominar essa inclinação a práticas não desejadas pelos pais das alunas e propiciar o desenvolvimento da sua aura de santidade, de inteligência e de moralidade (PASSOS, 1995). Isso era imprescindível com as mulheres,

[...] porque elas seriam as futuras esposas e futuras mães, e a elas seriam confiadas a educação dos filhos na primeira infância e a responsabilidade pela sustentação moral da família, papéis fundamentais nos planos de Deus e da sociedade. Acreditavam que só as mulheres seriam capazes de exercê-los, porque possuíam algo de invencível e de especial, uma “fortaleza”, capaz de sustentar o marido nos momentos difíceis e de conduzir os filhos no caminho virtuoso. Para desenvolverem essas qualidades especiais, elas necessitavam de uma educação também, especial, bem direcionada, onde aprendessem não só a controlar os seus impulsos, como também a pensar justo, a viver de acordo com suas faculdades morais e intelectuais, tarefa que tinha nas educadoras religiosas a sua melhor opção. (PASSOS, 1995, p. 123-4).

A formação docente, desenvolvida no Brasil, desde a sua gênese constituiu-se num terreno fértil para as

[...] influências francesa, alemã e norte-americana [...] presentes em diferentes matrizes experimentadas na formação docente no Brasil, realizadas pelo envio de professores para outras províncias e estados, bem como para o exterior. Esta estratégia de apropriação, presente nas ações das escolas normais pelo país, é utilizada pelos gestores em vista do fortalecimento do ensino normal. (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 12).

As escolas normais brasileiras constituíram-se num fértil terreno para a disseminação de modelos educacionais estrangeiros, especialmente o francês.

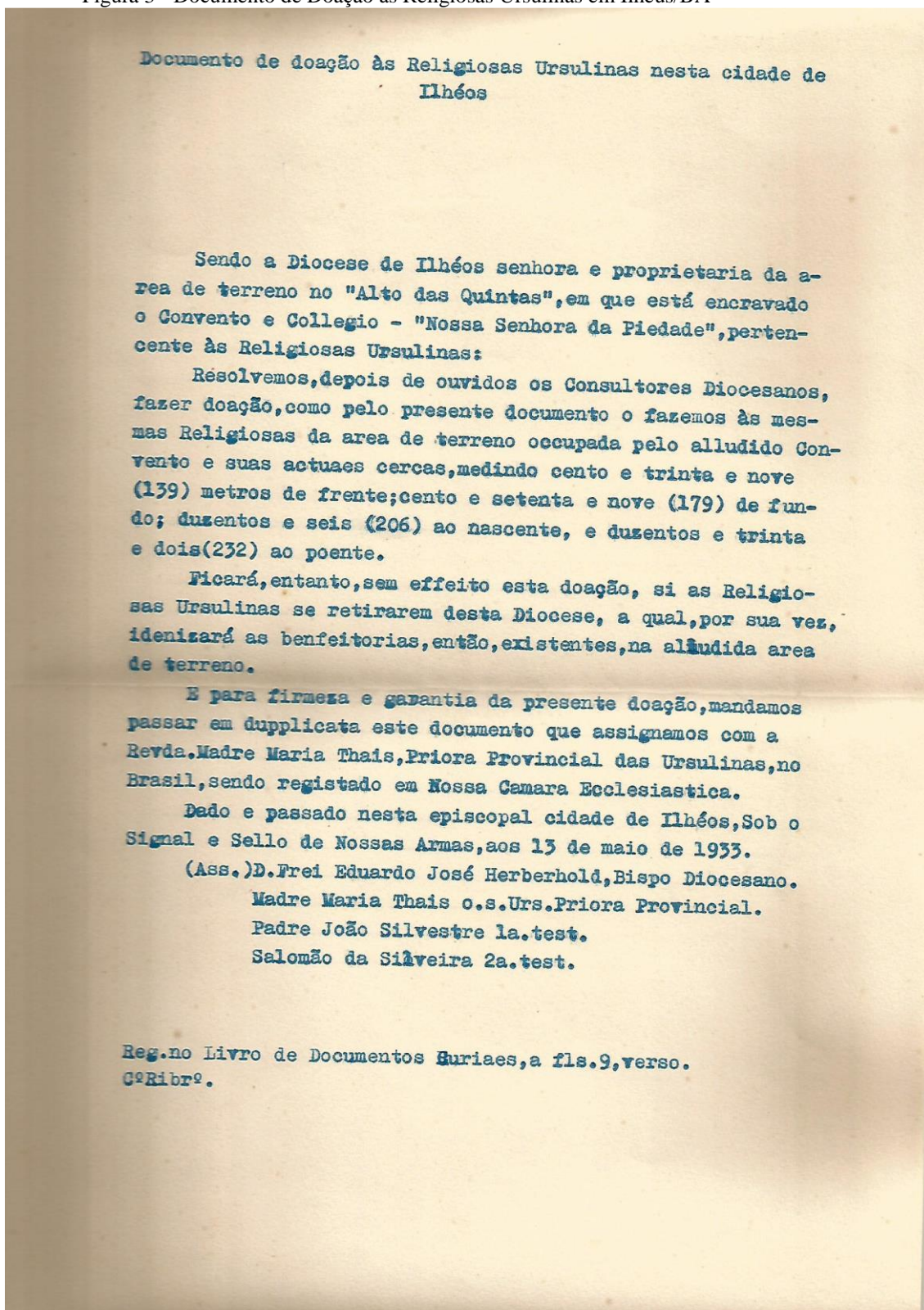
A educação ilheense não se furtou à realidade de várias escolas normais do Brasil e, em 07 de fevereiro de 1916, ocorreu a abertura do Instituto Nossa Senhora da Piedade, sob direção de freiras ursulinas. Com o apoio de toda a sociedade local, vez que havia grande interesse, entre os diferentes segmentos sociais, dentre eles, fazendeiros e comerciantes, compradores e exportadores de cacau, que suas filhas não mais se deslocassem para outras cidades, objetivando estudar. Inicialmente, foi denominado Colégio Nossa Senhora da

Piedade e funcionou, durante o primeiro ano, com apenas 16 alunas, ofertando apenas o curso ginásial.

O Colégio Nossa Senhora da Piedade tornou-se, ao longo dos primeiros anos de funcionamento, referência em educação na Bahia. A procura pelo ensino ursulino fez com que estudantes de diferentes regiões baianas fossem para Ilhéus. No ano de 1919, o governo estadual autorizou a oferta do Curso Normal, conferindo-lhe, por meio de decreto, as mesmas prerrogativas da Escola Normal do Estado. Nesse mesmo ano, houve abertura do curso de Música.

A doação do terreno em que o INSP funcionava havia sido realizada de maneira informal. Em 1929, o então bispo de Ilhéus, D. Manuel Paiva, oficializou o ato de doação daquele terreno. Em maio de 1933, o então bispo de Ilhéus Dom Eduardo José Herberhold(1872- 1939) ratificou, por meio de documento, a doação do terreno em que foram construídos o Convento e o INPS. Para tanto, Dom Eduardo recusou-se a morar no Palácio Episcopal, já em construção, alegando que este era distante do centro de Ilhéus, o que tornaria inviável o acesso do povo ao bispo. A Figura 3 contém essas informações, endossadas por duas testemunhas.

Figura 3 - Documento de Doação às Religiosas Ursulinas em Ilhéus/BA



Fonte: Acervo Cúria Diocesana de Ilhéus, 1933.

Em 1930, as freiras ursulinas fundaram, em Ilhéus, num prédio anexo ao Colégio e Escola Normal Nossa Senhora da Piedade, a Escola Santa Terezinha para atender crianças

carentes, bem como com a finalidade desenvolver atividades teórico-práticas do curso Normal, vez que era escola de aplicação desse curso. Em 1940, essa unidade de ensino passou a ser chamada Santa Ângela. Em 1960, houve assinatura de um convênio com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia e, a partir daquele ano, o governo estadual se tornou mantenedor da instituição. Atualmente, a Escola Santa Ângela encontra-se com algumas salas interditas em razão de problemas de ordem estrutural. Na Figura 4, é possível notar traços da arquitetura neogótica.

Figura 4 - Escola Santa Terezinha, atualmente, Escola Santa Ângela

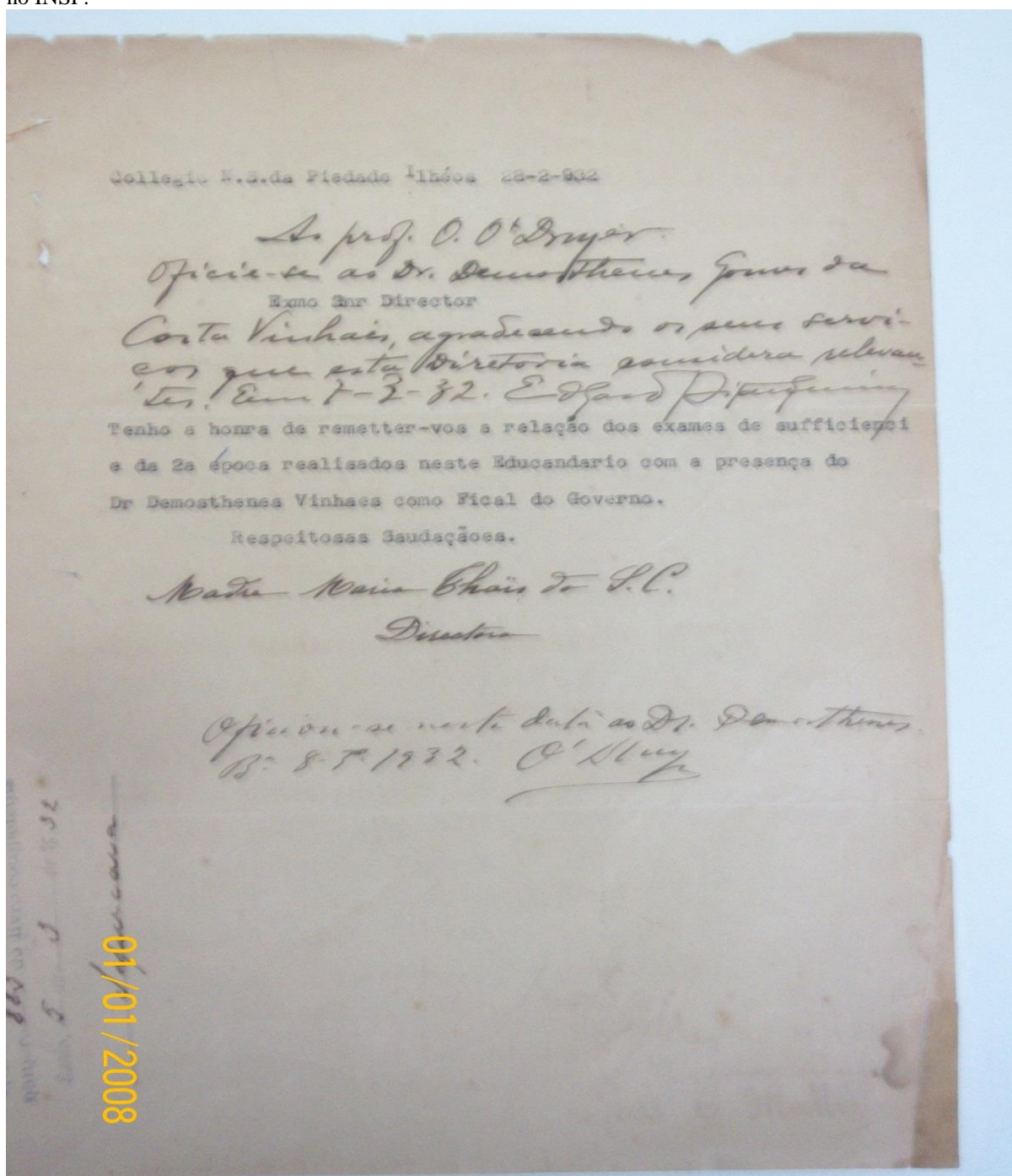


Fonte: Acervo Piedade, 2014.

Entre as décadas de 1920 e 1960, os exames de suficiência obrigatórios para a transição entre o curso ginasial e o normal, em geral, ocorriam no início do ano letivo. Ao desempenho acadêmico, obtido pelas candidatas, eram atribuídos conceitos, como “simplesmente” e “plenamente”, além de notas. A Figura 5, datada do ano de 1932, é um ofício atachado a uma relação nominal de alunas que se submeteram a exames de suficiência e de segunda época, esses últimos eram destinados às discentes que, durante o período letivo, não obtinham rendimento satisfatório. Nesse documento, a disciplina Língua Portuguesa,

aparece com as inscrições “Português escrito” e “Português oral”. Integrou a comissão, responsável pela atribuição de notas, a ex-aluna e ex-professora do INSP, Diva da Rocha Pitta, já falecida e egressa da turma do curso normal do ano de 1930.

Figura 5 - Ofício de encaminhamento, contendo o resultado dos exames de suficiência do ano de 1932, realizado no INSP.



Fonte: Arquivo Público do Estado da Bahia, 1932.

Figura 6 - Exame de Suficiência

Exame de Suficiencia

| Candidatas. | Portuguez escrito | Portuguez oral | Matthema Elementar | Geograph. | H. de Brasil | Latua. hist. & geog. | Francis. phis. & natur. | Francis. logica | Resultado Final |
|------------------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|-----------|-----------------|-------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------|
| Lucia Adami de Pauppos | 6,33 | 7 | 8,33 | 10 | 6 | 10 | 7 | 7 | 7,0 |
| Josephina Fortunato da Paiva | 5,5 | 7 | 9,33 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6,0 |
| Hildete | 7 | 8 | 8 | 7 | 7 | 6 | 10 | 10 | 7,5 |
| Abulima Mont. Loureiro | 6,66 | 9 | 8,5 | 8 | 10 | 9 | 10 | 10 | 8,7 |
| Gilda Fajundes dos Santos | 6,33 | 5 | 9,66 | 4 | 7,5 | 7 | 4 | 4 | 3,7 |
| Amerinda Pinto Gello | 9,66 | 9 | 5,33 | 5 | 7,5 | 8 | 10 | 10 | 7,0 |
| Altanira Muniz Fern. da | 5,33 | 7 | 3 | 8 | 9 | 6 | 7 | 7 | 6,4 |
| Maria de Lourdes Venos | 9,16 | 8 | 9,5 | 10 | 9 | 8 | 10 | 10 | 9,0 |
| Paruena Soizny Hoyal | 6 | 4 | 3,5 | 5 | 5 | 7 | 10 | 10 | 5,7 |
| Antoneta Nascimento | 4 | 4 | 1,33 | 8 | 9 | 7 | 9 | 9 | 5,7 |
| M. Angelica Pimentel | 6,5 | 8 | 5,16 | 9 | 7,5 | 6 | 8 | 8 | 7,1 |
| Helza Juiza Valverde | 8,16 | 3 | 8 | 7 | 8 | 7 | 9 | 9 | 6,4 |
| Joanny Paul. Gargues | 5,33 | 6 | 5 | 6 | 5 | 7 | 9 | 9 | 5,4 |
| Maria Guimaraes Alves | 6,66 | 1 | 3 | 6 | 7 | 9 | 5 | 5 | 5,3 |
| Helza Cheves | 8,16 | 8 | 9,5 | 5 | 7 | 8 | 8 | 8 | 6,9 |

Lido
Spiga, 26 de Ter. 93
Luis O. Mattos

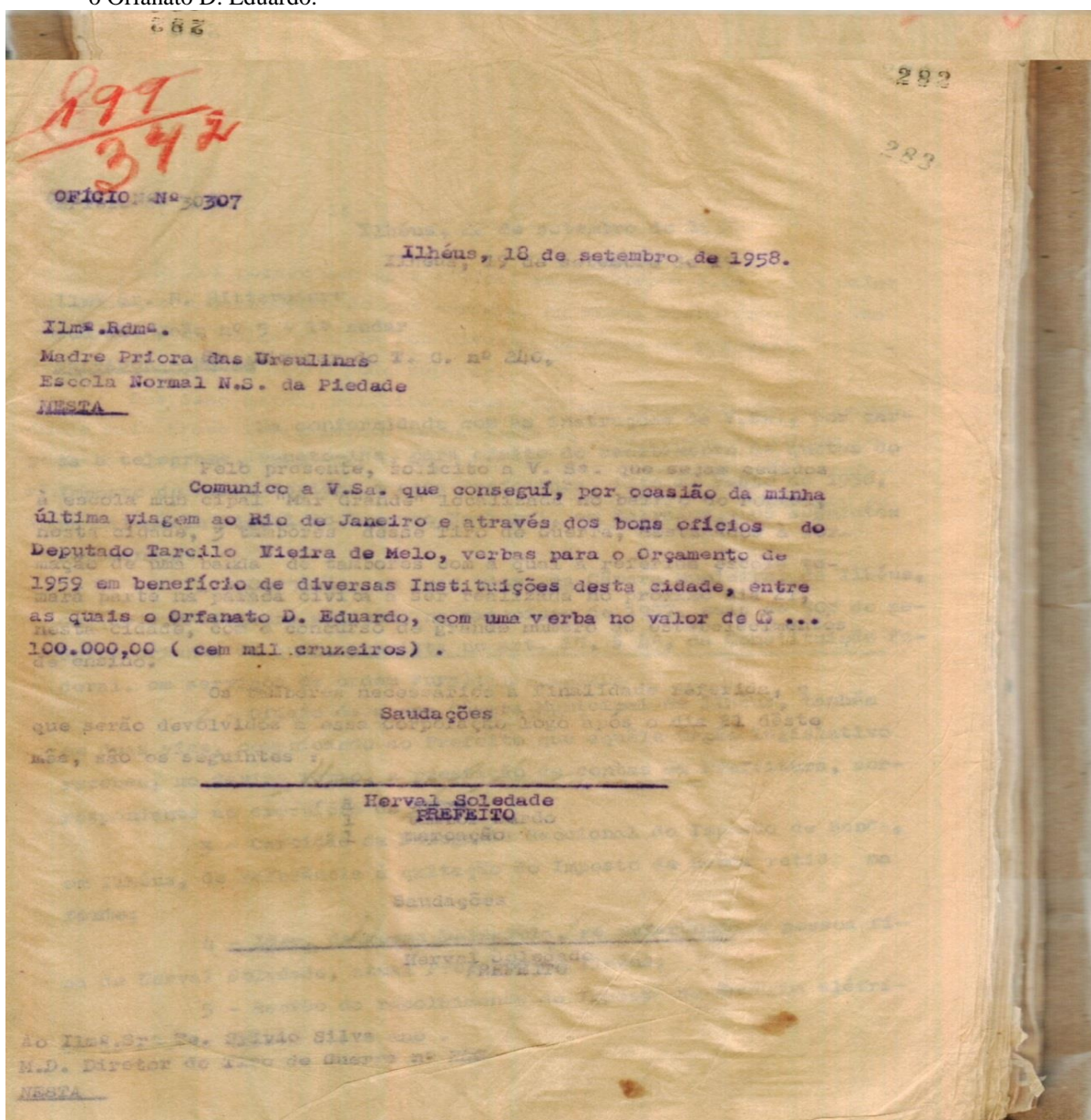
Paul
da Rocha Gilla
M. da Sacri-Casa

Fonte: Arquivo Público do Estado da Bahia, 1932.

