



UM SALDO POSITIVO: AS ELITES FEMININAS BRASILEIRAS E O MODELO DE CULTURA ESCOLAR CATÓLICA DE TRADIÇÃO FRANCESA

Angela Xavier de Brito¹

CERLIS - UNIVERSITÉ PARIS-DESCARTES/CNRS

Resumo

Escrito na perspectiva de uma sociologia da educação das elites femininas, o presente artigo se funda numa abordagem simultaneamente sincrônica e diacrônica de uma instituição católica de origem francesa instalada no Brasil em finais do século XIX: o colégio *Notre Dame de Sion* do Rio de Janeiro e Petrópolis. Seu objetivo é compreender a emergência do sentimento de dívida que as antigas alunas de *Sion* desenvolvem com relação à instituição onde foram educadas. As entrevistas realizadas apontam no sentido de considerar a qualidade de ensino ministrado no *Sion* como o mais forte componente dessa dívida. Mas tudo indica que a qualidade desse ensino é indissociável das práticas disciplinares, religiosas e morais inerentes ao modelo de educação praticado pelo colégio. A adesão a essa versão feminina da cultura escolar católica — através de um processo rígido de socialização associado a práticas disciplinares fortemente marcadas pelo gênero e pela inculcação de um sentimento de culpa — seria assim o preço a pagar pela identidade de "*enfants de Sion*" que elas terminam por assumir.

Palavras-chave: Notre Dame de Sion, cultura escolar, elites femininas, socialização de gênero, sentimento de culpabilidade.

Abstract

A positive balance. The feminine elites in Brazil and the model of catholic school culture of French tradition

This article — written from the point of view of the sociology of the education of feminine elites — stands simultaneously on the synchronic and the diachronic approaches of a catholic institution of French origin settled in Brazil at the end of the XIXth century — namely the school *Notre Dame de Sion*, at Rio de Janeiro and Petrópolis. In order to understand why they are deeply indebted towards their alma mater, I have made about twenty biographic interviews with the alumni of this institution. They point explicitly towards the quality of the education at *Sion* as the fundamental constituent of the debt which these pupils contract towards it. But it seems that this quality is inextricable linked to the disciplinary, religious and moral practices inherent to the educational model of the school. This feminine version of the catholic school culture submit the pupils to a stiff process of socialization matched by strongly gendered disciplinary

¹ CERLIS - UNIVERSITÉ PARIS-DESCARTES/CNRS.



practices and by the inculcation of a sense of guilt — which are the price to be paid for the identity of Sion's children these girls eventually assume.

Key words: Notre Dame de Sion, school culture, elite female gender socialization, feelings of guilt.

Résumé

Un solde positif. Les elites feminines au Bresil et le modele de culture scolaire catholique de tradition française

Écrit dans la perspective d'une sociologie de l'éducation des élites féminines, cet article se fonde sur l'approche à la fois synchronique et diachronique d'une institution catholique d'origine française installée au Brésil à la fin du XIX^e siècle : le collège Notre Dame de Sion de Rio de Janeiro et de Petrópolis. Il vise à comprendre le sentiment de dette qu'ont les anciennes élèves de cette institution vis-à-vis de leur alma mater. Les entretiens indiquent la qualité de l'enseignement de Sion comme la composante fondamentale de la dette que ces élèves contractent vis-à-vis de l'institution. Mais il semble que cette qualité soit indissociable des pratiques disciplinaires, religieuses et morales inhérentes au modèle d'éducation du collège. L'adhésion à une version féminine de la culture scolaire catholique — à travers un processus rigide de socialisation assorti de pratiques disciplinaires fortement sexuées et de l'inculcation d'un sentiment de culpabilité — serait ainsi le prix à payer pour l'identité d'enfants de Sion qu'elles finissent par assumer.

Mots-clés: Notre-Dame de Sion, la culture scolaire, l'élite de la socialisation des sexes féminins, des sentiments de culpabilité.

Introdução

Este artigo se inscreve dentro da perspectiva de uma sociologia da educação das elites femininas. Sabemos bem que as diferentes versões da história foram quase sempre escritas do ponto de vista pretensamente universal das elites masculinas. Sabemos igualmente que, como a maioria dos fenômenos sociais, a educação das elites é também marcada por uma clivagem de gênero que determina a estruturação de papéis sociais sexuados — o que inspirou a Simone de Beauvoir a conhecida frase, "ninguém nasce mulher, nós nos tornamos mulher". Mas conhece-se menos por que meandros passa exatamente o devir das elites femininas, que fazem seus membros aderirem às representações sociais do papel da mulher nas diferentes épocas (Saint-Martin, 1990).

Os rumos que a sociologia francesa tomou impediram-na de dar a devida importância à escolarização das mulheres na constituição dos grupos de elite. As poucas obras que tratam do assunto indicam antes em filigrana as



estratégias que levam as famílias destes grupos sociais a matricular suas filhas em estabelecimentos escolares de renome (Pinçon-Charlot & Rendu, 1988; Le Wita, 1988). No Brasil, onde a predominância das correntes marxistas é ainda bastante forte entre os sociólogos, os trabalhos sobre esse assunto são relativamente raros, apesar do florescimento de toda uma literatura sobre o gênero, a partir de 1975. Os antropólogos que tentam recuperar a memória das mulheres das elites brasileiras² preferem centrar-se mais em suas atividades sociais do que nas modalidades de aquisição das competências necessárias a suas práticas — competências cuja importância não deixam lugar a dúvida e que os trabalhos de Letícia Canedo (2002) delineiam claramente no caso dos homens. Foi esta raridade relativa que me fez debruçar sobre o estudo de um estabelecimento conhecido por sua relevância para a educação das elites femininas no Brasil — o *Colégio Notre Dame de Sion*³, particularmente suas filiais do Rio de Janeiro e de Petrópolis — desde 1888, data de sua fundação, até os anos 1970, quando sua reputação parece cair brusca e inesperadamente.

A pesquisa que realizei em 2003-2004 com antigas alunas desses dois estabelecimentos, adota uma abordagem simultaneamente sincrônica e diacrônica. Esta última consistiu em entrevistas com ex-alunas das turmas de 1910 a 1970, visando sobretudo conhecer as mutações sutis que acontecem nesse período — porque, segundo Julia (1995, p. 358), no curso da história, "a grande inércia que percebemos a um nível global pode se acompanhar de ínfimas mudanças que transformam insensivelmente o sistema do interior" e contribuem para o declínio da instituição. Neste artigo, centrar-me-ei no entanto sobre os aspectos sincrônicos, coletados através de um questionário relativamente longo centrado sobre as histórias de vida de minhas antigas colegas de classe da turma de 1949-1961, completado por oito entrevistas de mais de três horas cada uma. Essa classe é um grupo central no desenvolvimento da história do colégio, na medida em que é aparentemente em sua época que a reputação da instituição começa a declinar. Este mergulho em profundidade em suas memórias de infância e adolescência permite ver como essa socialização escolar faz com que essas jovens integrem seu papel social até mesmo numa conjuntura de profundas mudanças sociais. Minha própria experiência da instituição no mesmo período⁴, evidentemente submetida ao crivo dos instrumentos de pesquisa, exerce certa influência nas análises aqui apresentadas — na medida em que o pesquisador jamais consegue livrar-se da influência de sua subjetividade.