As instituições geridas pelas ursulinas, desde a gênese do INPS, foram alvo de contribuições financeiras, advindas de diferentes segmentos sociais. O Orfanato Santa Ângela, fundado em 1933, foi renomeado, em 1940, para Orfanato D. Eduardo Paiva, primeiro Bispo de Ilhéus. A Figura 7 é um ofício em que o então Herval Soledade comunica à Madre Priora das ursulinas em Ilhéus que, por ocasião de sua viagem ao Rio de Janeiro e, por meio do

deputado federal Tarcilo Vieira de Melo (1913- 1970), angariou verbas para o orçamento do ano de 1959 em benefício de diversas entidades da cidade, inclusive para o Orfanato D. Eduardo Paiva.

Figura 7 - Ofício do então Prefeito Herval Soledade comunica à Madre Priora das ursulinas doação para o Orfanato D. Eduardo.



Fonte: Arquivo Público de Ilhéus, 1958.

No ano de 1936, o INSPobteve a equiparação do seu curso de Música à Escola de Música da Bahia. Posteriormente, o curso de Datilografia foi equiparado ao da Escola de Datilografia Remington, de Salvador.

Em 1945, o curso ginásial foi equiparado ao do Colégio D. Pedro II, do Rio de Janeiro. Em 1970, o regime de internato deixou de ser oferecido. Em 1971, pela primeira vez, o INPS admitiu a matrícula de jovens do sexo masculino.

Em 15 de novembro de 1951, ex-alunas do INSP criaram a Associação das Antigas Alunas de Santa Úrsula que, dentre outras finalidades, buscava promover, anualmente, um retiro espiritual e procurava, por meio de conferências e palestras, aumentar os conhecimentos lítero-científicos das associadas. A Figura 8 evidencia, integralmente, o Estatuto, datado de 1952 e reformulado em 1971. Atualmente, há um encontro anual para os discentes egressos.

Figura 8 - Estatutos da Associação das Antigas Alunas de Santa Úrsula- ASU, Ilhéus /BA.

Associação das Antigas Alunas de S. ÚRSULA
ASU - ILHÉUS
E S T A T U T O S

DA ASSOCIAÇÃO E SEUS FINS

- ART. 1 - A Associação das Ex-Alunas do Instituto N.S. da Piedade, fundada aos 15 de novembro de 1951, tem sede na Cidade de Ilhéus, no Estabelecimento.
- ART. 2 - A Associação se propõe as seguintes finalidades:
- a) Ser órgão de congregamento de todas as ex-alunas, irmanadas no grande ideal Ursulino de SERVIR.
 - b) Promover anualmente um retiro ~~XXXXX~~ espiritual e procurar, por meio de conferências e palestras, aumentar os conhecimentos letero-científicos de suas associadas.
 - c) Ajudar material e moralmente toda associada que disto venha a necessitar.
 - d) Promover o intercâmbio entre ex-alunas das diversas Casas Ursulinas Nacionais e Internacionais.
 - e) Mandar celebrar missa pelos membros da Associação, no dia da 3ª reunião geral - penúltimo domingo de outubro.
 - f) Mandar celebrar missas pelos membros, digo, pelas ex-alunas falecidas.
- § ÚNICO - Estas finalidades poderão ser ampliadas de acordo com o desenvolvimento da Associação.

DOS DIREITOS E DEVERES DAS ASSOCIADAS

- ART. 3 - A associação admitirá como sócias todas as moças que tenham sido alunas do Instituto N. S. da Piedade, não importando o tempo que nêles hajam permanecido, bem como as que tiverem estudado em outra Casa de Ursulinas.
- ART. 4 - As sócias podem ser EFETIVAS, Benfeitoras e Simpatizantes.
- a) Efetivas são as que pagarem anualmente a contribuição estipulada, na última reunião do ano anterior;
 - b) Benfeitoras são as que, além da contribuição anual, trabalharem com interesse e dedicação pela Associação ou que tenham oferecido uma importante dádiva material;
 - c) Simpatizantes são as que, não tendo sido alunas das Ursulinas, participarem das atividades da Associação com alguma contribuição anual ou com seu trabalho.
- § ÚNICO - As sócias simpatizantes não poderão preencher cargos da Diretoria.
- ART. 5 - Os direitos das associadas são:
- a) Tomar parte no retiro espiritual, contribuindo com as despesas necessárias;
 - b) Ter voz ativa e passiva nas eleições;
 - c) Quando em viagem, poder hospedar-se em Casas Ursulinas, caso existam na Cidade visitada.
- DAS OBRIGAÇÕES DAS ASSOCIADAS
- ART. 6 - As associadas devem:

ESTATUTOS - Fls III

ART. 10 - À Presidente compete:

- a) Representar a Associação perante a Administração Pública e em quaisquer outras ocasiões em que se torne necessário.
- b) Convocar e presidir sessões da Diretoria e da Assembléia Geral.
- c) Assinar, com a Tesoureira, os cheques bancários relativos a depósitos ~~xxx~~ da Associação.
- d) Assinar o relatório anual das ocorrências da Associação, organizado pela 1ª Secretária.

ART. 11 - À Vice-Presidente compete:

- a) Substituir a Presidente em suas faltas ou impedimentos temporários.
- b) Auxiliar a Presidente em suas funções.

ART. 12 - São atribuições da 1ª Secretária:

- a) Substituir a Vice-Presidente em suas faltas ou impedimentos.
- b) Superintender todos os serviços da Secretaria.
- c) Ter a sua cargo a correspondência oficial das sessões.
- d) Organizar e assinar, com a Presidente, o relatório anual das atividades e ocorrências da Associação.
- e) Convidar, em nome da Presidente, as associadas para as sessões.
- f) Ter a seu cargo o Arquivo da Associação.

ART. 13 - À 2ª Secretária compete:

- a) Substituir a la Secretária nas suas funções, nas faltas e impedimentos
- b) Ter a seu cargo o expediente das sessões.
- c) Redigir as atas das sessões.
- d) Assinar com a Presidente e la secretária as atas das sessões.
- e) Auxiliar a la Secretária nas suas funções.

ART. 14 - São deveres da tesoureira:

- a) Responsabilizar-se pelos bens da Associação.
- b) Assinar com a Presidente os cheques e efetuar os pagamentos e recebimentos autorizados.
- c) Dirigir e fiscalizar os trabalhos da tesouraria.
- d) Apresentar um balancete anual que deverá ser incluído no relatório da la Secretária.
- e) Promover e fiscalizar a cobrança das anuidades ou rendas outras que a associação possa ter.
- f) Organizar a escrita do movimento financeiro.

ART; 15 - São deveres da 2a Tesoureira-

- a) Substituir a la Tesoureira nos seus impedimentos ou faltas.
- b) Auxiliar a la Tesoureira em sua funções.

DO CONSELHO FISCAL

ART. 16 - O Conselho Fiscal exercerá mandato durante o mesmo período da Diretoria.

A êle compete-

- a) Opinar sôbre as despesas extraordinárias e sôbre tôdas as atividades financeiras da Associação.
- b) Solicitar, quando preciso, assembléia extraordinária.

ART. 17

DAS REUNIÕES

ART. 17 - A Diretoria deverá reunir-se, pelo menos, cada domingo que precede a Assembléia Geral.

Art. 18 - A Assembléia Geral deverá reunir-se, três vêzes por ano, a saber:

- 1a reunião, no último domingo de abril
- 2a reunião, no último domingo de julho
- 3a reunião, no penúltimo domingo de outubro.

DAS ELEIÇÕES E VOTAÇÕES

ART. 19 - São condições indispensáveis ao direito de votar e ser votada:

- a) Ser sócia efetiva inscrita há mais de seis meses.
- b) Estar no gozo de seus direitos de associada.

ART. 20 - As convocações para eleição devem ser feitas pela Presidente ou substituta legal.

ART. 21 - As chapas para eleição da Diretoria deverão indicar:

- a) Pelo menos, dois nomes de candidatas para cada cargo.
- b) Nomes de 12 candidatas ao Conselho.

§ ÚNICO- Finda a contagem dos votos, com as devidas apurações para ~~cada~~ cada candidata, a Presidente proclamará o resultado considerando eleitas as mais votadas, por maioria relativa, lavrando-se, em seguida, a ata, que deverá ser assinada pela Mesa, devendo a mesma ata consignar o número de votos atribuídos a cada uma das candidatas eleitas e, finalmente, tôdas as ocorrências que se relacionam com a eleição.

ART. 22 -

DOPATRIMÔNIO DA ASSOCIAÇÃO:

ART. 22 - São bens da Associação:

- a) as anuidades das sócias.
- b) as doações e legados que possa vir a ter etc.

ART. 23 - Êstes Estatutos poderão ser reformados em Assembléia convocada para êste fim.

ART. 24 - A Diretoria poderá decidir sôbre quaisquer assuntos que não sejam contrários a êstes Estatutos e estejam omissos, sem ouvir a Assembléia, prestando-lhe contas, na la sessão ordinária.

Ilhéus, 10 de março de 1952.

OBSERVAÇÃO-

Esta cópia em 5 vias eu fiz dos originais do primeiro Estatuto da Associação, encontrados no arquivo. Sei que foi discutido e aprovado em Assembléia, com algumas alterações, como provam as emendas feitas no original mas, de pronto, não encontrei o Estatuto de redação aprovada. Ele existe. Talvez cosnte da Ata da Assembléia em que foi discutido e aprovado. Não ^{certeza} certeza. Nas atividades iniciais da Associação eu não tinha grande parte.

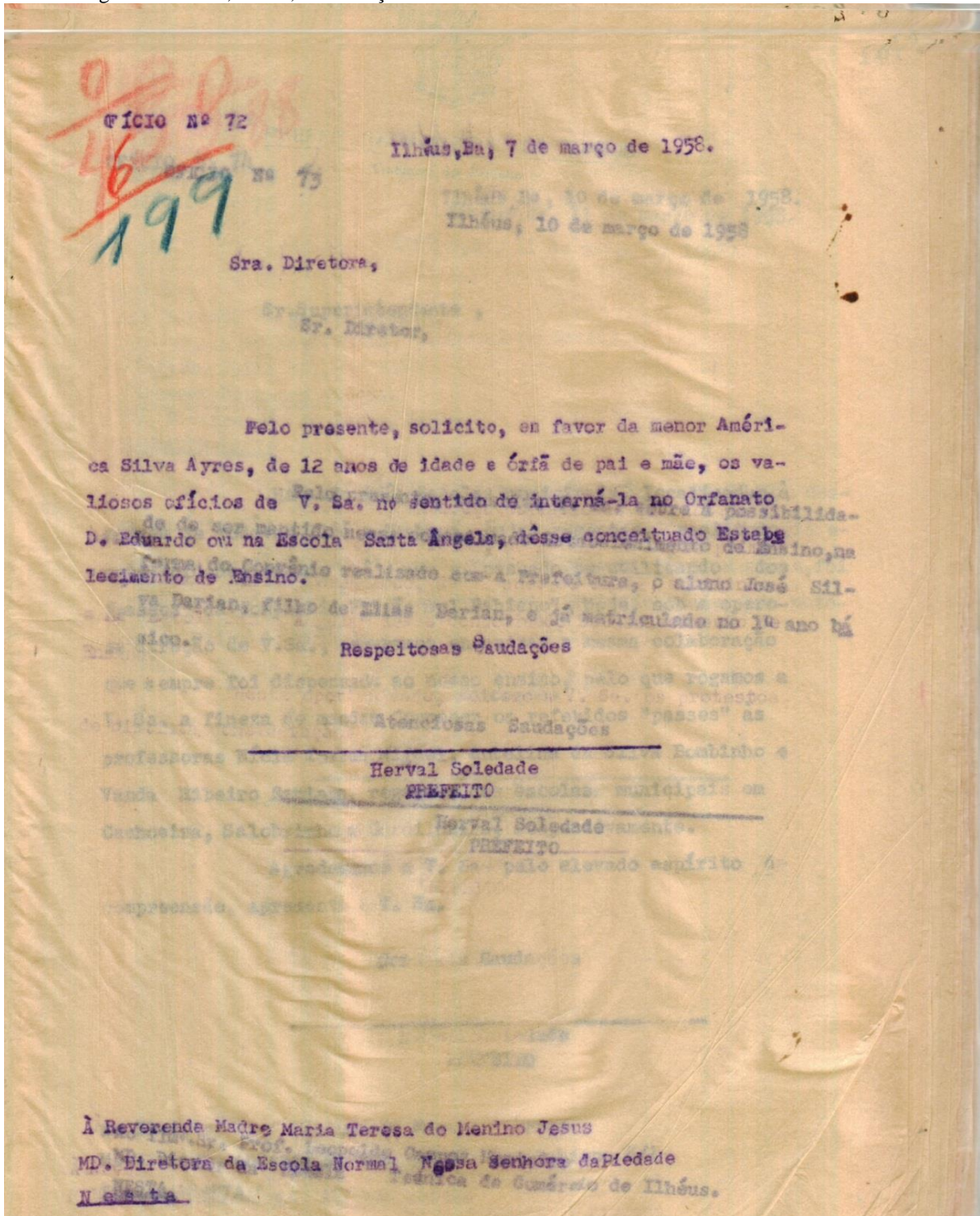
Entretanto, pelo que vi, ao fazer êste trabalho, a presente Diretoria deverá reformá-lo, atualizando-o. Está velhinho - 19 anos feitos.

Ilhéus, 25 de março de 1971

Diva da Rocha Seixas

O INPS não atendia apenas moças oriundas das famílias de cacauicultores. Havia, entre as alunas, as bolsistas. A Figura 8 é um ofício, datado do ano de 1958, no qual o então prefeito da cidade de Ilhéus, Herval Soledade (1919- 1993), solicita à diretora vaga para uma menor, órfã.

Figura 9 - Ofício, Ilhéus, 7 de março de 1958.



Fonte: Arquivo Público de Ilhéus, 1958.

Em 1987, em comemoração aos 71 anos do INSP, foi lançado um folheto, cujas informações se voltaram para a divulgação do que a instituição oferecia à comunidade ilheense, bem como mencionava países em que a Ordem Ursulinas da União Romana se

instalou, ao longo de seus 452 anos de história, estados brasileiros em que há entidades geridas por ursulinas, estrutura física do INPS, quantidade de discentes e docentes, entre outros aspectos. A Figura 10 contém a frente e o verso desse folheto.

Figura 10 - Folheto comemorativo dos 71 anos do INPS.



Fonte: Acervo Piedade, 1987.

50 salas de aula
2 bibliotecas
Salão de provas
Salão de conferências

Sala de Orientação Religiosa
Sala de Datilografia
Sala de Corte e Costura
16 salas de Administração

Mecanografia
som

Laboratório de Química
Laboratório de Biologia
Sala de Áudio-Visual

Portaria

Centro Telefônico

Enfermaria
Gabinete Dentário
74 sanitários

Associação de Pais e Mestres
Centro Cívico Olavo Bilac

Sala de mapas
Sala de artes

Capela 350 m²
Auditório 432 m²
Pátios acimentados
e arborizados 4.327 m²

35 MIL M² DEVOTADOS À EDUCAÇÃO

145 professores
e funcionários
2.500 alunos

Salas de aula 2.681 m²
Salas de apoio
ao ensino 1.864 m²
Salas de apoio
operacional 392 m²

INSP

Colégio Nossa Senhora da Piedade
Pré-escola 2º grau;
1º grau

Científico
Magistério

Escola Santa Ângela

Escola Profissionalizante
D. Eduardo.

No ano de 1991, objetivando a preservação da memorial regional, foi inaugurado o Museu Nossa Senhora da Piedade, um mecanismo cultural de vital importância para Ilhéus e o sul baiano. Ponto turístico de grande visibilidade, a arquitetura gótica do prédio que o abriga é também a responsável por sua existência ímpar no estado da Bahia. Revitalizado em 2007 para comunicar o acervo pertencente ao INSP, em sua trajetória pela primeira metade do século XX, o Museu tem a missão de contribuir para a valorização da história da região sul da Bahia, da conservação e exposição de suas peças representativas de uma época marcante e fundamental para o sul da Bahia. Na Figura 11, pode-se perceber a riqueza de cores e detalhes do altar. Ao centro, estão a Virgem Maria e Jesus Cristo.

Figura 11 - Altar da Capela do Museu Piedade.



Fonte: Acervo Piedade, 2013.

A Figura 12 retrata algumas peças que ficam expostas aos visitantes. Diversos móveis que, ao longo dos anos, integram o mobiliário do INPS podem ser apreciados por turistas e quem visita o local.

Figura 12 - Peças do Museu Piedade.



Fonte: Acervo Piedade, 2013.

O Instituto Nossa Senhora da Piedade foi equiparado à Escola Normal do Estado da Bahia, de acordo com a lei oficial do Ensino Normal do estado e, em consonância com o Decreto nº 1994, de 26 de maio de 1919, reformado pelo nº Decreto 2766, de 3 de fevereiro de 1922. Atualmente, é um dos cartões- postais da cidade de Ilhéus, em razão do valor histórico, cultural e arquitetônico que possui. O Quadro1 sintetiza os principais fatos da história do Instituto Nossa Senhora da Piedade ao longo dos seus quase cem anos de existência.

Quadro 1–Resumo Histórico Instituto Nossa Senhora da Piedade.

| | |
|------------|--|
| 07/02/1916 | Abertura do INSP, na casa episcopal. Neste mesmo ano, o casal José das Neves e D. Adelaide Schaun fez a doação do terreno do Alto das Quintas a D. Manuel com a condição que de que o bispo fosse morar lá. D. Manuel, então, começou a construir o Palácio Episcopal. |
| Junho/1916 | Parte daquele terreno foi doada às Ursulinas, que logo começaram a construção do Colégio. |
| 15/07/1917 | Uma parte da casa se torna habitável. As religiosas e as alunas deixam a casa episcopal. |
| 16/07/1917 | 1ª Missa no novo local. |
| 1919 | Aprovação da Escola Normal Nossa Senhora da Piedade com as mesmas prerrogativas da Escola Normal do Estado. Abertura do curso de Música. |
| 31/07/1928 | Assinatura do ato de doação do terreno, por D. Manuel na presença de 02 testemunhas, sendo registrado em cartório em 1º de Outubro de 1929. |
| 31/08/1928 | Consagração da igreja Nossa Senhora da Piedade. |
| 1930 | Fundação da Escola Santa Terezinha que, em 1954 ,passou a chamar-se Escola Santa Ângela. |
| 13/05/1933 | Ratificação da doação por parte de D. Eduardo Herberbold, sucessor de D. Manuel. |
| 15/05/1933 | Doação por D. Eduardo, do Palácio Episcopal em construção, iniciada em 1916 por D. Manuel de Paiva.D. Eduardo se recusa a terminar a construção e a morar no referido palácio por achar que estava situado longe do centro da cidade e de difícil acesso para o povo. “O bispo deve estar no meio de seu povo” (D. Eduardo). |
| 15/09/1933 | Abertura do Orfanato Santa Ângela (no Palácio) que, em 1940, passou a chamar-se Orfanato D. Eduardo. |
| 1936 | Equiparação do curso de Música à Escola de Música da Bahia. |
| 1939 | Equiparação do curso de Datilografia à Escola Remington de Salvador. |
| 1941 | Autorização de funcionamento do Curso Ginásial equiparado, em 1945, ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. |
| 1954 | Abertura da Escola Profissional D. Eduardo que concede o diploma de Corte Costura, Bordado e Datilografia. |
| 1971 | Abertura do Curso Científico, aceitando-se pela 1ª vez jovens do sexo masculino. |
| 1978 | Construção do pavilhão para a Pré-Escola. |
| 28/06/1991 | Inauguração do Museu Nossa Senhora da Piedade, no Palácio. |

Fonte: Acervo Piedade, 1963.

3.2.1 Princípios da Educação Ursulina: a Regra, As Recomendações e o Testamento

A educação ministrada no Instituto Nossa Senhora da Piedade assenta-se em princípios da Ordem Ursulina, que trazem orientações para a vida da ordem e sua prática pedagógica. Esses princípios são a Regra, as Recomendações e o Testamento. A preocupação precípua da Regra,

[...] consistia em preparar as jovens para se defenderem dos perigos do mundo, fugir dos prazeres terrenos, resgatar a dignidade do ser humano. Para atingir tal propósito, Ângela¹¹ sabia que precisava contar com pessoas estimuladas e dispostas a cumprirem os papéis a elas adjudicados. Portanto, começou este escrito dedicado às virgens, argumentando acerca do importante papel que elas tinham que assumir, bem como do valor de terem sido escolhidas. Diz ela: ‘[...] fomos chamadas à glória de sermos esposas do Filho de Deus e gloriosas Rainhas no céu [...]’, o que exigia

¹¹ Sobre Ângela Merici, fundadora da Companhia de Santa Úrsula, ver Lintanel (1944).

delas uma atitude no mundo condizente com a honraria: '[...] por isso, é preciso estarmos alertas e prudentes porque, quanto maiores forem as dificuldades e os perigos que acompanham o empreendimento a ser realizado, tanto maior será o seu valor [...]'. (PASSOS, 1995, p. 92, grifos da autora).

O estatuto do Colégio e Escola Normal Nossa Senhora da Piedade (1927) é permeado por passagens que denotam a valorização dispensada para formar, moralmente, as futuras mães de família

Dar às suas educandas uma instrução segura formar-lhes o juízo e o caráter, inspirar-lhes maneiras no trato social ao mesmo tempo simples e distintas, inculcar-lhes convicções sinceras que contribuam a fazer delas mais tarde no mundo senhoras esclarecidas e graves, eis em que se empenham estas zelosas educadoras.¹²

Paralelo ao processo educacional, baseado em princípios da Ordem Ursulina, às alunas eram exigidas atividades, como: o jejum, a oração, a frequência, as missas diárias, a confissão, o que se comprova no trecho do Estatuto do Instituto e Escola Normal Nossa Senhora da Piedade “[...] fies às suas antigas tradições, o estudo de religião é ministrado com particular dedicação. O Rev^{mo}. Padre Capelão em suas conferências hebdomadárias (semanais) inculca às suas alunas o conhecimento exato da doutrina cristã” (ESTATUTOS DO PIEDADE, 1927, p. 02). Na representação interiorizada pela mulher,

[...] como sendo o seu papel na sociedade, caber-lhe-ia, além do lugar de mãe, contribuir para o nascimento da família nuclear moderna. De olhos atentos e soberana no lar deveria cuidar dos filhos e do esposo, sendo elemento essencial na manutenção da boa higiene. A casa passou a ser vista como um lugar privilegiado, uma vez que era nela que se desenvolvia o caráter e a conduta dos futuros trabalhadores. (CÂMARA, 1997, p. 173-4).

As Recomendações ressaltam a relevância da humildade, do amor e do zelo com que a educação ursulina deveria ser conduzida.

Do mesmo modo que Ângela orientou as Virgens Mestras, na **Regra**, acerca de conduzirem a sua missão com amor, ela o faz com as Coronelas. As **Recomendações** estão perpassadas de advertências quanto à forma amável pela qual elas deviam tratar as virgens. A segunda recomendação ensina: '[...] Sede amáveis e humanas com vossas filhinhas, e esforçai-vos para agir só pelo amor de Deus e unicamente pelo zelo das almas quando as tiver de repreender e aconselhar [...]'. (PASSOS, 1995, p. 97, grifos da autora).

O Testamento tem como principal finalidade formar mulheres virtuosas e íntegras, que deveriam conciliar a vida familiar à profissão docente, o que se ratifica no Estatuto do INSP.

¹²ESTATUTO DO INSTITUTO E ESCOLA NORMAL NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 1927, p.02.

Sob o influxo do espírito de piedade e de abnegação, a vida do Colégio com as suaves sujeições do seu regulamento interno disciplinar é uma preparação eficaz á lida futura, quando se evidenciará o cabedal intelectual e moral que é o objeto capital da educação didática.

Desse modo, pode-se notar que,

[...] os três escritos mericianos colocam as bases da pedagogia ursulina, que vem sendo posta em prática por mais de quatro séculos. Para entendê-los devemos começar substituindo as palavras '*virgens*' e '*esposas de Cristo*', por educandas e filhas de Deus. Em seguida, ter claro o espírito de família, pois ele é a base de toda a proposta, onde as educadoras deviam portar-se como '*mães espirituais*', e agirem como se fossem mães verdadeiras. (PASSOS, 1995, p. 102, grifos da autora).

Os anos iniciais foram duros, visto que as freiras ursulinas enfrentaram muitas dificuldades financeiras. Por outro lado, contaram com o apoio, principalmente dos grandes produtores de cacau da cidade de Ilhéus. Durante as primeiras décadas do século XX,

[...] a vinda de Congregações estrangeiras também adquiriu importância, já que a Igreja, após a proclamação da República e o fim do padroado, via a necessidade de se federalizar. A busca por ampliação de seus espaços e as novas/antigas alianças conquistou quase um reconhecimento oficial da Igreja Católica por parte do estado, na Década de 20. Dois exemplos ilustram esse fato: a instalação do colégio Puríssimo Coração de Mario em Rio Claro (SP) e o Ginásio Catarinense em Florianópolis (SC). No primeiro caso, tratava-se de uma Congregação feminina, Imaculado Coração de Maria, de menor relevo, que não veio para o Brasil a convite de bispos, como se passou na maioria dos casos de Congregações estrangeiras, e que assumiu trabalhos diversos antes de fundar seu próprio colégio e desenvolver-se estabelecendo contatos com padres ultramodernos [...]. (LEONARDI, 2008, p. 20).

As congregações confessionais católicas contribuíram de maneira significativa, nesse período, para a expansão dos quadros religiosos no Brasil e, no que se refere à educação, tornaram-se entidades responsáveis pela renovação da presença católica em terras brasileiras.

3.2.2 A Escola Normal da Bahia e o Instituto Nossa Senhora da Piedade

A expressão escola normal foi empregada,

[...] pela primeira vez pelo Abade La Salle, na França, no ano de 1685. Naquele momento, significava ensino coletivo, dado a grupo de crianças, na forma aproximada de uma conversa. No início do século XIX, essa concepção passou a significar escola "modelo". Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes a ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares. Por essa razão, a criação da escola-modelo

anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

Durante o período imperial (1822-1889), foram criadas no Brasil 15 escolas normais, sendo que parte delas foi fundada entre as décadas de 1870 e 1880. A maior parte delas, como é o caso da Escola Normal da Bahia, instalada em Salvador, em 1836, sofreu sucessivos processos de abertura e fechamento, modificações na duração do curso, rotatividade no quadro de professores e expansão gradual nas cadeiras que compunham o programa para a formação das normalistas. Dessa forma,

[...] foram criadas as Escolas Normais de Niterói-RJ (1835) e Salvador-BA (1836). Durante o Segundo Reinado (1840 a 1889), foram criadas as de: Cuiabá-MT (1842); São Paulo-SP (1846); Teresina-PI (1864); Porto Alegre-RS (1869); Curitiba-PR (1870); Aracaju-CE (1870); Vitória-ES (1873); Natal-RN (1873); Fortaleza-CE (1878); Rio de Janeiro-RJ (1880); Florianópolis-SC (1880); João Pessoa-PB (1883); Goiás-GO (1884) (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008).

O projeto de institucionalização das escolas normais conforma-se aos projetos políticos das oligarquias estaduais, movidos pela necessidade de uma educação primária para as camadas populares no sentido de habilitar os eleitores à prática do voto,

[...] garantindo o direito à cidadania preconizada pela constituição republicana. Entretanto, tal atitude não se configura como uma ruptura em relação ao regime anterior, mas uma continuidade, como observa Nagle (2001), baseando-se no fato de que a nova constituição manteve as normas gerais de atuação do Estado em matéria educacional, pois o regime federativo instituído pela República reafirmou a competência dos estados, antigas províncias, para legislar e organizarem a instrução pública, principalmente no âmbito do ensino primário (MENDONÇA, 2007, p. 66).

Neste estudo, é abordada a fundação da Escola Normal da Bahia, em virtude da existência do interesse das oligarquias locais pela expansão da oferta do curso normal no estado, o que, notadamente, ocorreu, sob a influência francesa no momento da concepção e criação dela.

Na Bahia, a criação da Escola Normal sofreu fortes influências da educação francesa, vez que, desde a Lei de nº 37, de 1836, um de seus artigos fundamentava:

Art. 3º - A primeira cadeira, fica autorizado o Presidente da Província a mandar a França dois indivíduos, que saibão o Francês, escolhidos em concurso afim de que aprendão perfeitamente na escola Normal de Paris o método teórico, e prático do ensino Mútuo, recomendando-os à Missão Brasileira naquela corte, para que sejam considerados, como alunos franceses.

[...]

Assim, percebe-se de imediato e, num documento oficial, a decisão de enviar dois professores para conviverem com o cotidiano da Escola Normal de Paris – École Normale de Paris – o que revela o tipo de referência que a província baiana adotou como modelo de formação. Também se percebe que o regulamento da escola baiana foi inspirado na organização do ensino francês e o método para o ensino das aulas de primeiras letras era oriundo dessa nação. (LIMA, 2012, p. 144-145).

A criação da Escola Normal da Bahia foi, entretanto, alvo de desprestígio junto ao governo local. Atribui-se tal falta de prestígio ao fato de ela não atender, inicialmente, aos filhos das elites. Durante anos, permaneceu como escola itinerante, funcionando em diferentes locais. A partir de 1938, um século após a sua instalação, teve sede própria no Bairro Barbalho. Costa (1988) advoga que a participação de alguns alunos e professores dessa instituição na Sabinada¹³ foi o fator preponderante para desencadear o desprestígio da Escola Normal, vez que a educação era o ponto central dos documentos dos sabinos. Isso explicaria a estrutura implementada para o ensino na Bahia. De acordo com essa autora, no ano de 1836,

[...] houve a intenção de responsabilizar a Escola Normal pela instrução e, nesses termos, foram elaborados os regulamentos a serem editados em 1842. Contudo, a presença de professores entre os Sabinos e os acontecimentos nacionais a partir dos quais predominou a tendência centralizadora, leva-nos a inferir que os professores da Escola Normal não desfrutavam da confiança das elites, conforme o momento exigia. (COSTA, 1988, p. 131).

A Escola Normal da Bahia possuía um alunado misto, pois atendia ambos os sexos e, enquanto não houvesse a criação da Escola Normal para senhoras, as alunas frequentavam uma aula pública como forma de prática de ensino.

A educação da mulher ilheense, oriunda das classes abastadas, baseada em princípios da Ordem das ursulinas, voltava-se para a formação da dona de casa e da mãe de família. O INSP formou professoras primárias de diferentes lugares do estado da Bahia, o que proporcionou o atendimento de uma demanda social. A Escola Normal da Bahia e o INSP possuem como traço característico comum: a influência francesa na dinâmica escolar, bem como a possibilidade de ampliação do sistema educacional baiano, ainda incipiente, visto que, futuramente, as normalistas contribuiriam para elevação de aulas públicas em todo o estado.

A Escola Normal da Bahia, desde a sua gênese, foi influenciada por práticas culturais educativas da França e, de modo semelhante, a primeira escola voltada para a formação de professores do sul baiano, que atendia alunas de diferentes rincões do Estado. O apoio de

¹³A Sabinada foi uma revolta autonomista à época do Brasil Império. Ocorreu entre 6 de novembro de 1837 e 16 de março de 1838, na então Província da Bahia.

forças políticas e dos grandes cacauicultores foi um fator que contribuiu para a instalação, em Ilhéus, desse estabelecimento de ensino.

Pretendia-se, assim, que as filhas de pessoas de posses, não mais tivessem de se deslocar para Salvador, Rio de Janeiro ou à França, mas dessem continuidade aos seus estudos perto da família. Geralmente, quando os pais moravam na zona urbana, as filhas não necessitavam permanecer em regime de internato, mas de externato. A educação, em diferentes épocas e contextos, toma diversas formas, tendo em vista demandas de ordem política, local, social, cultural etc. Assim, cada sociedade processa uma forma de educar seus cidadãos,

[...] em conformidade com os projetos dos setores hegemônicos. A educação da mulher, assumida pelas religiosas, revestia-se de caráter eminentemente político. Tratava-se de formar a mentalidade de quem ia assumir a direção da educação dos filhos, possibilitando assim manter a influência da Igreja católica na sociedade brasileira em geral [...]. (SOUSA, 1994, p. 41, apud INÁCIO FILHO, 2002, p. 62).

A Figura 13 é um registro iconográfico do quarto em que as internas dormiam, na década de 1960, no Instituto Nossa Senhora da Piedade. As camas eram dispostas lado a lado, havia um vestiário para que as alunas trocassem de roupa. O crucifixo, afixado no alto de uma das paredes do cômodo, simboliza a forte presença de elementos do catolicismo na educação ali ministrada. A larga janela, traço característico dos colégios confessionais, era mantida fechada, tendo em vista a privacidade das alunas.

Figura 13 - Dormitório das internas, na década de 1960.



Fonte: Acervo Piedade, 1960.