Para compreender melhor o lugar ocupado pelo *Sion* na educação das elites, é preciso primeiro situá-lo no campo do ensino privado feminino. Com efeito, "além dos Jesuítas, várias congregações católicas européias [...]"

² Ver os trabalhos de A. Piscitelli, M. R. Schpun, H. Pontes, entre outras, assim como os artigos publicados na revista *Pagu*.

³ A partir daqui identificado simplesmente como *Sion*.

⁴ A autora cursou o colégio *Sion* de 1949 a 1961 e foi colega durante muitos anos das pessoas que entrevistou.

contribuíram à disseminação e à estruturação das escolas católicas" no Brasil (Dallabrida, 2001, p. 20).

A educação das jovens era feita por congregações independentes vindas da Europa ou pelo ramo feminino de certas ordens como os Barnabitas, Salesianos, Beneditinos, Franciscanos, etc. Entre as congregações dirigidas por uma superiora geral (Langlois, 1984) mencionaremos as Irmãs do *Sacré Cœur de Jésus*, do colégio do mesmo nome no Rio (1905); as Cônegas de Santo Agostinho, do colégio *Des Oiseaux* em São Paulo (1907); as religiosas do colégio *Sacré Cœur de Marie* (1911); as Escravas do Divino Coração, do *Colégio São Marcelo* no Rio (1914) (Moura, 2000) — sem esquecer aquelas que são o objeto de nosso trabalho, as Irmãs de *Notre Dame de Sion*, que emigraram para o Brasil no final do século XIX. Embora esta última congregação tire seu nome de seu principal carisma — rezar pela conversão do povo judeu⁵ — a promoção da educação nos diferentes países do mundo fazia parte integrante de seu ministério, como acontecia com a maior parte das ordens religiosas da época⁶.

Eternamente em dívida

Várias mulheres educadas no *Sion* que entrevistei para essa pesquisa começavam assim seu testemunho: "Não sei o que você quer que eu diga mas, para mim, o saldo é positivo". Inúmeras outras entrevistas estavam salpicadas de expressões que traduziam esse mesmo sentimento. Uma antiga aluna do *Sion* do Rio dos anos 40 retomou literalmente essa fórmula em um romance autobiográfico intitulado *Camila Ciréia*: "No entanto, entre tantos erros e acertos, ficou-me um saldo positivo" (Sant'Ana, 1985, p. 212). Ora, tanto em francês quanto em português, define-se saldo como "a diferença entre o débito e o crédito que aparece ao encerrar-se uma conta" (*Le Robert*, 1973). Pode-se assim perguntar-se de que e a quem estas alunas se sentem devedoras, pois a noção de "saldo positivo" introduz implicitamente a noção de dívida. Não foi fácil reconstituir as memórias de infância e de adolescência que poderiam emprestar sentido a essa expressão. A maioria das antigas alunas veiculava versões edulcoradas de sua vida escolar, em uma forma clara de memória seletiva; outras declaravam não querer nem mais pensar nisso porque eram "muito preguiçosas" (Lucia) ou porque "já tinham esquecido tudo" (Regina).

Buscando determinar as matrizes desse "saldo positivo", dei-me conta de que os elementos citados nas entrevistas se articulavam em torno do que identifiquei, a partir dos trabalhos de Dominique Julia, como uma "cultura escolar católica". Segundo esse autor, a cultura escolar consiste em

⁵ *Sion* é o nome bíblico de Jerusalém, símbolo do povo de Israel.

⁶ Antes de vir se instalar no Brasil, *Sion* já tinha estabelecimentos em Constantinopla (1856), Calcedônia (1863) e Esmirna (1876) no Oriente Médio; Iassi (1866), Galatz (1867) e Trieste (1883) na Europa Central; Alexandria (1880) e Tunis (1881) no norte da África; e São José de Costa Rica (1879) na América Latina.

"um conjunto de normas que definem os saberes a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas segundo finalidades que podem variar de acordo com as épocas". (1995, p. 354)

Globalmente inspirada da *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, a versão da "cultura escolar católica" adotada pelo *Sion* assume fortes matizes franceses, na medida em que se inspira na educação das *demoiselles* desde o século XVIII. Ela se distancia no entanto, simultaneamente, dos aspectos ditos universais da regra jesuíta e das injunções do currículo oficial do *Colégio Pedro II*, na medida em que se aplica a um público feminino.

Podemos distinguir nessa cultura escolar católica de tradição francesa três características principais. Ela devia, em primeiro lugar, ser conforme à representação corrente da mulher na primeira metade do século XX, considerada então claramente inferior ao homem. A extensão do ensino secundário às jovens da elite, nos anos 1930-40, faz-se de modo a não colocar em questão o lugar que lhes era concedido na sociedade. Globalmente, "a instrução das mulheres [...] não se destinava ao desenvolvimento pessoal da jovem, mas à estabilidade e à harmonia do casal" (Mayeur, 1977, p. 13). Assim, o *curriculum* do *Sion* visava sobretudo a outorgar às mulheres da elite a pátina de distinção que abrihantaria sua situação no mercado matrimonial, desenvolvendo a cultura geral, tornando-as aptas a dialogar com seu marido, transmitindo-lhes ao mesmo tempo os *savoir-faire* que poderiam ornamentar seu lar, como a música e o canto, o desenho e o bordado. Isto não impediu que algumas alunas de *Sion* chegassem a postos bastante elevados para uma mulher (Corrêa, 2002). No entanto, no exercício desses cargos, elas sempre mantinham as aquisições e os limites transmitidos pela instituição.⁷ Mesmo nos anos 60, quando as alunas começam a aceder à universidade,⁸ o modelo educativo permanece calcado sobre o papel da mulher no seio da família moderna e conserva-se um *curriculum* bastante sexuado.

O ensino das línguas vem em segundo lugar. Globalmente, o viés clássico e humanista do currículo oficial convinha bastante ao ideal de educação feminina preconizado pelo *Sion*. Consciente do caráter internacional das elites, das quais muitas religiosas faziam parte, *Sion* buscava dar a suas alunas "o mundo por horizonte" (Corrêa, 2002, p. 182), através de um domínio sólido do francês e do inglês, as duas línguas dominantes da época. Ensinado desde o jardim de infância, o francês tinha precedência sobre o inglês (ensinado apenas desde o segundo ano primário) não tanto por causa da

⁷ Penso em Heloisa Alberto Torres, formada no *Sion* de Petrópolis no início do século, que chegou a ser diretora do Museu Nacional no Rio de 1936 a 1950 — cujo caso foi descrito por Marisa Corrêa (2002) [ver bibliografia].

⁸ Segundo as estatísticas do SEEC-MEC, cerca de um terço da população feminina brasileira tinha acesso à universidade nos anos 60.



origem francesa da congregação, mas sobretudo porque o modelo cultural valorizado no Rio de Janeiro, desde a 1ª. República até os anos 60, era "profundamente identificado com a vida parisiense" (Sevcenko, 1985, p. 30). Os testemunhos indicam, entretanto que a formação linguística era mais consistente no início do século XX do que nos anos 50. A entrevista que Colombo realizou com Henriqueta (1908-18), uma das primeiras alunas do Sion do Rio de Janeiro, em uma idade bastante avançada, mostra que as reminiscências do colégio lhe afluíam espontaneamente em francês corrente. Uma outra antiga aluna, que cursou o colégio Sion nos anos 20, lembra-se que, em seu tempo, as próprias religiosas brasileiras se dirigiam às alunas em francês.

"Mère Angélica, você se lembra dela? Era brasileira... não dava uma palavra em português, só em francês. Apesar de paulista quatrocentona, ela fingia não entender quando nós nos dirigíamos a ela em português". (Nair, 1922-28).

Ao contrário, nos anos 1950-60, a grande maioria das alunas seguiram cursos de reforço linguístico. Onze delas frequentaram o IBEU (Instituto Brasil - Estados Unidos), a Cultura Inglesa ou tiveram aulas particulares de inglês, enquanto que sete delas preferiram frequentar a Aliança Francesa ou tiveram aulas de conversação em francês a domicílio. Três delas aprenderam em casa as duas línguas.

Em terceiro lugar, o equilíbrio do corpo docente garantia ao *curriculum*⁹ uma grande homogeneidade. A instituição parece ter sempre recrutado seus professores entre os membros mais cultos da congregação ou entre os professores pertencentes às redes de intelectuais católicos praticantes. Esse viés influía tanto no recorte e conteúdo dos saberes transmitidos quanto na forma de transmissão, tanto nos deveres prescritos e na pedagogia adotada quanto na relação professor/aluno. No entanto, também no que se refere à composição do corpo docente há uma grande mudança. Até os anos 40, a maior parte dos professores eram homens leigos, recrutados entre os intelectuais do Estado do Rio de Janeiro. Desde os anos 50, o número de professores do sexo masculino reduziu-se drasticamente: pode-se contar oito professores nos anos 1920/30, mas há apenas dois nos anos 50¹⁰. Eles foram gradualmente substituídos por mulheres leigas ou por religiosas da congregação. O número mais elevado das primeiras se deve certamente ao desenvolvimento da formação feminina na sociedade brasileira e talvez a seus salários mais baixos. A substituição dos professores leigos por religiosas parece, no entanto, ter sido mais afetada por aspectos econômicos:

⁹ Quando grafamos currículo (como, por exemplo, no caso do *Pedro II*), queremos nos referir apenas aos seus aspectos pedagógicos, enquanto que *curriculum* (como no caso do *Sion*) adiciona ao currículo pedagógico os aspectos informais e mesmo ocultos (Perrenoud, 1993).

¹⁰ O professor de física-química e o de história natural.



Nascimento (1991) assinala que *Mère Maurita*¹¹, que detestava ensinar, dizia que só dava aulas "porque *Notre Mère*¹² não quer pagar professora".

Apesar disso, a qualidade do ensino transmitido pelo *Sion* permaneceu íntegra pelo menos até os anos 60. As ex-alunas da geração 1949-61 parecem claramente valorizar a educação que receberam quase que exclusivamente através do prisma do saber. Contrariamente às antigas alunas de *Saint Denis* entrevistadas por Rogers (2005, p. 290) — que preferem "falar dos rituais da vida cotidiana, das amizades que fizeram, do uniforme, da importância que assumia o cinto e da plethora de recompensas e de punições" — as de *Sion* se centraram espontaneamente na qualidade do ensino, para elas "a única certeza" (Angelina). Esse ensino da melhor qualidade" (Sonia, 1948-56), essa "educação de primeira ordem" (Vera), lhes deu "uma boa base cultural" (Maura) e "subsídios para a vida universitária" (Angela). Treze alunas (39%) entre as 33 que se formam no clássico em 1961, se matricularam, logo após terem deixado o colégio, em diferentes faculdades da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. As "boas alunas" foram todas classificadas entre as dez primeiras no vestibular de suas respectivas unidades, sem ter tido necessidade de fazer cursinho. As que confessaram ser "mediócras" segundo os critérios do colégio ficaram muito espantadas ao passar esse exame "sem ter tido outra preparação além dos cursos do colégio e com uma classificação [relativamente] muito boa" (Silvia). Da mesma forma, quando elas eram transferidas a outros estabelecimentos escolares no meio do curso, algumas alunas do *Sion* consideradas "mediócras" se viam, pela primeira vez na vida, alçadas à condição de boas alunas — uma delas chegando mesmo a ser "a primeira da classe no *Andrews*" (Ana Maria). Essa formação era tão sólida que certas antigas alunas puderam se apresentar a diferentes vestibulares (Psicologia, Direito) dez ou vinte "anos depois de formadas em *Sion*, sem nenhuma preparação adicional" (Maria Cecília, Teresa). Essa preparação intelectual parece assim, como veremos a seguir em maiores detalhes, ser o componente fundamental da dívida que as alunas declaram com relação a *Sion*. Mas a análise mostra que a qualidade desse ensino é indissociável das práticas disciplinares, morais e religiosas inerentes à socialização do colégio. A adesão à cultura escolar católica de tradição francesa seria então o preço a pagar pela identidade de *enfant de Sion* que elas terminam por assumir, apesar de certas manifestações de revolta?

Como tornar-se uma *Enfant de Sion*?

Como é que se entra no *Sion*? As candidatas eram extremamente numerosas na época, porque muito poucos estabelecimentos escolares podiam lhe fazer concorrência¹³ e vinham de toda parte do Brasil. No *Sion*, como em

¹¹ Professora de Geografia Geral e do Brasil.