Os dormitórios existentes nas escolas confessionais católicas possuíam, em geral, características comuns, pois para

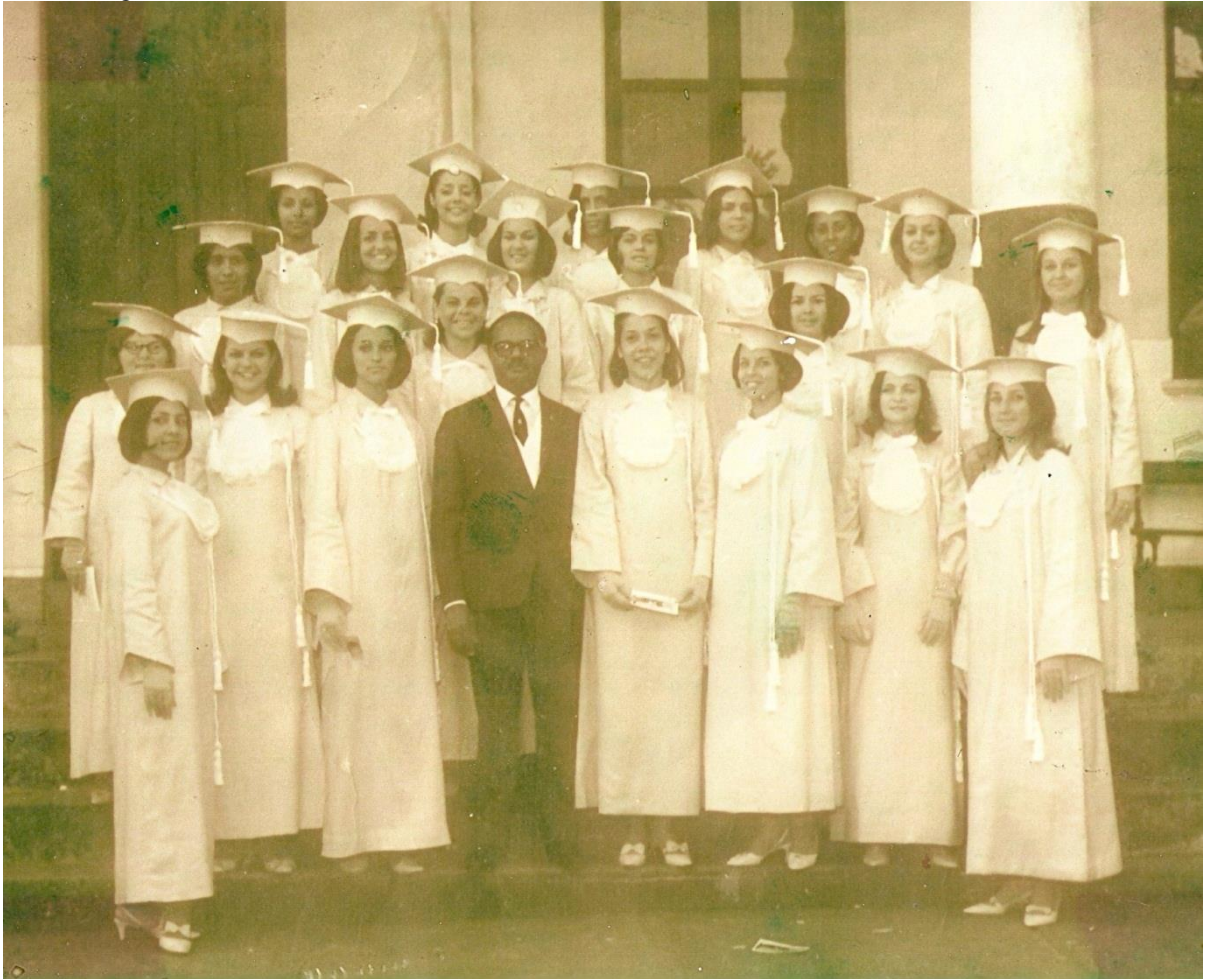
[...] as alunas internas, no espaço destinado ao dormitório, a presença da santidade acompanha o período de descanso: ao lado de cada cama, na pequena mesa-de-cabeceira, uma gravura ou uma imagem de algum santo passaria a noção de amparo e de exemplo a seguir. (CHORNOBAI, 2005, p. 207-8).

As Fotografias, a que este trabalho recorre, não são concebidas como registros estanques do passado, mas representações acerca do decorrido. A representação, para Chartier (2002), é uma construção feita pelas pessoas sobre as suas práticas, de modo que, na visão do autor, não há uma realidade que possa ser compreendida *a priori*, mas representações feitas sobre ela. Assim, posiciona-se contrariamente em relação aos estudos das mentalidades – que igualavam o imaginário de todas as camadas sociais, desconsiderando a sua diversidade – e procura trazer historicidade para os sentidos que as pessoas dão a suas vivências.

A partir das palavras de Chartier (2002), fica evidente, portanto, que o conteúdo de uma imagem, de um texto, de um filme de outras manifestações humanas não é a expressão da realidade, mas produções de pessoas inseridas em dado momento histórico. Tais manifestações não devem ser entendidas como objetos invariáveis no tempo e no espaço, uma vez que expressam questões próprias do contexto em que foram criadas.

Na Figura 14, estão o professor de Literatura, Francolino Neto¹⁴ e as formandas da turma de 1967. No registro fotográfico, as pessoas se encontram no amplo pátio do INPS, próximas a uma das fortes colunas de sustentação da construção. A posição do professor, ao centro, denota certo respeito das discentes ao mestre.

Figura 14 - Professor Francolino Neto e formandas da turma de 1967.



Fonte: Acervo Piedade, 1967.

¹⁴Francolino Gonçalves de Queiroz Neto era professor e advogado. No INSP, lecionou Literatura Brasileira. Formou-se em Direito na UFBA e, em 1960, fundou, com a colaboração de outros professores, a Faculdade Católica de Direito de Ilhéus.

Figura 15 - Alunas da turma de 1969 em encerramento do ano letivo.

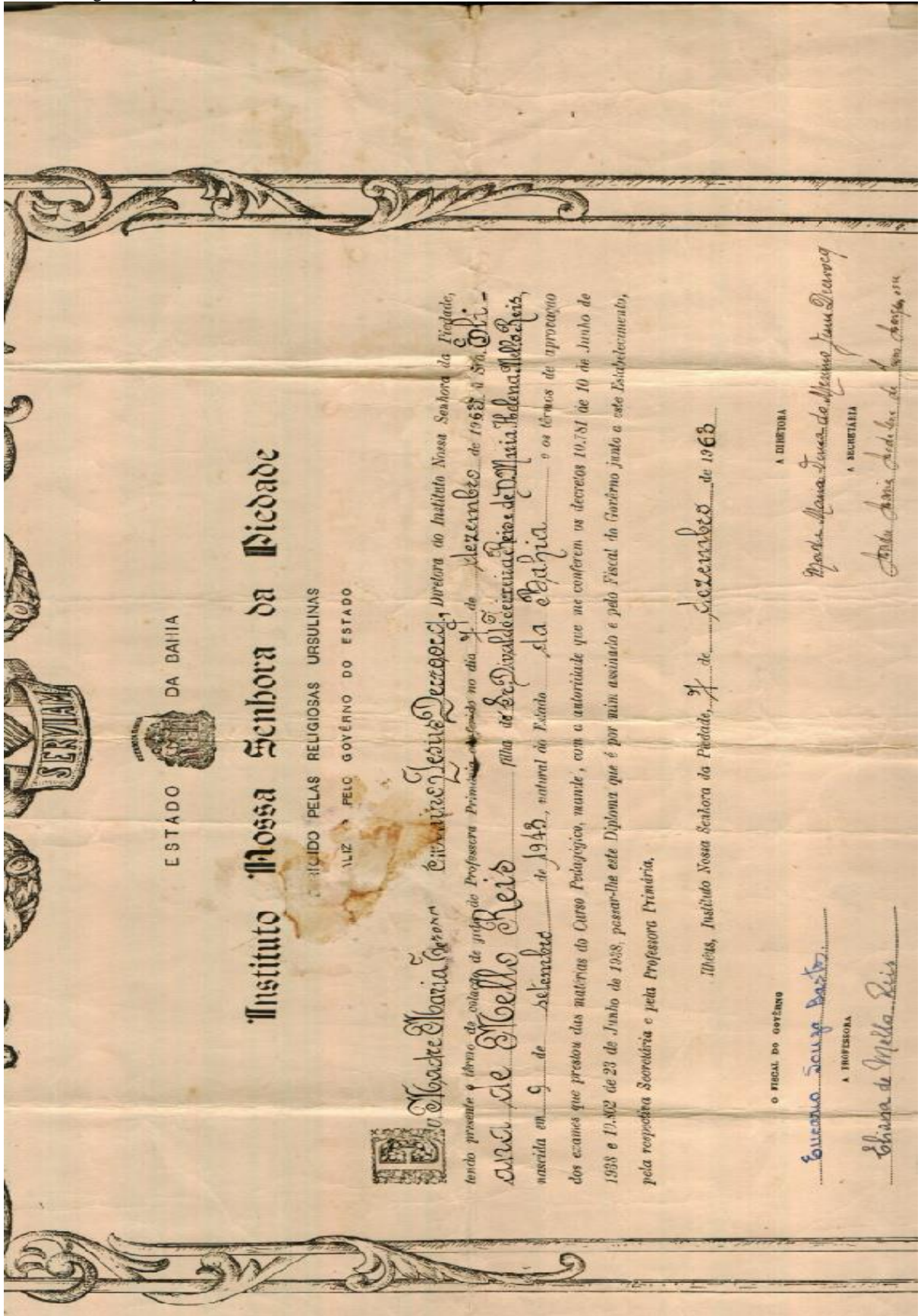


Fonte: Acervo Piedade, 1969.

Na Figura 15, as normalistas do ano de 1969, do INSP, comemoram o final do ano letivo, demonstrando, em seu semblante, alegria. No quadro negro, ao centro da sala de aula, nome e sobrenome das alunas. Trata-se de um momento de descontração, vez que, ao contrário, algumas delas não estariam sentadas sobre a mesa, destinada ao professor, bem como numa carteira escolar, reservada a outras finalidades. A sala de aula, bastante ampla, possui uma disposição de objetos em que a mesa do professor fica à frente, em posição destacada.

A Figura 16 é um diploma, conferido à pedagoga Eliana de Mello Reis, no de 1963, por ocasião da conclusão do curso Normal pela então diretora, já falecida, Madre Maria Teresa do Menino Jesus Decrocq, freira francesa, substituta da Madre Maria Thaís do Sagrado Coração Paillart, francesa, fundadora do INSP, falecida em 1955.

Figura 16 - Diploma do Curso Normal.



Fonte: Acervo pessoal de Eliana de Mello Reis, 1963.

Como se pode notar, a instituição escolar é impregnada de elementos que vão desde a materialidade da cultura escolar a práticas que remetem a outros tempos, conceitos, paradigmas, posicionamentos críticos, concepções, modos de ver e fazer. Nessa perspectiva, móveis, cadernos escolares, listas de manuais didáticos, planos de aula, absolutamente tudo aquilo que é produto das ações dos sujeitos que tornam a escola um campo propício à lembrança e, às vezes, ao esquecimento, é tomado como objeto de investigação.

A escola é, de fato, um “lugar de memória”, em que suas singularidades revelam muitos indícios das práticas e representações que dela surgem. Por memória escolar,

[...] entende-se, pois o conjunto de práticas e dispositivos da memória histórica (grosso modo, a ‘história dos historiadores’) que são desenvolvidos no ambiente escolar. Ela interage com um conjunto maior, denominado de ‘memória social’, que abrange todas as formas de se recordar, comemorar, alterar, esvaziar ou mesmo esquecer determinados eventos do passado. (FERRAZ).

No capítulo seguinte, foram tecidas considerações acerca da constituição histórica da língua portuguesa como disciplina curricular, a partir da memória de ex-alunas do INSP.

4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas e representações

Conforme já informado, os sujeitos participantes dessa pesquisa foram três ex-alunas do INSP, que concluíram o curso Normal entre os anos de 1963 e 1969, mas ingressaram no curso primário na mesma instituição ainda na década de 1950. Duas possuem formação em Pedagogia, sendo que uma delas, já aposentada, atuou no INSP como professora primária, a outra tem formação em nível médio, curso normal, com habilitação para lecionar de 1ª a 4ª série, atualmente, ensino fundamental I.

A seleção das entrevistadas baseou-se no interesse e na disponibilidade para participar do estudo em questão. Ao todo, foram convidadas cinco, mas apenas três mostraram-se acessíveis e se dispuseram a colaborar com uma pesquisa que não busca suscitar preconceitos de nenhuma ordem, vez que a pesquisa histórica em educação não tem por objetivo, inicialmente, como ressaltado, o julgamento de valor.

O contato com as participantes da pesquisa foi feito diretamente pelo pesquisador. No entanto, a partir de autorização prévia da direção do INPS para a realização do estudo. Vale ressaltar que o que destaquei aqui são representações de ex-alunas dessa escola.

Rememorando o ensino de língua portuguesa no INPS, neste capítulo, trago à discussão pontos que nortearam o trabalho com a oralidade, a escrita, a leitura, a gramática, o que permite compreensão das concepções de linguagem subjacentes, bem como os rituais concernentes ao processo de formação das alunas desde o curso primário ao normal, do ponto de vista das entrevistadas.

Os anos de 1950 e 1960 possuem papel relevante, no que tange ao ensino de língua portuguesa no Brasil, dado que ocorrem mudanças nos sentidos atribuídos a essa disciplina escolar no âmbito sócio-educacional, sendo que, isso ocorre em razão de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais brasileiras e, sobretudo, da expansão

[...] das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. (SOARES, 2002, p. 166-7).

É possível notar que, no Brasil, a democratização no acesso à escolarização, desencadeadora de mudanças no perfil sociocultural dos discentes, atendidos pela escola, nas décadas de 1950 e 1960, a admissão menos rigorosa de professores, emboramuitos deles já fossem egressos de cursos em nível de graduação, foram fatores relevantes para o estabelecimento de alterações no ensino de língua portuguesa.

4.1 O Ensino de Língua Portuguesa na Memória de Ex-Alunas do INSP: atributos

Procurei obter informações acerca da origem geográfica do público-alvo do INPS e quem, de fato, eram as normalistas. O primeiro contato foi estabelecido por meio de telefone com a curadora do Museu Piedade. O diálogo inicial não foi animador, vez que fui informado da inexistência de documentos escritos, em virtude de um incêndio ocorrido naquela instituição escolar. A partir dessa conserva e de outras com moradores de Ilhéus, consegui localizar as entrevistadas. O INSP atendia moças, oriundas de diferentes rincões baianos. Eram, geralmente, filhas de fazendeiros que, embora não tivessem acesso à educação formal, desejavam que à sua prole fosse reservado o direito de frequentar uma escola confessional que aliar a formação acadêmica a valores religiosos e formaria as futuras senhoras da sociedade baiana. As ex-alunas, a partir da sua memória, atestam isso. Segundo F. V. N., que estudou na escola em questão entre os anos de 1957 e 1968¹⁵:

“Então, na minha classe, tinham moças... que as famílias queriam que tivessem uma educação aprimorada, por isso traziam para a Piedade: internas por morar distante, porque não havia facilidade de transporte, era tudo muito difícil. Então, colocavam as meninas aqui para que pudessem fazer o curso e ter a educação que eles esperavam que tivessem e, na verdade, nós recebemos uma boa educação. Eu me lembro que tinha Altair, de Uruçuca; Maria Tânia, de lá (Ubatã)... quem era mais de fora? Salviran, que era de Vitória da Conquista. Eu tive uma colegano ginásio, que era Maria Denise, também de Vitória da Conquista, Itapetinga, digo, pertinho ali”.(F.V.N.)

A. M. C. S., que estudou no Instituto Nossa Senhora da Piedade entre os anos de 1958 e 1969, a esse respeito, afirmou o seguinte:

¹⁵Entrevista realizada em julho e dezembro de 2013.

“Eu tive diversas colegas internas. Eu creio que os pais também não só queriam uma educação aprimorada, mas era que, naquele época, há 45, 43 anos, não existiam tantos colégios. Acho que existiam colégios, mas só ofereciam o curso primário, que hoje é o fundamental, não é? Então, a partir do fundamental II que, na nossa época era o ginásio... Creio que as moças não tivessem acesso à escola do curso ginásial, então, na época, eram trazidas para a Piedade. Eram muitas filhas de fazendeiros. Eu tive diversas colegas de Itajuípe, Coaraci, Uruçuca, Una e de todos esses lugares menores... de Itabuna também, tive diversas colegas de Itabuna, que ficaram internas na Piedade. Eu não era interna, eu era externa. Minha irmã, que depois se tornou professora na Piedade, de Geografia, foi interna, porque nessa época a gente morava na roça”. (A.M.C.S.)

Em sentido convergente, E. M. R, que estudou no INS entre os anos de 1953 e 1963, destacou:

“Nos anos de 1950 e 1960, eram muito poucas as escolas. A Piedade era referência para todo o estado da Bahia. Quem estudava lá, geralmente se tornava grandes mestras. Muitos municípios não tinham colégio. Muitos desses lugares começaram a ter ginásios nos anos de 1960. Várias ex-alunas da Piedade foram colaboradoras nessa tarefa de disseminar o conhecimento por toda a região cacauzeira. Tive colegas de Almadina, Coaraci, Ubaitaba, Itabuna, Uruçuca. Geralmente, eram filhas de fazendeiros”. (E.M.R.)

As entrevistadas reafirmam uma das características do INSP, nos anos de 1950 e 1960: a referência no ensino, em toda a Bahia, vez que atendia alunas de muitas regiões do estado que, posteriormente, contribuíram para a abertura de outros cursos, propiciando a elevação no número de vagas e uma acentuada democratização no acesso à escola. Ademais, o perfil socioeconômico das estudantes é um traço marcante nas assertivas das entrevistadas.