¹² Era assim que se chamava a mãe superiora.

¹³ No Rio de Janeiro, de 1905 até os anos 50, apenas o *Sacré Cœur de Jésus*, situado em um bairro vizinho, fazia concorrência ao *Sion*.

Notre Dame des Oiseaux ou nos colégios *Sainte Marie*¹⁴, não entra quem quer. É preciso que a mãe tenha sido aluna da instituição ou que a candidata possa trazer uma carta de recomendação de uma antiga aluna garantindo que sua família tem conduta impecável, sem divórcios nem escândalos. Na turma de 1949-61, sete alunas em cada 10 tinham uma tradição familiar de estudos no *Sion*. A primeira etapa para se tornar uma menina de *Sion* passa assim por uma seleção rigorosa que depende do capital social e da conduta familiar, através da qual a instituição busca tornar o perfil das alunas compatível com suas características internas.

Mas a simples admissão ao colégio não garante a adaptação das jovens alunas ao sistema: aquelas que foram "coroadas"¹⁵ constituem apenas a ponta do *iceberg*. Das 86 meninas matriculadas em um ou outro momento na turma de 1949-61, 53 abandonaram definitivamente o colégio no decorrer de sua formação sem que se soubesse exatamente a razão (Nascimento, 1991). Alunas brilhantes, embora um pouco excêntricas, filhas de intelectuais da alta classe média do Rio de Janeiro, como Aliana; ou filhas de antigas alunas que corriam risco de fracasso escolar, como Cecília, eram discretamente convidadas a partir depois de passar um ano ou dois no colégio. Essa exclusão, negociada com a família de preferência durante o primário, fazia-se suave e discretamente. As que permaneciam no colégio deveriam, a exemplo de Angelina, ter adquirido o *esprit de Sion*¹⁶ — qualidade imponderável, misto de dedicação ao trabalho, submissão à hierarquia, qualidades morais, devoção e espírito de responsabilidade com relação ao próximo.

Enfaixadas no corpo e na alma

As normas disciplinares aplicadas em *Sion* visavam, a exemplo da *Ratio Studiorum*, a transformar cada aluna em "um elemento de um corpo de alunas o mais produtivo possível, obediente aos regulamentos e às normas escolares" (Dallabrida, 2001, p. 152).

Como os pés das meninas chinesas, o corpo e a alma das pequenas alunas de *Sion* eram progressivamente enfaixados desde seus primeiros passos no colégio, através de práticas que ordenavam seu tempo, sua inscrição no espaço, seus gestos, sua voz, sua escrita e até mesmo seus pensamentos. As tentativas de se livrar desse molde, de sacudir esse jugo, são extremamente penosas. Por positivos que considerem os valores que lhes foram transmitidos, a maioria das alunas confessava ter precisado de muitos anos de análise para "romper as amarras que toda essa carga moral impunha" (Stella F.). No entanto, "essa maneira de ordenar as meninas mostrava-se bastante eficaz na constituição de escolares distintas" (Cavalcanti, 1995, p. 35).

¹⁴ Rede de colégios católicos leigos destinados às filhas da burguesia parisiense.

¹⁵ No fim do 3º clássico, as alunas recebiam uma coroa de rosas de metal dourado, no dia da Coroação.

¹⁶ Encontra-se fenômeno semelhante nos colégios *Sainte Marie* (Le Witta, 2001). Sobre a formação do *esprit de Sion*, ver Xavier de Brito A., 2008.

Maria Cecília se lembra que, no seu primeiro dia de colégio, tentou puxar conversa com a *sœur* que a conduzia à sua classe, mas sua espontaneidade foi brutalmente atalhada por um *ssshh* acompanhado de um dedo nos lábios. Se acrescentarmos a essa disciplina as dimensões arquiteturais imponentes do prédio que ainda abriga o colégio em Cosme Velho, poderemos ter uma idéia aproximada de como podia se sentir uma jovem aluna que nele ingressava pela primeira vez.

Ao ingressar no colégio, as alunas eram divididas em turma A e turma B em função da estimativa de sua capacidade de integração à instituição, e por vezes transferidas de uma turma à outra sem nenhuma consideração para com seus sentimentos, sua ligação com as coleguinhas:

E quando nós chegamos na classe *verte*, me mudaram de grupo, me colocaram na turma A. E eu achava a turma B simpática, você entende? [...] Ah, eu detestei a turma A desde que entrei... sentia muita falta da turma B... e aí, pela primeira vez na vida, eu compreendi o que era a segregação, o que era a marginalização, coisa que eu jamais havia conhecido antes. Levei tempo para me adaptar à turma A, a fazer amigas (Glória).

Buscava-se através desse método

"reconhecer não apenas o nível intelectual que cada um[a] del[as] tinha alcançado, mas também sua *natureza*, a fim de saber como agir de maneira adequada sobre cada um[a]. A cultura escolar desemboca assim sobre uma remodelação dos comportamentos, sobre uma modelagem em profundidade dos caracteres e das almas, que passa por uma disciplina dos corpos e uma direção das consciências" (Julia, 1995, p. 364).

Prova disso é o baixo índice de *turn-over* das alunas da turma de 1949-61 reagrupadas na turma A: cerca de 6 alunas em 10 tinham mais de dez anos de estudos seguidos em *Sion*; enquanto que um pouco mais do terço das 53 alunas que passaram pela turma B só ficava um ou dois anos no colégio.

Os deslocamentos da sala de aula aos outros espaços eram feitos coletivamente e reduzidos ao mínimo estrito. As alunas formavam filas por tamanho, dirigidas pelos *anges*¹⁷ — alunas das classes superiores cooptadas para vigiar e controlar as menores. O uniforme previa insígnias de uma cor diferente para cada classe¹⁸, de modo que qualquer aluna que atravessasse as

¹⁷ Ou anjos. O uso de palavras em francês no cotidiano do colégio prova a importância dessa cultura dentro da instituição.

¹⁸ As insígnias consistiam em uma fita de lã tecida, colocada em volta do pescoço, com uma cruz suspensa na ponta, e um cinto da mesma cor e feito do mesmo material. As cores iam desde a classe *rouge liseré* [pré-primário], passando pelas classes *rouge*, *grenat*, *orange*, *verte*, *bleu liseré*, *bleu foncé*, *bleu clair*, *blanche*, multicolor, *blanc-violet*, *violet liseré* até a classe *violet uni* — último ano do curso clássico.



galerias que davam para o jardim interno — concebidas dentro de um esquema panóptico (Foucault, 1975), a partir das quais podia-se abraçar em um só olhar a quase totalidade do quadrilátero central do colégio — era facilmente identificável. Qualquer religiosa podia interpelar aquela que encontrasse em seu caminho, algumas delas chegando ao extremo de empunhar "as meninas pela orelha e de arrastá-las até o quarto de *Notre Mère*"¹⁹ (Nascimento, 1991).