Empreender uma análise acerca dos currículos de Língua Portuguesa demanda discutir as funções mais gerais de um currículo, que certamente ultrapassam os limites de uma disciplina específica. Em qualquer proposta curricular, as dimensões política e pedagógica são aspectos que condicionam tanto o seu processo de produção quanto o seu processo de circulação e interpretação. Assim, é preciso considerar que as razões que motivam o surgimento de uma nova proposta curricular são, ao mesmo tempo, de ordem política e pedagógica. Não gratuito, portanto, que qualquer análise que faça de um currículo deve levar em consideração o seu contexto sócio-histórico de produção e circulação como um parâmetro relevante que determina as decisões mais localizadas tomadas numa disciplina específica (MARINHO; CARVALHO, 1996).

Acerca de como se dava o trabalho com o texto em sala de aula, as entrevistadas apontaram um ensino marcado pela supervalorização dos clássicos, da língua padrão,

verificada nos cânones literários. Havia uma acentuada preocupação com o erro, noção associada aos preceitos da gramática normativa. A ex-aluna F.N.V. ressaltou a importância do texto, enquanto elemento, a partir do qual “questões linguísticas” eram estudadas:

“As aulas eram bem interessantes, porque elas faziam questão de que nós saíssemos preparadas em termos de língua portuguesa. Sempre traziam novidades para a sala, faziam leitura e daquela leitura que iam ser trabalhadas as questões linguísticas. Lembro-me de que a nossa professora usava muito a expressão “erro crasso” para nos chamar a atenção. Os textos eram variados, porque, quando se tratava de leitura, digamos assim, poesia, ela (a professora), queria com entonação, divisão, com tudo certinho, como deveria ser lida uma poesia. Quando era uma narrativa, quando era um documento. Entendeu? Tudo isso nós trabalhávamos. Não era só aquele texto e pronto, não. Sempre com a fonte, com a indicação de quem escreveu”. (F.N.V.)

E. M. R., ex-aluna do INSP, asseverou que o trabalho com o texto era pautado na adoção de clássicos para, a partir deles, outras questões serem discutidas:

“O estilo, o tipo, tudo era explicado em seus pormenores. Líamos, também, muitos textos de Cruz e Sousa, Castro Alves. Líamos o texto e fazíamos estudo do vocabulário, por isso trabalhávamos com o dicionário. Líamos os clássicos da Literatura: Camões, José de Alencar, Machado de Assis. O livro de Português era Antologia Remissiva e Gramática, de Napoleão Mendes de Almeida. Nas aulas de leitura, tínhamos de ler da melhor maneira possível, com boa entonação de voz, observando a pontuação gráfica. Fazíamos leitura oral e a professora, se necessário, corrigia- nos. Líamos, principalmente, os grandes clássicos”. (E.M.R)

Soares (2002) considera os anos de 1950 e 1960 como os em que começam a ocorrer reais mudanças no conteúdo da disciplina português, relacionadas ao estudo da gramática a partir do texto ou ao estudo do texto com os instrumentos da gramática. “A fusão gramática-texto deu-se de forma progressiva, nesse período, como não poderia deixar de ser, se se considera que ela vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, do sistema jesuítico”. (SOARES, 2002, p. 168).

Ratificando essa tendência, característica do ensino de língua portuguesa nesse período, a ex-aluna do INSP, A.M.C.Sassevera que:

“Eram vários textos lidos, primeiro, silenciosamente; depois, fazíamos a leitura oral. Se fosse uma poesia, tinha que ser com a entonação correta, tendo cuidado com a pontuação gráfica. Se, durante a leitura, a professora notasse algum erro, parava e nos corrigia. Fazíamos interpretação, a professora explica o estilo, a escola literária a que pertencia, falávamos sobre o autor. Eu me lembro de [...] que, na capa do livro que era usado pela professora, havia um poema de Camões”.(A.M.C.S)

As afirmações das entrevistadas reforçam os argumentos de Soares (2002), vez que a ênfase atribuída à gramática constitui uma das boas lembranças das ex-alunas, ficando evidente que muitas das questões trabalhadas na sala de aula acerca da gramática se davam a partir da fusão gramática- texto. De acordo com F.V.N.:

“O ensino da gramática era feito, observando suas regras [...] eram muitas. A sintaxe era área mais valorizada. Eu acho que no sentido de compreendermos melhor os textos. O léxico era mais na escrita, umas regrinhas [...]. Um recurso que tinha lugar garantido nas aulas de gramática era o breviário de verbos. Era interessante que nós soubéssemos conjugá-los, a classificação deles e a regência. Aliás, havia uma grande preocupação com a regência verbal”. (F.V.N.)

A predominância de pontos gramaticais no ensino da língua portuguesa tem, ao longo dos anos, conferido papel secundário aos demais conteúdos dessa disciplina curricular. Marinho (2001) enfatiza que:

Ensinar e aprender Língua Portuguesa, na escola, historicamente, tem sido entendido como ensinar e aprender regras gramaticais. Esta associação, embora tenha sido julgada pelas propostas como prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem, ainda se faz presente tanto na prática corrente dos professores quanto numa representação social mais ampla sobre o que seja aprender uma língua. Não é sem razão que a maioria dos currículos destinou grande espaço para relativizar a importância da gramática, numa tentativa de minimizar a força da tradição gramatical. (MARINHO, 2001, p. 57).

Desse ponto de vista, Soares(2002) ressalta, ainda, que a gramática teve primazia sobre o texto.

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto. (SOARES, 2002, p. 168).

Quanto à oralidade, segundo as entrevistadas, havia momentos em que a professora permitia questionamentos, vez que a exposição dos conteúdos de ensino era dialogada. F.V.N. asseverou:

“Havia momentos em que a fala era trabalhada. Nas aulas expositivas, havia troca de informações... tinha que ter muito rigor na fala, porque não podia escorregar, pois Madre Santo Inácio falava quando alguém dizia: “peraê”, “tôperando”. Outro dia, uma colega

falou: “tô aqui”, Madre Santo Inácio a repreendeu, dizendo: “ que tô aqui é esse?” O rigor na oralidade era muito cobrado. Um dia, uma colega minha falou: “eu entrona sala e saio”, aí Madre Santo Inácio aproveitou, falou, foi ao quadro e explicou: “eu entro na sala e saio da sala”. Se você quer resumir, diga então: “eu entro na sala e dela saio sem fazer barulho”.(F.V.N.)

Partilhando de um ponto de vista semelhante, E.M.R. destaca que , quando havia dúvidas em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, a professora se dirigia ao quadro e fazia explicações:

“Sobre a expressão oral, nós tínhamos oportunidade de fazer perguntas, questionamentos... As aulas eram expositivas. Quando surgia uma dúvida, a professora ia ao quadro explicava até os pormenores do assunto”.(E.M.R.)

A.M.C.S. atesta uma separação existente entre a oralidade e a escrita, bem como uma ênfase nos ditados de palavras, nas aulas ministradas no INSP:

“Nas aulas, havia muitos momentos voltados para o oral e o escrito. Uma coisa que vou ressaltar: fazíamos ditados de palavras uma vez por semana... eram mais de quarenta palavras. Eram palavras do tipo: idiossincracia, seção (divisão), sessão (reunião) e cessão (ato de ceder), exceção, superstição... Até hoje eu me lembro e sei delas”.(A.M.C.S.)

F.V.N. aponta, em sua fala, uma divisão ou fragmento do trabalho desenvolvido durante as aulas de língua portuguesa, no INSP. Aqui, fica evidente que os conteúdos escolares, respeitantes à oralidade, à escrita e à produção de texto eram abordados separadamente:

“Havia uma divisão. As aulas expositivas em que professoras e alunas trocavam informações. A professora explicava às alunas, tudo em seus pormenores, principalmente sobre as dificuldades que as alunas tinham pra resolver determinada questão, especialmente de análise sintática ou das regências. Exigia-se muito que nós soubéssemos as regências verbais. Tinha, também, as aulas de Redação. Nessas aulas de Redação, tinha os mais variados temas. A gente aprendia a fazer memorando, aprendia a fazer petição, aprendia a fazer um ofício... tudo isso, porque não existiam as facilidades de hoje”. (F.V.N.)

A.M.C.S. destacou o realce dispensando à sintaxe, principalmente à subordinação, bem como à pontuação gráfica, à colocação pronominal e, mais uma vez, reafirmou a fusão entre a gramática e o texto:

“Havia umas expressões, lembro-me muito do vocativo, dos termos essenciais da oração. Dividindo as orações subordinadas, ficava mais fácil pontuação. A gramática de Napoleão Mendes Campos era muito usada nas nossas aulas. Até a letra era exigida [...]. A colocação pronominal tinha que ser perfeita [...], quando era um caso de próclise, mesóclise e ênclise. Hoje em dia, tenho visto umas colocações... Eu me pergunto, hoje em dia, o que os linguistas querem. Vejo cada colocação. Lembro-me das regras de colocação pronominal, que já não são mais obedecidas. Diga-me uma coisa: isso é coisa dos linguistas? Na parte de interpretação de texto, respondíamos, também, questões envolvendo a gramática”.
(A.M.C.S, Ex-aluna)

F.N.V. rememorou que havia grande preocupação quanto ao estudo das figuras de linguagem, à morfologia, sobretudo em relação aos elementos mórficos da palavra, bem como a sua etimologia e apontou que, embora a disciplina escolar latim já tivesse sido oficialmente extinta do currículo, a professora recorria ao conteúdo dela para explicar afixos.

“Nós também estudávamos muitas figuras de linguagem. De algumas delas, eu não me lembro mais. Estudávamos a origem das palavras e como se incorporaram à nossa língua. Lembro-me bem de “abajur”, francesismos ou galicismos, anglicismos [...]. Outro assunto de que me lembro era a decomposição das palavras em seus elementos. Na nossa época, estava muito recente o corte do latim na educação básica. Eu não tive mais aulas de latim, mas volta e meia a irmã nos falava sobre os afixos, que são os prefixos e os sufixos de origem grega, latina [...]. Isso aí facilitava a compreensão da língua. Eu acho que o latim foi extinto dois anos antes de eu ingressar no ginásio”. (F.V.N., Ex-aluna)

E.M.R. relatou a ênfase dada às regras gramaticais, principalmente à morfologia e à sintaxe e afirmou que, embora as professoras de língua portuguesa tivessem apenas três recursos materiais: quadro negro, livro e giz, as aulas eram interessantes, porque, por meio delas, aprendia-se muito. Considerou, também, as professoras marcantes: “mestras com letra maiúscula”.

“Nós decorávamos todas as regras gramaticais. Naquele tempo, estudávamos muito a morfologia e a sintaxe. Madre Santo Inácio e Madre Maria José, minhas ex-professoras, nos ensinavam muito isso... eram excelentes mestras e olha que os recursos pedagógicos eram: quadro negro, livro e giz somente, mas ministravam aulas bem interessantes, aprendíamos de tudo... desde como ler corretamente a escrever de forma adequada. Nossas professoras eram mestras com letra maiúscula, pude até me considerar uma professora de português. As aulas de Gramática eram muito boas. A professora trabalhava, geralmente, com Morfologia e

Sintaxe. Decorávamos todas as regras gramaticais, mas aprendíamos. Hoje está diferente”.(E.M.R., Ex-aluna).

Acerca do livro didático dessa época, Pereira (2006) explica:

Nos anos 60, os livros didáticos de Português começavam a configurar uma nova página na história da disciplina, visto apresentarem de maneira mais explícita uma metodologia de ensino traduzida em orientações ao professor, em exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos, o que, de certa forma, não aparecia nas antologias que circulavam nas décadas anteriores [...]. No que tange ao conteúdo de ensino, a proposta dos livros didáticos se configurava a partir dos objetivos de aquisição e automação, por meio da leitura individual e coletiva, de um largo vocabulário que facilitasse a pronta e elegante manifestação do pensamento, além de desenvolver e aprimorar a capacidade da expressão oral, por meio, principalmente, de interpretações de textos dissertativos, narrativos e descritivos além de desenvolver e aprimorar a capacidade da expressão escrita, por meio de exercícios e propostas de redação. O objetivo era implantar e consolidar o conhecimento das normas da boa linguagem àquela determinada pela classe dominante, e da correção gramatical (principalmente, ortografia, pontuação, flexão e regência, colocação e concordância), por meio de exercícios graduados e sistemáticos (CEGALLA: 1996) o que, na verdade, era um cabedal indispensável à formação do espírito. (PEREIRA, 2006, p. 428).

É possível notar, então, que o livro didático, a partir dos anos de 1960, incluiu em seu conteúdo exercícios voltados para o aprimoramento da expressão oral, especialmente por intermédio de atividades voltadas para a interpretação de diferentes tipos de texto. As propostas de redação objetivaram o desenvolvimento da expressão escrita. Isso teve em vista a implantação e a consolidação da boa linguagem. A correção gramatical tinha de ser alcançada a partir de exercícios graduados e sistemáticos sobre, entre outros assuntos, ortografia, pontuação gráfica, flexão e regência, colocação e concordância. Ademais, a capacidade de expressar-se estava condicionada à organização do pensamento. Falar e escrever bem estavam condicionados à forma como se organizava e se estruturava na mente.

Aspectos como a carga horária da disciplina língua portuguesa, o emprego de recursos didáticos, a operacionalização das aulas, bem como a valorização da disciplina em questão, uma vez que possuía média e número de aulas maiores em relação às demais do currículo, foram pontuados pelas ex-alunas do Instituto Nossa Senhora da Piedade:

“No meu tempo, tinha no boletim o nome da disciplina “língua portuguesa”. Não me lembro da carga horária dela, mas sei que era a maior, pois tinha uma média diferenciada, 7,0. Agora, é que geraram uma média única para as disciplinas escolares. Antes, não. Língua Portuguesa tinha a maior média, não me lembro se 7,0 ou 8,0”. (E. R., Ex-Aluna).

“Os recursos materiais eram diferentes de hoje [...]. Tínhamos dicionários, livros, sempre uma gramática à mão. Ah, o breviário de verbos. Língua portuguesa era a disciplina com a

maior carga horária. Ficávamos sempre preocupadas em estudar [...]. Não me lembro exatamente da carga horária, mas eram muitas aulas de língua portuguesa”. (A. M. C. da S. Ex-Aluna).

“A distribuição da carga horária, em sala de aula, se dava por meio de procedimentos metodológicos, como aulas expositivas, em que os alunos tiravam dúvidas, principalmente sobre análise sintática e regência verbal, que eram conteúdos muito exigidos de nós. Tinha, também, aulas de redação [...], eram os mais variados temas, aprendíamos a fazer memorando, petição, ofício, porque não tinha tanta facilidade, então tínhamos que sair de lá bem preparadas”. (F. V. N., Ex-Aluna).

Durante a entrevista, a ex- aluna A. C. S, ressaltou uma atividade de que disse nunca se esquecer – um júri simulado acerca da personagem Capitu, da obra machadiana. Além da organização de argumentos convincentes e da correção da linguagem, essa atividade exigiu uma especial preparação de todas.

“Havia outras atividades que iam além do conteúdo aprendido na sala de aula. Lembro-me de que aconteceu um júri simulado. O nosso professor Francolino Neto, que era uma dos fundadores da Faculdade de Direito de Ilhéus, um exímio conhecedor da língua portuguesa dividiu a classe para julgarmos a personagem Capitu, da obra de Machado de Assis. Foi algo muito bom, porque todas se preparam para aquela atividade”. (A.C.S., Ex- Aluna).

A Figura 17 é o registro iconográfico da atividade a que a aluna se refere. Pode-se observar, dentre outros aspectos, que a disposição dos lugares ocupados pelo professor, pelas mães e alunas tenta aproximar o júri simulado da realidade. Há, também, uma aluna, que representa a ré, sendo vigiada por outra discente. O professor Francolino Neto, jurista, solicitou às alunas a organização dessa atividade. Como o primeiro curso de Letras da região sulbaiana, foi oferecido no ano de 1964 pela Faculdade de Filosofia de Itabuna, os professores que ministravam aulas de língua portuguesa e literatura não possuíam formação específica na área, eram aqueles cultuadores das belas letras.

Figura 17 - Júri simulado acerca da personagem Capitu, da obra machadiana Dom Casmurro.



Fonte: Acervo Piedade, década de 1960.

As ex-alunas do INPS ressaltaram a relevância daquilo que aprenderam, a partir das aulas de língua portuguesa, para a vida social delas. Para F.V.N:

“Estou na Piedade, desde criança, fiz o ginásio, o curso normal. Eu me formei, afastei-me um pouco, porque me casei, mas, depois, voltei como professora primária. Hoje, estou aposentada. Minhas professoras, aliás bem marcantes, foram: Rute Sena (ex-aluna da Piedade), Madre Maria José e irmã Santo Inácio. O ensino da língua portuguesa marcou tanto minha vida... Eu tinha umas colegas, na universidade, que diziam não entender por que eu fazia Pedagogia e não Letras... Elas achavam que eu demonstrava muito preocupação com a correção da linguagem. Retomando, nós fazíamos muitas cartas, muitos telegramas e bilhetes... Fazíamos petições. A irmã sempre corrigia a pronúncia da palavra “bilhete”... não há a necessidade de um “i” sonoro. Ela sempre pegava no nosso pé. Isso era importante, segundo a irmã, porque, do contrário, poderia passar de boca em boca e acabar se incorporando à língua”.

A ex-aluna do INSP, E. M. R. afirmou que as aulas de línguas portuguesa foram marcantes para ela, bem como não haver possibilidade de alguém ser egresso daquela instituição sem “falar e escrever bem”:

“As aulas de língua portuguesa fizeram e fazem parte da minha vida que, embora eu seja pedagoga, sempre fui considerada purista. Considero-me uma professora de Português. Em tudo o que faço, a língua está presente. Impossível ter estudado na Piedade não se tornar uma pessoa preocupada com o falar e o escrever bem”.

Para A.M.C. S., o ensino de língua portuguesa foi incorporado à sua vida, especialmente por ser defensora da pureza linguística:

“Nós incorporamos muito do ensino da língua portuguesa que nos foi ministrado a nossa vida. A pureza linguística que defendemos. Por exemplo, se eu tenho um termo em português, para que recorrer a outro termo estrangeiro? O idioma tem sofrido muito com os estrangeirismos. Eu não me conformo com isso. Pode alguém viver em sociedade sem a língua? Então...”

Segundo as entrevistadas, o ensino de língua portuguesa foi marcante na vida delas, vez que conservam a pureza linguística, alcançada ao longo das aulas a que assistiram no INSP. Duas ex-alunas, com formação em Pedagogia, afirmaram que as pessoas costumam admirar a forma como se expressam. As ex-alunas foram unânimes em apontar a importância da língua na vida em sociedade.

Uma das entrevistadas afirmou não se conformar com o excesso de estrangeirismos empregados ultimamente: *“se eu tenho um termo em português, para que recorrer a outro termo estrangeiro? O idioma tem sofrido muito com os estrangeirismos. Eu não me conformo com isso”*. Nesse caso, a língua nacional deve ser, a seu ver, instrumento da cultura brasileira, um dos objetivos da Lei 5.962/71. Nos anos de 1970, em virtude de diversos aspectos sócio-históricos, o eixo de função ideológica, centrado no ensino do falar e escrever bem e corretamente, passou para o eixo de aprendizagem de diversas linguagens, centrado na eficácia da comunicação e compreensão e apreciação da cultura brasileira. Em virtude disso, a disciplina passou a ser nomeada Comunicação e Expressão na 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, somente sendo denominada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.

Desse modo, o objetivo da disciplina língua portuguesa centrava-se em oportunizar o domínio da norma culta ou língua padrão, estando leitura e escrita sucumbidas a este objetivo. Assim, pode-se inferir que, os anos de 1960, a concepção de língua se configurava como sistema de regras e, por essa razão, ensinar português era ensinar a conhecer o sistema linguístico. Ao que tudo indica, foi esse o caráter fundamental da disciplina língua portuguesa que se solidificou em sua constituição e lhe garantiu o *status* que tem hoje como disciplina indispensável no processo de escolarização. (BERTOLETTI, 2011).

4.2 Concepções de Língua[gem] e Ensino de Língua Portuguesa no INSP

Embora o uso da linguagem permeie os diferentes campos humanos, isso não se dá de maneira uniforme, visto que esses ramos da atividade humana são multiformes e, por tal razão, possuem especificidades que lhes são inerentes. Ademais, a “linguagem é, essencialmente, humana. Entre os animais irracionais, há códigos específicos que propiciam a comunicação”. (BENVENISTE, 1995, p. 62).

Na comunicação animal, alguns atributos da linguagem são inexistentes, dentre outros, podem ser destacados: o uso consciente do aparelho fonador, o caráter criativo da linguagem, o dinamismo que a caracteriza, o seu formato processual, mensagem com conteúdo analisável, comunicação bilateral, em que o sujeito se constitui e o outro é co-partícipe desse processo, isto é, ambos com papel ativo, constroem a linguagem e, ao mesmo tempo, são construídos por ela, mensagem com conteúdo infinito, enunciado como componente responsável pela materialização de textos, bem como enunciados de caráter decomponível. (BENVENISTE, 1995).

Acerca da comunicação animal, Benveniste (1995, p. 67) explicita que:

[...] o modo de comunicação empregado pelas abelhas [...] não é uma linguagem, é um código de sinais. Todos os caracteres resultam disso: a fixidez do conteúdo, a invariabilidade da mensagem, a referência a uma única situação, a natureza indecomponível do enunciado, a sua transmissão unilateral. É, no entanto significativo o fato de que esse código, única forma de ‘linguagem’ que se pôde até hoje descobrir entre os animais, seja próprio de insetos que vivem em sociedade.

Dado o caráter dinâmico que possui, a linguagem é concebida de diferentes formas, tendo em vista o contexto sócio- histórico em que se insere.

A linguagem é um meio pelo qual o ser humano consegue expressar-se, defender ideias, enfim, interagir com o outro. Por esse motivo, cabe à escola proporcionar o maior número de situações em que o aprendiz as utilize de forma significativa, garantindo-lhe os conhecimentos necessários para que possa participar plenamente da sociedade.

Uma questão relevante para o ensino de línguas é a concepção de linguagem que fundamenta a prática de sala de aula

[...], pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente distintas de conceber a linguagem [...]. (TRAVAGLIA, 2006, p. 23).

É inegável que diversos autores que se debruçam sobre questões respeitantes à linguagem advoguem a necessidade de se conceber esse atributo humano como atividade dotada de criatividade e dinamicidade e não produto, estanque. Há, por outro lado, concepções de linguagem centradas em outros elementos, como o pensamento e a comunicação.

A concepção de linguagem propicia respostas a questões, como: por que e o que se ensina; define o aluno que se busca formar e o professor que se quer ser. No caso de língua portuguesa, a concepção de linguagem define o objeto específico da disciplina: a língua e, em consequência: oralidade, escrita, texto, leitura etc.

Geraldi (2001) aponta que, basicamente, existem três concepções de linguagem que, ao longo dos anos, fundamentaram o ensino de língua portuguesa. Tais concepções podem ser assim sintetizadas:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2001, p. 4. Grifo do autor).

A primeira concepção considerou a linguagem como expressão do pensamento. Para essa concepção,

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*. (TRAVAGLIA, 2006, p. 23, grifos do autor).

A abordagem lógico- gramatical, que propunha, ao longo dos anos, como única via de produção de textos orais e escritos a combinação de três níveis de análise linguística: o fonológico, o morfológico e o sintático é um atributo dessa concepção.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento se relaciona às gramáticas prescritivo-normativas, dado que são permeadas por um conjunto de regras que devem ser seguidas. Os falantes da língua que as transgridem tornam-se objetos de desqualificação e considerados incompetentes e ineptos à aprendizagem. As ex-alunas do INSP deixam evidente o caráter normativo- prescritivo atribuído ao ensino de língua portuguesa:

“A professora explicava às alunas, tudo em seus pormenores, principalmente sobre as dificuldades que as alunas tinham pra resolver determinada questão, especialmente de análise sintática ou das regências. Exigia-se muito que nós soubéssemos as regências verbais”; “As aulas de Gramática eram muito boas. A professora trabalhava, geralmente, com Morfologia e Sintaxe. Decorávamos todas as regras gramaticais, mas aprendíamos. Hoje está diferente”.(E.M.R., Ex-Aluna).

A palavra gramática, segundo Antunes (2002), não é concebida de forma hermética, isto é, estanque, mas apresenta múltiplos sentidos. Na verdade, quando se fala em *gramática*, pode-se estar falando:

- a) Das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: ‘a gramática do português’; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de ‘gramática internalizada’;
- b) Das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: ‘a gramática da norma culta’, por exemplo;
- c) De uma perspectiva de estudo, como em: ‘a gramática funcionalista’, ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: ‘a gramática tradicional’, por exemplo;
- d) De uma disciplina escolar, como em: ‘aulas de gramática’;
- e) De um livro, como em: ‘a gramática de Celso Cunha’. (ANTUNES, 2007, p.33, grifos do autor).

Antunes (2002) explica, ainda, que a palavra *gramática* abarca todas as regras de uso de uma língua, sendo impossível a existência de uma gramática fora da língua.

Envolve, portanto, desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso. (ANTUNES, 2007, p. 30).

A apropriação de que o sujeito faz da linguagem não é uma atividade mecânica e não possui um caráter reducionista, isto é, não se reduz a uma reprodução, a uma ativação de esquemas prévios. Não se trata de uma conversão ou tradução do pensamento, trata-se, na verdade, de um trabalho de reconstrução, em cada momento.

4.3 Aspectos político-sociais e legais e a normatização do ensino de língua portuguesa no INSP

Faz-se necessário ressaltar que, em 1948, o ministro da Educação Clemente Mariani(1900-1981)¹⁶convocou uma comissão de antigos “pioneiros”, que prepararam um anteprojeto de LDB de orientação liberal e descentralizadora, apresentado à Câmara dos Deputados para discussão. Esse texto sofreu grande oposição de Gustavo Capanema (1900-1985)¹⁷,

[...] que era líder do PSD na Câmara Federal, o qual defendia a centralização, isto é, o controle da educação pelo governo da União tanto em termos de ideias quanto de organização. O antigo ministro do Estado Novo reativava a velha disputa descentralização x centralização, o que parece ter servido para desviar a atenção da sociedade do problema que os educadores consideram básico, que era como tornar acessível (democratizar) o ensino aos 50% de analfabetos do país. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 110).

Em razão da oposição liderada por Capanema, o projeto foi “engavetado” e a questão da LDB somente foi retomada em meados da década seguinte, quando um deputado da UDN, Carlos Lacerda (1914-1977)¹⁸, apresentou por três vezes, em 1955, 1958 e 1959, substitutivos de orientação privatista,

[...] defendendo o pressuposto da primazia do direito da família – e não do Estado, como diziam os liberais – de educar seus filhos; e, colocando o financiamento das escolas privadas pelo poder público, para que se tornassem gratuitas às famílias, esses textos deslocavam a discussão para o terreno da disputa ensino público x ensino privado. O projeto Lacerda atendia aos interesses comerciais da iniciativa privada organizada empresarialmente e aos ideológicos da Igreja Católica e provocou a reação imediata de educadores e intelectuais, que, superando suas

¹⁶Banqueiro, político, empresário, advogado, professor e jornalista, Clemente Mariani participou ativamente da vida política e econômica do país durante décadas, tendo assumido, em 1946, o Ministério da Educação e Saúde Pública no governo de Eurico Gaspar Dutra.

¹⁷Gustavo Capanema Filho foi ministro da Educação entre os anos de 1934 e 1945.

¹⁸Carlos Frederico Werneck de Lacerda foi um jornalista e político brasileiro. Foi membro da União Democrática Nacional (UDN), vereador (1945), deputado federal (1947–55) e governador do estado da Guanabara (1960–65). Fundador em 1949 e proprietário do jornal Tribuna da Imprensa e criador, em 1965, da editora Nova Fronteira.

divergências internas, desfecharam uma verdadeira ‘Campanha de Defesa da Escola Pública’ cujo espírito pode ser sintetizado na palavra de ordem lançada pela UNE, na época: ‘Mais verbas públicas para a educação pública’. Esse movimento foi liderado pelos educadores da ‘geração dos pioneiros’ e outros intelectuais, professores, estudantes e lideranças sindicais da época, tendo como centro irradiador a USP, congregando-se, dentre eles: Florestan Fernandes, J. E. R. Villalobos, Roque S. M. de Barros, Fernando Henrique Cardoso, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, M. Brejon, Laerte R. de Carvalho e outros. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 110).

O substituto Lacerda foi aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942),

[...] exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o acadêmico. Ao facilitar a expansão do ensino privado, principalmente para os níveis secundários e superior, ao oferecer-lhes subsídios na forma de bolsas de estudo e auxílio na manutenção da infra-estrutura dessas escolas, ao tratar da expansão do ensino em termos de incentivo à escola privada sem alterações importantes no ensino público, ficam evidentes os limites do liberalismo democrático representado como inspirador da nova Lei, o qual definia ideologicamente o período: do ponto de vista do sistema escolar, os anos de 1946 a 1964 são conservadores. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 110).

A Reforma Capanema, ocorrida em 1942, representou, de acordo com Guimarães (1999), um marco importante na história do ensino de língua portuguesa no Brasil:

Como proposta da Reforma Capanema, divide-se o ensino secundário em dois ciclos: 1º ciclo: curso ginásial com duração de quatro anos; 2º ciclo: curso colegial, distribuído em curso clássico, compreendendo as disciplinas de ciências humanas, e curso científico compreendendo as disciplinas de ciências exatas. Enfatiza-se, nesse momento, a vinculação da cultura brasileira com as origens helênica e latina em cursos de grego e latim. Não seria conveniente romper com as fontes. Os estudos clássicos não se revestem apenas de um valor de erudição: constituem, antes, uma base e um título das culturas do Ocidente, tendo-se no latim o fundamento e a estrutura da língua portuguesa. (GUIMARÃES, 1999, p. 17).

O destaque dado ao latim, embora essa disciplina tenha sido extinta, oficialmente, do currículo do ensino básico, em 1961, ainda nos anos de 1950 e 1960, no INSP, centrava-se no argumento de que o fundamento e a estrutura da língua portuguesa se assentavam na língua latina. Uma das entrevistadas afirmou que a compreensão da língua estava condicionada ao conhecimento do latim:

“Na nossa época, estava muito recente o corte do latim na educação básica. Eu não tive mais aulas de latim, mas volta e meia a irmã nos falava sobre os afixos, que são os prefixos e os

sufixos de origem grega, latina... Isso aí facilitava a compreensão da língua...”. (F.V.N., Ex-Aluna).

Para Soares (2002), a recuperação a história da instituição da língua portuguesa em disciplina curricular proporciona encontrar as razões por que essa instituição se deu, privilegiando, em cada momento, determinados aspectos do conhecimento acerca da língua:

[...] inicialmente, as disciplinas *gramática, retórica, poética*, posteriormente, a disciplina abrangente que se denominou *português* que, por sua vez, em certo momento, passou a denominar-se *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*, para em seguida voltar à denominação *português*; e permite também encontrar as razões por que os conteúdos atribuídos a essas disciplinas tenham sido ora uns, ora outros – de início, a arte de falar bem, a arte da elocução, e o estudo da poesia; depois os estudos estilísticos [...] a gramática, sempre [...] – e por que as concepções de língua que informaram esses conteúdos tenham sido diferentes, ao longo do tempo – a língua como sistema, a língua como comunicação, a língua como discurso [...]. (SOARES, 2002, p. 175, grifos do autor).

Os estudos clássicos permearam as aulas de língua portuguesa, no INSP, nos anos de 1950 e 1960. As entrevistas foram unânimes em afirmar que os clássicos eram, dentre os conteúdos escolares, um dos mais requisitados pelos professores era, de acordo com a ex-aluna A.M.C. S.:

“No curso normal, a professora passava muitos textos de Camões para nós analisarmos”; “O que mais as alunas gostavam de ler eram os livros indicados para a leitura. Gostávamos de ler os clássicos da literatura brasileira, aqueles, geralmente, recomendados pelo Dr. Fracolino Neto. Eram livro de José de Alencar, Machado de Assis...” (A.M.C.S., Ex-Aluna)

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa, no INSP apresentou uma configuração normativo-prescritiva, apoiada nos escritores clássicos. O ensino era alicerçado na língua padrão, verificada nos cânones literários, conforme asseverou a ex-aluna E.M.R.: *“A gramática de Napoleão Mendes de Almeida era muito usada nas nossas aulas.”*

A Lei 4.024 pregou o liberalismo, a ênfase na qualidade e propôs uma estrutura de ensino organizada na forma de: ensino pré-primário, que compreendia as escolas maternas e os jardins de infância; ensino primário, com duração de quatro anos, havendo a possibilidade de ser acrescido de mais dois anos, com programas de artes plásticas; ensino médio, composto por dois ciclos: ginásial, com duração de quatro anos e colegial de três anos e ensino superior. As principais mudanças propostas pela lei foram: o acesso à educação superior para egressos de cursos técnicos, a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de

Educação. A demora, ocorrida no processo de aprovação dessa lei, causou-lhe desatualização e, por isso, foram necessárias outras ações, com vistas a atualizá-la e, desta vez, durante o regime militar.

Não se pode negar, em relação à situação do Brasil em termos políticos, sociais e educacionais nos anos que antecedem a Revolução de 1964, que a burguesia industrial, constituída como fração hegemônica das classes dominantes, e o proletariado urbano, constituído como fração hegemônica das classes populares, no início dos anos de 1960, já evidenciavam que o crescimento dos conflitos sociais, oriundos das forças produtivas, iria quebrar, cedo ou tarde, o pacto que sustentava a aliança PSD-PTB (e outros pequenos partidos). Diante da pressão e organização dos trabalhadores e da inclinação de certas lideranças populistas do PTB, objetivando acompanhar as massas em suas reivindicações, várias frações da burguesia passaram a sussurrar em uníssono: “a legalidade nos mata”.

F. V. N., nascida em 11/06/1946, aluna do INSP desde as séries iniciais à conclusão do curso Normal, afirmou :

“Eu estou aqui (no Instituto Nossa Senhora da Piedade) desde criança. Fiz o primário, o ginásio e o curso normal. Eu me casei, levei uns cinco ou seis anos afastada. Depois, voltei para cá como professora primária, na época era assim que o curso se chamava. Trabalhei aqui, me aposentei e, em seguida, fui convidada a voltar a trabalhar na instituição, como faço até hoje, junto à coordenação. Dos fatos históricos ocorridos entre os anos de 1960 e 1968, quando conclui o curso normal, lembro-me muito bem da Revolução de 1964”.