Uma grande parte do aprendizado visava a "refrear a natureza, a discipliná-la" (Le Wita, 1988, p. 83), dentro de uma ótica de ascetismo muito próxima do *etos* burguês. As meninas deviam aprender a não ceder à sua parte animal. Para ir à *circulação* — ao banheiro, no vocabulário sionense — era preciso pedir à mestra de classe uma tabuazinha e esperar, caso já houvesse alguém ali, para evitar a presença simultânea de duas meninas. Essa regra não era contornada nem em caso de urgência: mesmo no caso de necessidades imperiosas, as meninas eram obrigadas a se dominar e a ficar em seu lugar (Angela). Quando pequenas, algumas chegavam a urinar nas calças, até que adquirissem os reflexos necessários.

Se a gente estava na classe, e duas estivessem com vontade de fazer xixi, uma ia ter que fazer nas calças, porque não podíamos ir juntas (ao banheiro). Eu me lembro que cansei de fazer xixi na calça, me sentia super-humilhada, riam na minha cara na fila, às vezes, porque não dava tempo! (Maria Cecília 1947-58)

O silêncio absoluto nas partes comuns era obrigatório. Falar quando se estava na fila, na sala de aula, no refeitório ou na capela, além de ser proibido, era também uma *tentação* à qual não se devia ceder. No refeitório, as meninas eram obrigadas a comer de tudo e a comer tudo o que lhes fosse servido, ainda que não gostassem, porque *Mère* Augusta levantava as pilhas de pratos em busca de restos de comida amassados, que as alunas eram compelidas a terminar sob pena de *perder a cruz*, punição suprema (Nascimento, 1991). Em troca, "as fatias de pão com manteiga do lanche, no final da jornada escolar" (Amanda), que todas adoravam, eram racionadas.

A pontualidade era "considerada a pedra de toque da performance escolar" (Dallabrida, 2001, p. 158). Quando o ruído seco do *clapet* (castanhola) interrompia uma atividade qualquer, as meninas tinham que parar imediatamente o que estavam fazendo e formar filas para chegar a tempo e à hora a seu novo destino. Qualquer atraso, qualquer ausência, eram punidos no espírito do que Foucault (1975, p. 210) chama de "micro-penalidades do tempo".

Ninguém entrava no colégio nem um minuto depois de 8h30: *Sœur* Benvinda, encarregada da portaria, fechava a porta de entrada no nariz das alunas que se apressavam, com uma satisfação evidente (Glória). As presenças eram objeto de verificação cotidiana durante a Hora dos Avisos —

¹⁹ Prática extremamente comum nas escolas francesas públicas e privadas até os anos.



calcada sobre *Les Avis* do sistema francês (Le Wita, 1988, p. 99) — e o menor desvio de conduta era assinalado nas cadernetas, para que os pais tomassem conhecimento."O tempo era igualmente escandido pelas orações frequentes, antes ou depois de cada ato escolar" (Trindade, 1990, p. 23), como o *Angelus* antes do almoço.

Gostava muito da recitação do *Ângelus* no refeitório: a sonoridade de tantas vozes a dizer em coro 'O anjo do Senhor anunciou a Maria...' tinha uma beleza solene e sonora (Sonia, 1948-56)

A noção de tempo era associada à de rapidez, ensinada como uma virtude (Foucault, 1975, p. 181). Na sala de aula, as alunas que entregavam seus deveres muito cedo ou atrasadas "perdiam pontos" (Nascimento, 1991), prejudicando seu campo. A rivalidade entre alunas era assim astutamente instilada. Elas eram divididas em dois campos opostos — *São Miguel e São Rafael* no primário, *Cabral e Colombo* no secundário — entre os quais eram organizadas *batalhas* que lembravam os torneios entre as decúrias dos colégios jesuítas. Tal procedimento servia a valorizar aquelas que tinham tendência à liderança, mas as mais tímidas e reservadas se sentiam humilhadas (Stella, Cecília).

Quando aplicado às meninas, o aparelho disciplinar derivado da regra jesuíta visava não apenas o aumento das habilidades (Foucault, 1975), como para os meninos dos colégios católicos de elite, mas "a formação de uma relação de obediência" (Cavalcanti, 1995, p. 30) e de submissão a qualquer autoridade constituída, que permanecia a vida inteira. Lembremos que a situação jurídica da mulher brasileira na época a tornava comparável aos menores e aos índios, seres sem discernimento que deviam ser tutelados. Como veremos mais além, a *hexis* corporal que lhes era inculcada ajudava a compor o quadro da docilidade. Devia-se fazer uma reverência quando se cruzava *Notre Mère* nos corredores e os movimentos das mãos eram controlados pelos trabalhos manuais femininos e pelos exercícios de caligrafia, que deixavam sua marca até mesmo sobre as alunas que passavam pouco tempo no colégio (Maria Lucia). Como diz Rebecca Rogers

"nesse tipo de educação, nada é deixado ao acaso: a feminilidade implica maneiras de ser e comportamentos que é preciso absolutamente conhecer... [As mestras] dão extrema importância à noção de controle corporal [...], da qual derivam os bons modos, as nobres reverências e até mesmo essa decência que preserva a honra [...], que dá às jovens rigor físico e caução moral [...] Cabeça inclinada, olhos baixos, a jovem aprende a se controlar [...], a aceitar uma ordem sobre a qual não tem nenhuma influência". (2005, p.232-234)

"Tudo isso fazia parte de um universo solidamente construído e referendado [...] onde a excelência era o objetivo e sua consecução

sempre premiada com a honra e a cruz" (Cavalcanti, 1995, p. 35). É necessário assinalar que o regulamento era frequentemente imposto de maneira bastante autoritária, como deixa ver um certo número de observações. Cecília, que frequentou os dois estabelecimentos de *Sion* no Rio e em Petrópolis, assinala que, para ela, essa conduta revelava um certo sadismo:

O que eu me lembro [...] era um sadismo, você reparava isso? O prazer que as freiras tinham da gente chorar? De ficar massacrando, massacrando, massacrando, eu presenciei, tomei consciência disso no clássico, era *mère* Carmem Maria, que era a minha mestra, eu via ela pegar assim garotas e dar uma bronca assim de dedo assim firme e ela ia falando, falando e enquanto a pessoa não chorasse... aí eu tinha a impressão de que quando a pessoa chorava, elas gozavam, entendeu, aí era o orgasmo, porque elas tinham conseguido humilhar o bastante e elas tinham prazer, eu tinha essa sensação muito forte (Cecilia)

Mas a principal característica desse modelo eram as práticas morais, que se desenvolviam sobretudo em dois sentidos: por um lado, elas estimulavam a reflexividade; por outro, elas desenvolviam um forte sentimento de culpa.