A frustração gerada nas esquerdas, especialmente no movimento estudantil, com a aprovação da LDBEN (Lei 4.024/61), em grande parte foi responsável pela integração dos intelectuais jovens nos movimentos de educação popular no início dos anos de 1960. Os golpistas de 1964 não esperaram o amanhecer do dia 10 de abril para iniciarem violenta repressão a tais movimentos. O golpe de 1964 retirou do governo as frações da burguesia que, empenhando o populismo e o nacionalismo, cediam certos espaços,

[...] para as classes populares no gerenciamento da sociedade política. Mesmo o tímido reformismo passou, nos meses anteriores ao golpe, a ser tomado pela propaganda ideológica conservadora como ‘avanço do comunismo’. E para deter tal ‘avanço comunista’, grupos que desejam a continuidade da internacionalização da economia brasileira utilizaram-se de políticos ambiciosos e do braço militar contaminado pelo anticomunismo para o desfecho do golpe.

Uma vez iniciado o novo regime, o governo passou a configurar-se como uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional. Institucionalizou-se um pacto autoritário baseado na aliança da tecnoburocracia com a burguesia e com as empresas multinacionais. Neste processo, a tecnoburocracia militar e civil acabou obtendo o controle

exclusivo da sociedade política, racionalizando e ordenando a economia no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 166).

Assim, as contradições chegaram a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento,

[...] precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, 2010, p. 199).

Para melhor entendimento acerca da morosidade na aprovação da Lei 4.024/61, faz-se necessário ressaltar que a Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização do país, após a queda da ditadura de Vargas. Em oposição à Constituição outorgada de 1937,

[...] os ‘pioneiros da educação nova’ retornam a luta pelos valores já defendidos em 1934. Em 1948, o ministro Clemente Mariani apresenta o anteprojeto da LDB, baseado em um trabalho confiado a educadores, sob a direção de Lourenço Filho. O percurso desse projeto é longo e tumultuado e se estende até 1961, data da sua promulgação.

As primeiras divergências surgem com a crítica que os escolanovistas sempre fizeram à descentralização do ensino. Porém o auge do acirramento dos ânimos se dá quando o deputado Carlos Lacerda, político de discurso inflamado e que representa os interesses conservadores, desloca a discussão para o aspecto da ‘liberdade de ensino’. Em 1959, Lacerda apresenta um substitutivo vetando o monopólio do ensino estatal e defendendo a iniciativa privada, por considerar competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares.

Ora, a maioria das escolas particulares de grau secundário pertencia tradicionalmente às congregações religiosas, [...]. (ARANHA, 1996, p. 204).

Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, a Lei nº 4.024 envelheceu no decorrer dos debates e do confronto de interesses. De certa forma,

[...] não há alteração na estrutura do ensino, a mesma da reforma Capanema, mas com a vantagem de permitir a equivalência dos cursos. Portanto quebra a rigidez do sistema, ao tornar possível a mobilidade entre os cursos. Outro avanço está no secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas. Também a padronização é atenuada, permitindo a pluralidade de currículos em termos federais.

Todavia são inúmeras as desvantagens da nova lei. Apesar das pressões para que o estado destinasse recursos apenas para a educação pública, a lei atende também às escolas privadas. Diz o artigo 95: ‘A união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: [...] c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e *particulares* [grifo nosso] para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor’. (ARANHA, 1996, p. 204-5, grifo do autor).

A respeito dos fatos históricos marcantes do período em que estudou no INSP, a ex-aluna E.M.R. destaca:

“Quando eu estava estudando, não me lembro de nenhum acontecimento histórico importante, pois até a Revolução de 1964, eu já tinha saído do colégio. Lembro-me de que os grêmios estudantis eram bastante ativos”.

O golpe militar de 1964 pautou-se no aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. A “recuperação” econômica proposta,

[...] usa o modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não têm condições de acolher a todos decentemente. Surgem sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade.

Os brasileiros perdem o poder de participação e crítica, e a ditadura se impõe, violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortalece o executivo e fragiliza o legislativo. Diversas medidas de exceção acentuam o caráter autoritário do governo [...]. (ARANHA, 1996, p. 210)

As ex-alunas consideram o fato histórico mais marcante, ocorrido entre as décadas de 1950 e 1960, a Revolução de 1964, chegando a afirmar que não se lembravam de nenhum outro. Por se tratar de uma época caracterizada por forte repressão e censurapolítica e ideológica, o caráter apolítico, que permeou o ensino de diferentes disciplinas escolares, também assinalou o de língua portuguesa, sobretudo, a partir do final dos anos de 1970 até início dos anos de 1980, quando movimentos estudantis e sociais buscaram transformar o quadro hegemônico, propondo o retorno à democracia.

A repercussão imediata na educação se fez sentir na reestruturação da representação estudantil. Em 1967, a ditadura colocou fora da lei organizações consideradas subversivas, como a União Nacional dos Estudantes (UNE). A intenção era

[...]evitar a representação em âmbito nacional, permitindo a atuação do DA (Diretório Acadêmico), restrito a cada curso, e do DCE (Diretório Central dos Estudantes), para cada universidade. É proibida qualquer tentativa de ação política: ‘Estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar’.

As escolas do grau médio sofrem controle. Seus grêmios são transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica (também esta disciplina era uma excrescência da ditadura). O cargo deveria ser ocupado por pessoa de confiança da direção, o que, em outras palavras, significava não ter passagem pelo DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social). Este organismo controlava a participação das pessoas em movimentos de protesto, fichando como comunistas as consideradas subversivas. (ARANHA, 1996, p. 211).

As ex-alunas do INPS relembram, em muitos trechos das entrevistas, a estrutura e o funcionamento do ensino, durante os anos de 1960:

“[...]naquela época, há 45, 43 anos, não existiam tantos colégios. Acho que existiam colégios, mas só ofereciam o curso primário, que hoje é o fundamental, não é? Então, a partir do fundamental II que, na nossa época era o ginásio...”; “Estou na Piedade desde criança, fiz o primário, fiz o ginásio e o curso normal...”.(F.V.N., Ex-Aluna).

A única vantagem da Lei 4.024/ 61 talvez esteja no fato de não ter prescrito a possibilidade de os estados e os estabelecimentos educacionais anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo

[...] estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação. Dissemos em *matéria de legislação* e dissemos bem, porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuarem mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa. Quanto ao ensino secundário, a situação se agravava com o quadro de variações de currículo admissíveis, propostos pelo Conselho Federal de Educação para o sistema federal de ensino. Em vez de criar possibilidade de escolha, o Conselho acabou propondo quatro modelos de currículo, os quais, por sua vez, pouco se diferenciavam entre si e, o que pior, acabaram sendo adotados pela maioria de nossas escolas. (ROMANELLI, 2010, p. 181-182, grifo do autor).

Apesar de a Lei 4.024/61 propor algo inovador: um currículo flexível que contemplasse as peculiaridades regionais, por meio da inclusão de disciplinas optativas, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação; na prática, isso só se concretizou na década de 1970, quando a Lei 5.692/71 propôs um currículo composto por um núcleo comum: disciplinas obrigatórias em todo o território nacional e por uma parte diversificada, formada por disciplinas voltadas para a atenção às particulares locais.

A morosidade na aprovação da LDB de nº 4.024/61 ocasionou uma vigênciatardia de seus artigos, bem como poucas alterações na estrutura e no funcionamento da educação brasileira. Ademais, não sanou os embates existentes entre as redes pública e privada de ensino, vez que, de um lado, estavam os reformistas e, de outro, instituições particulares de ensino, apoiadas pela Igreja Católica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não buscou apontar problemas ou criar um sentimento de pessimismo, capaz de desqualificar o que se praticou no decorrido, sob prismas atuais, mas mostrar que o “velho” e o “novo” formam um movimento de constante integração. Não na acepção de que a história é caracterizada por eternos ciclos, mas que, resultando de tudo aquilo é respeitante ao ser humano, não é fechada em si mesma, mas dotada de dinamicidade.

A delimitação do tema dessa pesquisa reside no fato de os estudos acerca da constituição histórica do português no estado da Bahia, enquanto disciplina escolar, serem exíguos.

Desse modo, presente pesquisa teve como objetivo geral: contribuir para a produção de uma história do ensino da língua portuguesa no Brasil e, especialmente, na Bahia, tendo como recorte espacial a primeira escola normal da região sul, o Instituto Nossa Senhora da Piedade, gerido por freiras ursulinas, localizado em Ilhéus e como objetivos específicos: investigar a formação em língua portuguesa oferecida no INSP, analisar memórias de ex-alunas do INSP, bem como contribuir com investigações correlatas.

Perseguindo essas finalidades, optou-se, inicialmente, por fontes escritas. A escassez delas, no entanto, motivada, principalmente, por um incêndio, ocorrido no INSP, fez com que se buscasse a História Oral como metodologia, a fim de coletar narrativas, por meio da técnica de entrevista, com ex-alunas dessa escola, tendo em vista que, ultimamente no campo historiográfico, tem havido uma revalorização de análises que privilegiam o qualitativo e o resgate das experiências individuais.

Sob essa perspectiva, recuperei, reuni e selecionei documentos por meio do contato direto com pessoas responsáveis pelo arquivo da Cúria Diocesana de Ilhéus, a curadora da unidade museológica do Instituto Nossa Senhora da Piedade e ex-alunas da instituição.

Delimitei, em seguida, como sujeitos entrevistados ex-alunas, cuja trajetória acadêmica, do curso primário até o normal ocorreu no INSP e, a partir da memória dessas normalistas, busquei estudar o ensino de língua portuguesa, duas delas, no entanto, afirmaram não ter disponibilidade de tempo para a realização de entrevistas, por isso houve redução no número de entrevistadas para três.

A respeito da criação do INSP, ficou evidente que o pioneirismo de freiras ursulinas, no que se refere à implantação da primeira instituição de ensino voltada para a formação de professores do sul baiano, na década de 1910, em Ilhéus, configurou-se em “monumento emblemático”, em razão do marco que representou para a história da região cacauera, bem

como das singularidades que permearam, ao longo dos anos de existência, essa escola confessional católica que, até o final de 1969, admitiu apenas a matrícula de mulheres e, a partir dos anos de 1970, tornou-se mista. O apoio de forças políticas e dos grandes produtores e comerciantes de cacau foi um fator preponderante na concretização desse projeto.

A educação da mulher ilheense, oriunda das classes abastadas, baseada em princípios da Ordem das Ursulinas, voltou-se para a formação da dona de casa e da mãe de família. O INSP formou professoras primárias de diferentes lugares do estado, o que proporcionou o atendimento de uma demanda social, que culminou na expansão da oferta do curso primário e médio em toda a região cacauzeira, visto que, depois de formadas as internas voltavam à cidade de origem e começavam a lecionar.

O ensino de língua portuguesa, no INSP, foi marcado pela supervalorização dos clássicos, da língua padrão, verificada nos cânones literários. Havia uma acentuada preocupação com o erro, noção associada aos preceitos da gramática normativa, embora houvesse uma espécie de fusão gramática- texto, caracterizada pela explanação de pontos gramaticais a partir do texto.

A abordagem lógico-gramatical que caracterizou o ensino de língua portuguesa no INSP, ao longo dos anos, era considerada via de produção de textos orais e escritos emarcada pela combinação de três níveis de análise linguística: o fonológico, o morfológico e o sintático.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento era recorrente nas aulas de língua portuguesa, no INSP. Essa concepção se relaciona às gramáticas prescritivo-normativas, dado que são permeadas por um conjunto de regras que devem ser seguidas. Os falantes da língua que as transgridem, tornam-se objetos de desqualificação e considerados incompetentes e ineptos à aprendizagem, porque a capacidade de expressar-se, segundo essa concepção, está condicionada à organização do pensamento.

Falar e escrever bem estavam condicionados à forma como se organizava e se estruturava na mente. Esse entendimento acerca da linguagem norteou o tratamento dispensado à oralidade, nas aulas de língua portuguesa.

Os conteúdos de ensino, respeitantes à oralidade, à escrita, à leitura e à produção de textos eram abordados separadamente, isto é, de maneira fragmentada como se fossem modalidades polarizadas, sendo que a ênfase era atribuída à gramática normativo-prescritiva. Quanto à prática de leitura, era pautada numa concepção de que ler é atribuir sentido, bem como essa atividade era empregada para fins de decodificação.

Ao longo dessa investigação, notou-se que qualquer análise empreendida acerca do ensino de língua portuguesa ou a respeito de outra disciplina escolar, precisa considerar

que questões que vão desde o seu surgimento, conteúdo, suas condições internas, seu processo de produção, circulação e até de interpretação são assinalados por relações existentes entre as dimensões política e pedagógica em que o currículo se assenta. Pode-se, desse modo, evitar exames preconceituosos e desvinculados das concepções e dos paradigmas vigentes em cada época.

À escola, instituição social permeada por um caráter ativo e criativo, não deve ser atribuído um cunho reducionista ou reprodutivista, capaz de limitar as suas diferentes funções à reprodução de conteúdos escolares, prescritos pela sociedade e pela cultura que a cercam. Por este viés, a prática escolar seria alheia a uma cultura escolar (própria) capaz de selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos das disciplinas escolares.

As reflexões dos diferentes estudiosos que se debruçam sobre questões respeitantes à cultura escolar apontam que, para uma compreensão do cotidiano de uma escola, é mister adentrar os seus aspectos internos, o ambiente externo em que estava inserida durante o período delimitado para essa investigação e em sua estrutura organizacional. Não se deve perder de vista, também, os modelos e as práticas educativas constitutivos da identidade da escola e foi o que no presente trabalho buscou-se fazer. Espero que essa investigação amplie o quadro de estudos acerca da história do ensino de língua portuguesa no Brasil e, especialmente, na Bahia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998. (Prisma).

AMADO, Jorge. **Terras do sem fim**. 77. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Gabriela, cravo e canela: crônica de uma cidade de interior**. 79. ed. São Paulo: Record, 1998.

ANDRADE, Maria Palma. **Ilhéus: passado e presente**. 2. ed. rev. e ampl. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas: Alínea, 2008.

ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. **A educação em Itabuna: um estudo da organização escolar, (1906-1930)**. Ilhéus, BA: Editus, 2006.

BENVENISTE, Émile. Comunicação animal e linguagem humana. In: _____. **Problemas de Linguística Geral**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. V.1.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Reformas da disciplina língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977- 2008)**. 2011. (Pós-doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

_____. Reformas da disciplina língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977- 2008). **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 1, n. 2, p.55-68, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/22/20>> Acesso em: 02 nov. 2013.

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BLOCH, March. **Introdução à história**. 6. ed. Mem. Martins (Portugal): Publicações Europa – América, 1993.

CÂMARA, Sônia de Oliveira. **Reinventando a escola: o ensino profissional feminino na reforma de Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Educação, 1997.

CAMPOS, João da Silva. **Crônica da capitania de São Jorge dos Ilhéus**. 3. ed. Ilhéus, BA: Editus, 2006.

CASSAB, Mariana. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n° 23, p. 225-251, maio/ago. 2010.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHORNOBAI, Gisele Quadros Ladeira. Respirando a fragrância da Piedade: considerações sobre o espaço escolar católico; a Escola Normal de Sant'Ana (1947-196). In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

COSTA, Izabel Maria Villela. **Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal, 1836 a 1862**. 1988. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Português: ensino médio; volume único**. São Paulo: Ática, 2004. (Série Brasil).

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERRAZ, Francisco César Alves. **O Brasil na guerra um estudo de memória escolar**. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1402.HTM>. Acesso em: 10 jul. 2013.

FRAGO, AntonioViñao, A história das disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandez Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 18, p. 173-215, Set./Dez., 2008.

FREITAS, Sônia Maria. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. “A “nova sociologia da educação” na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970 – 1980)”. In: _____. (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GATTI JÚNIOR. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 42 – 71, jan./jun., 2009.

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. In:GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUIMARÃES, Elisa. O ensino de língua portuguesa na memória da escola brasileira: aspectos da história de uma disciplina. In: GÄRTNER, Eberhard [et al.]. **Estudos sobre o ensino da língua portuguesa.** (Ed.) Frankfurt AM Main: TFM, 1999. (Biblioteca luso-brasileira, v. 11).

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor)

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jul., 2001.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto.** São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1976.

LE GOF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. **História e memória.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. A história do cotidiano. In: ARIÉS P. Duby, G.; LE GOFF, J. (Org.). **História e nova história.** Lisboa: Editorial Torema, 1994.

LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo.** 2008. Tese (Doutorado) – História da Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Marta Maria Leone. A escola normal da Bahia: o modelo francês em terra tropical no século XIX. In: SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Escolas normais da Bahia: olhares e abordagens.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2008.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo: 1876/1994).** 1997. 389f. Tese (Livre-docência em metodologia do ensino de 1º grau: Alfabetização) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Prismas)

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2001.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de São Paulo, Campinas, 2001.

MAZZONI, VanildaSalignac. **A violeta grapiúna: vida e obra de Elvira Foeppe**. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

MENDONÇA, Ana WaleskaPollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 15, set./dez. 2007.

MEZZANO, Alicia Corvalán de. Lembranças pessoais – memórias institucionais: para uma metodologia de questionamento histórico-institucional. In: BUTELMAN, Ida. **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. p. 35-66.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para a formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez., 2008.

_____. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876/1994)**. São Paulo: UNESP; CONPED, 2000.

_____. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa história em educação. **História da educação**, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, nº6, p. 69-77, out. 1999.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. Cadernos. **ANPED**, n. 5, p. 7-64, set. 1993.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. _____. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BAZANESSI, Carla (Coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Cleófano Lopes de. **Flor do Lácio: (português) explicação de textos e guia de composição literária para uso dos cursos normal e secundário: curtas análises literárias – descrições e narrativas – cartas e conversação – dissertações – fábulas e discursos – impressões pessoais – temas de composição literária – rudimentos de arte literária – contos e novelas**. 6. ed. revista pelo autor. São Paulo: Saraiva, 1961.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTA, Mario Eduardo. **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-42.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. p.17-9.