A socialização transmitida em *Sion* calcava-se explicitamente nas normas fundadas sobre a culpa e a disciplina "que comandavam os conformismos de pensamento, e mesmo os automatismos de conduta" (Ehrenberg, 2000, p. 16). A submissão diante de Deus e das autoridades na esfera pública e diante do marido na esfera privada era, no entanto, ocultada pela iniciativa pessoal — uma iniciativa que ia sempre no sentido do espírito geral da sociedade, do que Ehrenberg chama as *instituições de si*. As *enfants de Sion* eram estimuladas a conceber-se enquanto indivíduos responsáveis, que determinavam por si mesmas suas decisões e suas condutas, através dos mecanismos de reflexividade instalados no cotidiano. Durante a Hora dos Avisos, as alunas deviam fazer seu *exame de consciência* — ou seja, meditar de maneira reflexiva sobre seu comportamento da véspera — e auto-avaliar sua conduta, atribuindo-se notas que oscilavam entre a *note d'honneur* (comportamento impecável) e a *note perdue* (mau comportamento). Essa prática, que data da época das Ursulinas, era percebida por certas alunas como um "juízo feito por nós mesmas, réis e juízes a um só tempo, em auto-crítica" (Dutra, 1975, p. 7). No entanto, outras (Stella) a interpretavam como "práticas superegóicas", cuja finalidade era testar até que ponto as normas educativas da instituição e as injunções modais da igreja católica haviam sido assimiladas — posição que é corroborada por Rebecca Rogers em seu estudo das *Maisons d'éducation de la Légion d'Honneur*, onde ela considera que as alunas

"se atribuíam diariamente notas de conduta ao final do dia [com] o objetivo de fazer com que as meninas refletissem

sobre seu comportamento, de forma a se conformar à norma bem estabelecida de uma feminilidade obediente e virtuosa" (2005a, p. 290; p. 194).

Nesse momento, em *Sion*, flutuava ainda no ar a ameaça do "caderno de observações", onde as religiosas anotavam os *points perdus* das alunas, e a possibilidade de delação dos pares, testemunhas de seu comportamento. Ritos como a confissão e o retiro reforçavam esse "conhecimento de si" (Le Wita, 1988, p.83), fazendo-as "inspecionar a própria vida com um máximo de rigor" (Trindade, 1990, p. 23) e contribuía para a potencialização da noção de falta — em ligação estreita com o sentimento de culpa, que vamos examinar a seguir. Os comportamentos julgados em conformidade com a instituição eram mensalmente premiados diante do conjunto do colégio pela atribuição do *fitão* — uma larga fita adamascada nas cores de cada classe—, e a insubordinação era, por sua vez, sancionada com a perda da cruz.

Cada mestra de classe lia o nome daquelas que mereciam *Parfait, Très Bien, Bien, Passable*. E quando desfilava a lista das que *perdent la croix*, as nomeadas se levantavam e, aos prantos, entregavam sua insígnia à superiora, que fazia *tssk, tssk...* (Nascimento, 1991).

O sentimento de culpa era, por sua vez, considerado como a base da submissão e da introspecção requeridas pelo papel social da mulher. Era preciso que a mulher se sentisse culpada a partir de um exame rigoroso de sua consciência, em função dos critérios morais e sociais em vigor, de tal forma que não colocasse em dúvida a autoridade no espaço público e privado. O sentimento de culpa era inculcado desde muito cedo, pela linguagem utilizada pelas freiras no cotidiano, onde estavam presentes as noções de falta, culpa, resgate pela mortificação e pelo sacrifício; pelas mensagens morais veiculadas pelos padres encarregados da direção das consciências das alunas e pelos retiros (Angelina, Sonia, Thereza). Mas em um universo onde tudo era pecado, a fronteira entre o que era permitido ou proibido não era dada imediatamente: ela era objeto de uma socialização, frequentemente pelos pares. Sem saber de que eram exatamente culpadas, muitas alunas buscavam junto às colegas mais velhas "sugestões de pecados" diferentes da sacrossanta desobediência aos pais (Luciana, Glória). Mais tarde, na adolescência, o próprio colégio distribuía antes da confissão uma lista exaustiva de pecados — inclusive os famosos maus pensamentos e os pecados contra a castidade — para servir-lhes de fonte de inspiração. O sentimento de culpa acompanha assim as *enfants de Sion* até o fim da vida, servindo com frequência de instrumento de manipulação social em sua conduta privada, ou, como elas mesmas dizem, de "estratégias para jogar socialmente" (Anna Lucia) entre elas mesmas e entre elas e os outros — sobretudo aqueles que são ligados a elas por uma relação de subordinação.

Práticas de classe e de gênero

As regras de educação apresentadas na *Ratio Studiorum* foram, no entanto, concebidas para os homens, seres racionais que era necessário adestrar para assumir os cargos aos quais se destinavam, em nível local, regional ou nacional, na vida política, na universidade ou nas empresas. *Sion*, no entanto, só lida com mulheres — seres frágeis, no limite da racionalidade, movidas pela emoção e pela afetividade, que devem sobretudo exercer sua prática na esfera privada. Por isso mesmo, não se pode aplicar a elas, de forma idêntica, os mesmos princípios da socialização masculina. O conjunto de práticas comuns aos diversos colégios católicos que pareciam ser universais, aplicáveis a todos os grupos sociais, se distinguem no entanto segundo um viés de gênero e de classe. A tabela abaixo mostra as diferenças ligadas à *hexis* corporal inculcada aos meninos e às meninas.

Tabela
Práticas disciplinares sexuadas

HOMENS	MULHERES
<i>Hexis</i> corporal de direção, militar, o corpo vigoroso e ereto através de exercícios. O porte alto da cabeça se inspira em uma « retórica corporal da honra » (Foucault, 1975, p.159)	<i>Hexis</i> corporal de submissão, o corpo é ereto mas gracioso, a cabeça se inclina.
« Nunca baixar os olhos, encarar cusadamente aqueles diante de quem eles passavam » (Foucault, 1975, p. 160)	Olhos baixos como os da Virgem Maria, modéstia, recato.
Os alunos devem « manter-se eretos, sem curvar a coluna, o ventre bombeado, o peito saliente, as costas arqueadas » (Foucault, 1975, p. 160).	Coluna ereta mas deve-se evitar o arqueamento das costas e o bombeamento do peito. Os seios devem ser protegidos recatadamente do olhar dos outros.
Mãos ao longo do corpo para manter o equilíbrio.	Mãos postas no coto, na fila ou sentada em lugares públicos; mãos dobradas atrás das costas na sala de aula, para evitar o abandono do corpo sobre a carteira.
O controle de cada um sobre seu próprio corpo visava «o aumento de sua utilidade, das habilidades » (Foucault, 1975, p. 162).	O controle sobre o corpo visava « a formação de uma relação de obediência » (Cavalcanti, 1995, p. 30) e de submissão à qualquer autoridade constituída. Ele era feito dentro de uma perspectiva ascética (Foucault, 1975, p. 162), visando a renúncia de si e a dádiva. Noção de « sacrifício », de mortificação.
Diante da autoridade, a cabeça fica ereta e imóvel, a coluna permanece ereta, a mão se ergue para a saudação.	Diante da autoridade, a coluna se dobra, a cabeça se inclina, os joelhos se dobram na reverência.
« Uma boa escrita [...] pressupõe toda uma rotina, cujo código rigoroso investe o corpo inteiro ». O gesto deve ser rápido e eficaz, mas o estilo é livre.	O estilo da escrita é controlado através de exercícios de cópia e de caligrafia. A letra é redonda, feminina.

Fontes : Homens, Foucault 1975 ; Dallabrida, 2001. Mulheres, entrevistas, Cavalcanti, 1995 ; Foucault, 1975.

Rituais e práticas traziam a marca do gênero: enquanto os meninos deveriam adotar uma *hexis* de comando na sociedade, as meninas deviam aprender a obedecer a seus maridos, na esfera privada, e às autoridades, na esfera pública. Essa diferença de papéis sociais era imediatamente perceptível através de sua posição corporal: tudo no homem devia levar a uma "retórica corporal da honra", em grande parte transmitida

através dos exercícios militares, do ritmo de parada, do comportamento arrogante e viril. Já tudo na mulher devia ser flexível, doce, puro e gracioso, dentro de uma *hexis* corporal de submissão que visava, por um lado, a reconfortar sua feminilidade e, por outro, a contribuir ao controle de si. Essa *hexis* corporal feminina da submissão é temperada por discursos carregados de amor — essa parcela de amor que é, segundo Freud (2002, p. 76), necessária à emergência da consciência moral. Encontramos aí o amor da *Virgem de Sion* por suas meninas; o amor das mestras de classe pelas alunas confiadas à sua guarda ; o amor das *enfants de Sion* pela igreja católica e seus/suas santos/as; e *last but not least*, o amor pela instituição: *Sion est une maison que l'on quitte un jour, qu'on n'oublie jamais et qu'on retrouve toujours avec bonheur.*²⁰ Não há dádiva gratuita no circuito de *Sion*: o amor é um sistema total "que coloca em jogo tanto as crenças religiosas quanto as emoções pessoais" (Douglas, 1999, p. 168).

Por sua vez, o sentimento de culpa se constrói sob a égide da dominação, dentro de uma civilização ocidental erguida sobre a repressão das *pulsões*, onde "a pessoa é enredada numa configuração de dever social e de conformidade a proibições" (Freud, 2002; Ehrenberg, 2000, p. 61; p.70). No entanto, certos grupos são mais iguais do que outros diante desse sentimento. Os mecanismos de interiorização da culpa não integravam o repertório disciplinar do *Ginásio Catarinense*. Nesse estabelecimento concebido para as elites masculinas, é o chefe da decúria quem procede à avaliação cotidiana, que faz o relatório, que escuta a justificação, delibera e determina a punição (Dallabrida, 2001), prefigurando um sistema hierárquico exterior que tende a desculpar o indivíduo que obedece às ordens. No entanto, esses instrumentos estão bem presentes no *Sion* e em *Saint Ryan*, estabelecimento escolar católico privado para meninos imigrantes em Toronto, Canadá (McLaren, 1992). Nesse último, inculca-se um sentimento de culpa

"por vezes intolerável [que] conduz os alunos a se submeter mais prontamente às forças de controle e, se necessário for, às forças de punição infligidas pelos [...] professores e pelos padres" (McLaren, 1992, p. 249).

Faço assim a hipótese que a cultura escolar católica só estimula o sentimento de culpa entre as minorias: entre as meninas, pertencem elas ou não à elite, dominadas dentro de uma perspectiva de gênero; e entre os meninos das camadas populares, dominados dentro de uma perspectiva de classe. Mas ela não o faz entre os meninos que pertencem à elite, que deverão mais tarde ocupar cargos de poder e posições de autoridade, que deverão tomar decisões nas esferas política, econômica e até mesmo familiar, sem se deixar manipular, sem hesitações deslocadas ou remorsos indevidos.

²⁰ *Sion* é uma casa que deixamos um dia, que nunca esquecemos e que nos sentimos sempre felizes ao reencontrar.



A título de conclusão

Quis mostrar nesse artigo que nem todos os elementos da dívida que liga as *enfants de Sion* à sua *alma mater* são evidentes ou dados de imediato. Como vimos acima, em um primeiro momento, o único componente que faz a unanimidade entre elas é o que se refere à sua formação intelectual. Mas "é preciso buscar mais além da referência aos conhecimentos e à aptidão para saber o valor da educação das mulheres" (Constant, 1987, p. 18). É impossível não associar essa formação às práticas que lhes são sub-jacentes, como "a ordem", "a disciplina", "o senso da organização", "a pontualidade", "a polidez" — virtudes valorizadas pela maioria das alunas entrevistadas. Ela deve ainda ser associada aos valores morais como "o respeito ao próximo" (Cecília), "a solidariedade" (Amanda), "o senso de humanidade" (Maura) ou uma "conduta ética e humana" (Glória, Stella) — características de uma burguesia que se pretende generosa. Essas qualidades oriundas de uma socialização fundada sobre a observância do detalhe, essa educação apoiada sobre o controle de si, foram sem dúvida adquiridas com dor, sob a tensão e os constrangimentos permanentes inerentes à disciplina do corpo e dos instintos próprias a uma educação burguesa (Le Wita, 1988). É a lembrança dessa dor que não lhes permite distinguir claramente os aportes da cultura escolar católica. É sua memória sempre viva que faz com que elas se inventem infâncias míticas ou esqueçam o passado. A família exerce um papel central nesse processo, na medida em que, quando ela pertence às elites, permite relativizar as situações de tensão e o sentimento de culpa transmitidos pela cultura escolar católica, opondo uma certa distância entre as alunas e o modelo de socialização de *Sion* — o que as famílias de classe média não sabem ou não conseguem fazer.