PASSOS, Elizete Silva. **A educação das Virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

PAULA, Luzia de Fátima. **A proposta de João Wanderley Geraldi para o ensino de língua portuguesa**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas. A história das disciplinas escolares armazenada nos arquivos das escolas. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. (Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação). Vitória – ES, 2011. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/969.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2012.

PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, M. C.; MOGARRO, M. J.;

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Lucíola. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n.2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, Maria Teresa. Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. In: GATTI JR., Décio e PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia/MG. EDUFU. p. 75-97, 2007.

SILVA CAMPOS, J. **Crônicas da capitania de São Jorge dos Ilhéus**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 2003.

SILVA, Ivaneide Almeida da. **História e educação religiosa Ilhéus, 1916-1930**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2004.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.155-177.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** 2010. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 13 set. 2013.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Escolas normais da Bahia: olhares e abordagens**. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2012.

SOUSA, V. L. P. **“Internatos”**: espaço feminino. Uberlândia: Edufu, v.1, 1, n. 1, p. 37-61, 1992.

SOUZA, Rosa Fátima. Os desafios da investigação comparada em âmbito regional para a escrita da história da educação brasileira. In: SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (Org.). **Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez., 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa da história da educação. In: YAZBECK, C. D.; ROCHA, M. B. M. da. **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

_____. **Verbetes cultura escolar**. Disponível em: <<http://social.stoa.usp.br/dianavidal/edf-0287---segunda-feira/verbetes-cultura-escolar>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves.; CARVALHO, M. P. de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, D.; HILSDORF, M. L. S. **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa de O. S. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: a escola normal do século e a constituição da cultura profissional docente. In: SIMÕES, Regina Helena Silva;

CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇAS, Ana WalpoeskaPollo Campos (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2011, p.165-295.

FONTES DOCUMENTAIS:

ARQUIVOS do Instituto Nossa Senhora da Piedade.

ESCRITURA de doação do terreno.

ESTATUTO e Regimento do Instituto e Escola Normal Nossa Senhora da Piedade.

HISTÓRICO produzido pelas freiras ursulinas.

REGIMENTO da Associação de Ex-alunas do Instituto Nossa Senhora da Piedade.

ACERVOS CONSULTADOS:

ACERVO do Instituto Nossa Senhora da Piedade. Ilhéus–Ba, 2013.

ACERVO da Cúria Diocesana de Ilhéus. Ilhéus-BA, 2013.

ARQUIVOS do Instituto Nossa Senhora da Piedade.

ARQUIVOS do Arquivo Público do Estado da Bahia.

ARQUIVOS do Arquivo Público da cidade de Ilhéus.

INSTITUIÇÕES CONSULTADAS:

BIBLIOTECA Municipal Almir Clementino Muniz, Ubatã/BA.

BIBLIOTECA Pública do Estado da Bahia, Salvador/BA.

UNIVERSIDADE Estadual de Mato Grosso do Sul. **Biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, Unidade Universitária de Paranaíba/ MS.

UNIVERSIDADE Estadual de Santa Cruz. **Biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz**, Ilhéus/BA.

UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste Baiano. **Biblioteca da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano**, Campus de Jequié /BA.

ENTREVISTAS:

ANGELA MARIA CARDOSO DA SILVA.

ELIANA MELLO REIS

FLORA VIANA NUNES.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com ex-alunas

Nome:

Idade:

Profissão:

Período de ingresso e saída do INSP:

1ª) O que você destacaria das aulas de Língua Portuguesa, ministradas pelos seus professores?

2ª) Suas colegas eram oriundas de quais cidades? Quem eram elas?

3ª) Quais eram os recursos materiais de que os seus professores se utilizavam durante as aulas de Língua Portuguesa?

4ª) Durante as aulas de Língua Portuguesa, como era trabalhada a oralidade?

5ª) Nas aulas de leitura, como era o trabalho desenvolvido pelo professor? O que solicitava às alunas?

6ª) Com que frequência a leitura era incluída nas aulas de Língua Portuguesa?

7ª) Que tipo de texto era, frequentemente, utilizado nas aulas de Língua Portuguesa? Como era trabalhado?

8ª) Como aconteciam as aulas de gramática? Alguma área da gramática era priorizada? Qual?

9ª) Como a escrita era trabalhada durante as aulas de Língua Portuguesa?

10ª) De que forma aquilo que foi aprendido durante as aulas de Língua Portuguesa influenciou/ influencia a sua vida?

APÊNDICE B – Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos**Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos**

Autorizo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos por mim relatados, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação de pesquisas em andamento e futuras que houverem relacionadas à história da Educação Infantil em Paranaíba/MS.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefone: _____

Ilhéus, _____ de _____ de 2014.

ANEXOS

ANEXO A –Estatutos do Colégio e Escola Normal de Nossa Senhora da Piedade





Estatutos

A Ordem das Ursulinas, fundada por Santa Angela em 1540, foi a primeira a dedicar-se exclusivamente á educação da juventude.

Antes de sua existencia, havia apenas Ordens Religiosas contemplativas.

A educação solida e maternal ministrada pelas Ursulinas conquistou para logo a sympathia universal e a Ordem estendeu-se rapidamente pela Europa e America do Norte. Os successos colhidos no decorrer de quatro seculos são uma garantia da inconfundivel competencia profissional das dedicadas Filhas de Santa Angela.

Desde o anno de 1916, as Ursulinas, chamadas por sua Excia. Rev.^{ma} D. Manoel Antonio de Paiva, D. D. Bispo desta Diocese, dirigem em Ilhéos:

O COLLEGIO DE NOSSA SENHORA DA PIEDADE, hoje equiparado á ESCOLA NORMAL do Estado.

Educação e Instrução

Dar ás suas educandas uma instrução segura, formar-lhes o juizo e o character, inspirar-lhes maneiras no trato social ao mesmo tempo simples e distinctas, incutir-lhes convicções sinceras que contribuam a fazer

atura, e costuras desde as mais simples até o corte de vestidos e bordados os mais delicados.

Situado ao alto da Conquista, o Collegio goza de um ar saluberrimo o descortina-se á vista um panorama magnifico. A mais escrupulosa hygiene é observada no estabelecimento, como o attestaram varios medicos que o visitaram. Lugares espaçosos, ao ar livre, são reservados aos recreios, que são animados por uma grande variedade de jogos proprios a mocinhas: basket-ball, barras, croquet, etc.

Todas as meninas participarão das lições de gymnastica suéca.

Decreto n. 2766 de Fevereiro de 1922.

Equipara á Escola Normal desta Capital, o Collegio Nossa Senhora da Piedade, da cidade de Ilhéos.

O Presidente do Senado, no exercicio do cargo de Governador do Estado da Bahia, tendo em vista a Lei N. 1367, de 16 de Agosto de 1919, que manda equiparar á Escola Normal desta Capital, o Collegio Nossa Senhora da Piedade, da cidade de Ilhéos, e attendendo a que foram satisfeitas, por completo, as exigencias estabelecidas nos numeros 1, 2, 3, do art. 1.º da Lei n. 637, de 14 de Agosto de 1916, resolve equiparar o referido Collegio Nossa Senhora da Piedade á Escola Normal desta Capital, para effeito de poder gosar de todos os privilegios e prerogativas concedidas á alludida Escola pelas leis em vigor.

Palacio do Governo do Estado da Bahia, 3 de Fevereiro de 1922. (As-

signados) FREDERICO AUGUSTO RODRIGUES DA COSTA—J. J. LANDULPHO MEDRADO

Condições de Admissão

Não serão admittidas as meninas que soffrerem molestias contagiosas como as que não estiverem em condições de conformar-se em tudo com os Estatutos do Collegio.

Os cursos abrir-se-ão a 15 de Fevereiro.

A matricula se fará de 1 a 14 de Fevereiro.

Serão condições para matricula no curso complementar:

1.º certidão de idade que prova já ter a candidata completado 12 annos;

2.º attestado de revaccinação fornecido pela repartição da saúde publica;

→ 3.º attestado medico que prove que a candidata não soffre de molestia contagiosa ou repugnante, de hysterismo e não tem defeito physico incompativel com o exercicio do magisterio;

→ 4.º attestado de 3 paes de familia bem reputados ou de autoridades que prove a idoneidade moral da candidata.

Nenhuma alumna poderá matricular-se no 1.º Anno Normal sem ter seguido previamente durante 2 annos o curso complementar e ter sido approvada em exame final do dito curso.

N. B. Os Paes são avisados que as provisões, sobremesas ou quaesquer iguarias enviadas ás internas, serão distribuidas no refeitório entre todas.

Visitas e Sahidas

As alumnas receberão visitas somente aos domingos de 14 a 17 horas. Para as visitas ás alumnas será necessario apresentar á Directora uma autorisação dos seus Paes ou Tutores.

No primeiro domingo do mez, as meninas cujas notas foram boas, poderão sahir, si os Snrs. Paes o desejarem. Porem, deverão estar de volta na segunda-feira, ás 8 horas, para as aulas do Collegio. A violação deste dispositivo privará da sahida no mez seguinte.

Pensões

Pensão annual das internas: 850\$000 dos cursos elementares, dos cursos complementares 900\$000.

Pensão annual das normalistas internas: 1:200\$000.

A pensão será satisfeita em 3 prestações ADIANTADAS, sendo a primeira no acto da matricula ou na entrada da alumna, a segunda, nos primeiros dias de Maio, e a terceira, nos primeiros dias de Setembro. As pensões não soffrerão desconto por ausencia ou ferias que se derem durante o anno lectivo.

A lavagem e gommagem custarão mais 15\$000 por mez.

Na occasião da entrada, pagar-se-á 60\$000 do aluguel da cama e do tálher, por todo o tempo da educação.

Nos annos seguintes a joia annual será de 10\$000.

Convem que os Snrs. Paes deixem á disposiçãõ de suas filhas uma certa quantia para os divertimentos e festas do Collegio.

Cursos Particulares

| | | | | |
|-------------------------------|---------|---------|----------|-------------------|
| Pintura | 20\$000 | mensaes | Grego | } 20\$000 mensaes |
| Piano | 20\$000 | " | Latim | |
| | | | Francez | |
| | | | Italiano | |
| | | | Inglez | |
| Para aluguel annual de piano. | | | | 15\$000 |

Enxoval

Os dois uniformes de domingo e os quatro uniformes diarios serãõ fornecidos pelo Collegio mediante retribuiçãõ, paga adiantadamente.

| | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 6 anaguas brancas | 3 pares de sapatos fortes |
| 4 lenções e 4 fronhas | 1 par de chinellos |
| 2 cobertas de chita | 2 penteadores compridos |
| 2 cobertores de lã | 2 pentes e escova |
| 1 colcha branca franjada | 1 escova para dentes |
| 4 toalhas de rosto | 2 copos |
| 2 toalhas de banho | 4 guardanapos |
| 8 calçolas brancas | 1 escova para sapatos, graxa, sabo- |
| 8 camisas de dia e 6 de dormir | nete, alem dos necessarios aprestos |
| 12 pares de meias | de costura. |
| 18 lenções | |

Externato

As externas seguirão o mesmo programma que as internas, e como estas serão objecto de constante sollicitude.

Serão sujeitas ao uniforme diario.

Entrarão para ás aulas as 8 1/2 horas e sairão ás 15 horas.

Ao meio dia haverá interrupção das aulas que recommearão ás 13 horas.

Preços mensaes

Classe infantil 10\$000

1.º e 2.º Elementar. 12\$000

3.º e 4.º Elementar 15\$000

Curso complementar: 1.º anno 20\$000

2.º anno 25\$000

Curso Normal 390\$000 annuaes pagos em 3 prestações :

a 1ª em 15 de Fevereiro,

a 2ª em Junho,

a 3ª em Setembro,

Na occasião da entrada, cada alumna externa pagará uma joia de 5\$000 por anno.

As semi-internas pagarão 25\$000 mensaes para o almoço de meio-dia.

ANEXO B -Resumo Histórico do Instituto Nossa Senhora da Piedade, 1963

Resumo Histórico do Instituto N. S. da Piedade



O Instituto N. S. da Piedade é um conjunto de obras educacionais que abrangem o Curso Primário, o Curso Juvenil e a Escola Normal N. S. da Piedade, bem como o Orfanato e Escola Profissional D. Eduardo e Escola Santa Ângela.

Foi fundado, em 1916, pela Rêverenda Mãe, Maria Thais da Sagrada Coração Trillart, religiosa francesa, então, Priora Provincial das Ursulinas do Brasil, a pedido do primeiro Bispo de Luíças, o Revm. Pe. D. Meunier Antônio de Piva.

Com dificuldades foram os começos da obra; mas a ilimitada confiança em Deus da corajosa fundadora, auxiliada pelas abnegadas filhas e irmãs de hábito, especialmente, a Rêverenda Mãe Maria Teresa do Menino Jesus Decrooz, atual Priora, venceu todos os óbices. No 21 de janeiro de 1916, chegaram as cinco primeiras Ursulinas, três vindas do Colégio N. S. das Mercês e duas, do Col. N. S. da Soledade, em Salvador e se instalaram no próprio Palácio Episcopal, gentilmente cedido pelo Sr. Bispo e onde funcionou um curso elementar, durante todo o ano de 1916.

Enquanto isto, iniciava-se a construção do futuro colégio em terreno doado, em parte, pelo Sr. Comendador José das Neves e no restante pela Diocese, na atual Colina da Piedade, para onde se transferiu, em 1917, o curso elementar que havia funcionado na residência episcopal e logo foi considerado de utilidade pública pela Lei Municipal n. 1508, de 5 de agosto de 1921.

Educadora emérita, Mãe Thais não se contentou apenas com uma escola primária compreendendo de logo a necessidade da formação de mestras para uma zona de futuro tão promissor mas carecente de professoras, uma vez que só existiam no Estado duas Escolas Normais em Salvador, a Oficial e a do Educandário dos Perdões, empenhou-se junto ao Governo e, em 1922, pelo Decreto 2.766, obteve a equiparação do estabelecimento à Escola Normal Oficial. Esta vitória outorgou à Escola Normal N. S. da Piedade



a honra de pioneira das escolas normais do interior.

Reconhecendo, outrossim, o penhor artístico das tradições e contando com religiosas de boa cultura musical, como a Madre S. Paula Lombreg, deu início às aulas de piano e em 1936, o curso de música do colégio foi equiparado à Escola Normal de Música da Bahia. Em 1938, obteve também equiparação do curso de dactilografia à Escola Remington da Capital e em fins do mesmo ano, requereu fiscalização prévia para uma escola leonormal que, entretanto, não foi adiante, devido ao número insuficiente de alunas, tendo apenas funcionado, em 1939, o 1.º Ano Propedêutico. Em 1940, foi criado o Ginásio N. S. da Piedade e, logo, equiparado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Mas não era só a classe abastada que merecia os cuidados maternais de Madre Thais e de suas assistentes. Em 1934, teve início um Orfanato que recebeu, primitivamente, o nome de Orfanato Santa Ângela, em homenagem a Santa Ângela Merici, fundadora da Ordem de Santa Ursula. Em oração, porém, do interesse a ele dedicado pelo saudoso Bispo D. Eduardo Herberhold, O.F.M., que, em 1938, doou às Ursulinas o palácio episcopal em construção, na vizinhança do então Colégio N. S. da Piedade, a fim de nele serem as órfãs abrigadas, a nova instituição passou a se denominar Orfanato D. Eduardo. Era a pupila dos olhos de Madre Thais. Em quase um quarto de século de existência nunca ficou desprovido e nunca registou um óbito. Mais de nove centenas de meninas pobres por ele já foram beneficiadas. Todas as que demonstraram disposições para os estudos foram admitidas ao curso ginasial e ao curso pedagógico, sendo, hoje, algumas delas professoras diplomadas, ocupam cadeiras no magistério estadual. No ano próximo vindouro, três cursarão a 1.ª série ginasial.

No desejo de ampliar suas atividades em benefício de maior número de jovens desprovidas de recursos financeiros criou o Instituto N. S. da Piedade, em 1954, uma Escola Profissional anexa ao Orfanato, o qual passou a se chamar Orfanato

e Escola Profissional D. Eduardo. Tem ela por finalidade preparar as jovens para o cabal desempenho de sua missão no lar, fornecendo-lhes os meios de adquirir uma profissão honesta com que possam vencer na vida como verdadeiras cristãs.

Além dos cursos de bordado, corte, costura, arte culinária, instrução religiosa, educação moral e cívica, existe uma Escola Supletiva para todas as que já ultrapassaram a idade legal de matrícula na Escola Santa Ângela.

A Escola gratuita Santa Ângela, fundada desde 1930, também recebeu em 1954, um novo impulso, constituindo-se em Grupo Escolar Santa Ângela, com uma matrícula sempre crescente, tendo sido freqüentada, no ano em curso, por 520 alunas regidas por 16 professoras estaduais.

Enquanto se foi assim ampliando o setor gratuito do Instituto N. S. da Piedade, a classe mais favorecida da fortuna também foi sendo beneficiada. Todo o ano cresce a matrícula no Curso Primário, no Ginásio e na Escola Normal e as séries são sendo desdobradas. Já foram diplomadas mais de quatrocentas professoras, muitas das quais integram e honram o magistério primário da zona cacaueira.

Seis, em pequenos resumos, o que é o Instituto N. S. da Piedade, obra de Madre Thais e das Religiosas Ursulinas, suas continuadoras, que há quase meio século vem auxiliando as distintas famílias ilheenses a darem às suas filhas uma sólida cultura e uma formação cristã, colaborando assim, na medida de suas possibilidades, para o verdadeiro progresso de São Luís.

Terminado à Rádio Cultura em 21 de dezembro de 1963