Mas disse e repito ao longo desse artigo que a turma analisada era central — no sentido de que é por ela que se começa a perceber a abertura da instituição a outros grupos sociais. Nesse contexto, a cultura escolar católica não se limita a reproduzir a tradição, mas ela forma suas alunas a afrontar uma conjuntura onde o papel da mulher mudou bastante com relação à sua época. Se ela lhes permite, através da instrução de qualidade que lhes foi transmitida, assumir com competência empregos de alto nível, na universidade ou em outras instituições, e por vezes até mesmo no exterior, ela lhes garante uma margem de iniciativa social que as conduz por vezes a criar seus próprios empregos, aproveitando-se do capital social acumulado durante os anos de escola. Não é certamente por acaso que são sobretudo as alunas que provém de famílias tradicionais, que insistem sobre "a formação de redes de amizade" (Amanda, Anna Lucia, Stella Maria, Neuza) como um elemento crucial da dívida que elas têm com relação ao colégio, enquanto que as de classe média colocam em valor sobretudo o aprendizado de "boas maneiras" (Cecília) ou o "refinamento das relações sociais" (Stella).



Podemos assim nos dar conta de que a educação complexa transmitida pelos colégios católicos, longe de contribuir apenas para a reprodução de um estado social, permite que as *enfants de Sion* possam afrontar novas realidades sociais. Levanto a hipótese de que a "capacidade de auto-avaliação" — pela qual muitas alunas (Glória, por exemplo) se sentem agradecidas ao colégio na medida em que ela contribui à formação de seu caráter e ao desenvolvimento de um espírito crítico com relação a si mesmas e à sociedade — fornece muitos subsídios à evolução dessas práticas.

No entanto, apesar do sofrimento inerente, as normas disciplinares e morais do colégio "armaram seus corpos, afirmaram seus espíritos e temperaram suas almas" (Constant, 1987, p. 15), tornando as *enfants de Sion* aptas a reagir, natural e espontaneamente no 'bom' sentido diante da regra e da tradição — garantindo assim a reprodução/construção das novas elites brasileiras. Esses são, de toda evidência, os fundamentos dessas "bases estruturantes" mencionadas por uma aluna de *Sainte Marie* (Le Wita, 1988, p. 81), cuja contribuição elas só podem reconhecer quando chegam à maturidade.

Referências bibliográficas

CANEDO Leticia B., "Héritage en politique, ou comment acquérir les dispositions et compétences nécessaires aux fonctions de représentation politique (1945-1964)". **Cahiers du Brésil Contemporain n° 47/48**, 2002, pp. 71-120.

CAVALCANTI Vanessa R. S., **Vestígios do Tempo: Memórias de Mulheres Católicas (1929/1942)**. Dissertation de Mestrado, Dépt. d'Histoire, PUC-SP, décembre 1995.

COLOMBO Maria Alzira. **Razões da vinda das religiosas francesas para o Brasil, século XIX**. Thèse de doctorat, Dépt. d'Histoire, USP, sous la direction de M. H. Capelato. En cours.

CONSTANT Paule, **Un monde à l'usage des demoiselles**. Paris: Gallimard, 1987.

CORREA Marisa, "Lettres d'une femme rangée", **Cahiers du Brésil Contemporain n° 47/48**, 2002, pp. 181-197.

DALLABRIDA Norberto, **A fabricação escolar das elites. O Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: UDESC/Cidade Futura, 2001.

DOUGLAS Mary, "Il n'y a pas de don gratuit", in Mary DOUGLAS, **Comment**



pensent les institutions. Paris: La découverte/MAUSS, 1999, coll. Recherches, pp. 165-178.

DUTRA Lia C., “Meu velho Sion”, **Encontro n° 1**, 1975.

EHRENBERG Alain, **La fatigue d’être soi. Dépression et société.** Paris: Odile Jacob poche, 2000.

FOUCAULT Michel, **Surveiller et punir. Naissance de la prison.** Paris: Gallimard, 1975. Coll. Tel.

FREUD Sigmund, **Le malaise dans la culture.** Paris: PUF, 2002. Coll. Quadrige, 5e édition [1e édition, 1930].

JULIA Dominique, “La culture scolaire comme objet historique” In Antonio NOVOA, Marc DEPAEPE & Erwin V. JOHANNINGMAYER (orgs), **The colonial experience in education. Historical issues and perspectives.** Gent C.S.H.P., Pædagogica Historica, 1995, pp. 353-382.

LE WITA Béatrice, **Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise.** Paris: Maison des Sciences de l’Homme, 1988. Coll. Ethnologie de la France.

MCLAREN Peter, **Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1992 [1a edição, 1986].

MAYEUR Françoise, **L’enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République.** Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.

MOURA Laércio D. de, sj., **A educação católica no Brasil. Passado, presente e futuro.** São Paulo: Loyola, 2000.

NASCIMENTO Angelina B., In **Sion firmata sum.** Salvador, 1991. Édition limitée (ronéoté).

PERRENOUD Philippe. “Curriculum : le formel, le réel, le caché” In HOUSSAYE Jean (org.) **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui,** Paris: ESF, 1993, pp. 61-76.

ROBERT Paul. **Le Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.** Paris: Le Robert, 1973.



ROGERS Rebecca, **Les demoiselles de la Légion d'Honneur**. Paris: Perrin, 2005 (1a ed., 1992).

SAINT-MARTIN Monique de, "Une 'bonne' éducation". **Ethnologie Française**, vol. **XX**, n° 1, 1990, pp.xx-xx.

SANT'ANNA Lilá, **Camila Ciréia**. Rio de Janeiro: Quadrelli, 1985.

SEVCENKO Nicolau, **Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985, 2e édition.

TRINDADE Etelvina, "Clotildes ou Marias : mulheres de Curitiba na Primeira República". **História : Questões e Debates**, julho-dezembro 1990, APAH, Curitiba

XAVIER DE BRITO, Angela. "A formação do esprit de Sion". Dossiê sobre o ensino secundário no Brasil, organizado por Norberto Dallabrida e Eduardo Arriada. **História da Educação** (Pelotas), vol. **12**, n° 26, setembro/dezembro de 2008, pp. 91-118.

_____. "Exportação e declínio de um modelo de cultura escolar. O colégio Notre Dame de Sion no campo do ensino básico no Brasil". **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Porto, Portugal, 20-23 de junho de 2008. Disponível em <http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/>, Eixo n° 2, Currículo, práticas educativas e quotidiano escolar, documento IB265.

Enviado em: 27/03/2009.

Aceito em: 03/04/2009.