

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Julia Tomedi Poletto

“PREPARADAS PARA A VIDA”:

uma escola para mulheres, Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966)

Porto Alegre

2020

Julia Tomedi Poletto

**“PREPARADAS PARA A VIDA”:
uma escola para mulheres, Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dóris Bittencourt Almeida

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Poletto, Julia
"PREPARADAS PARA A VIDA": uma escola para mulheres,
Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966) / Julia
Poletto. -- 2020.
291 f.
Orientadora: Dóris Bittencourt Almeida.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Congregação das Irmãs de São José. 2. Colégio
São José/Caxias do Sul. 3. História das mulheres. 4.
Cultura escolar. 5. Escolarização feminina. I.
Bittencourt Almeida, Dóris, orient. II. Título.

Julia Tomedi Poletto

“PREPARADAS PARA A VIDA”:

uma escola para mulheres, Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dóris Bittencourt Almeida

Porto Alegre, 11 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Dóris Bittencourt Almeida – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Célia Elizabete Caregnato – PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Giani Rabelo – PPGEDU/UNESC

Prof.^a Dr.^a Maria Celi Chaves Vasconcelos – PPGEDU/UERJ

Prof.^a Dr.^a Terciane Ângela Luchese – PPGEDU/UCS

Dedico esta Tese à minha avó, Virgínia Valduga Tomedi. Filha, estudante, esposa, costureira, mãe, catequista, avó... Pelas suas muitas formas de *ser mulher*, mas especialmente por viver a vida com simplicidade e leveza, me inspirando a ser alguém melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse importante ciclo formativo, é tempo de agradecer... Afinal, a costura da pesquisa só foi alinhavada pelos diferentes apoios recebidos. Assim como o ato de costurar demanda instrumentos específicos, muitos foram aqueles(as) que se tornaram minhas linhas, agulhas, tecidos, rendas e tonalidades nesse tempo de amadurecimento intelectual e produção acadêmica.

De modo muito especial, agradeço às mulheres entrevistadas da pesquisa, sem as quais a tessitura da investigação não teria acontecido. Em nome de todas aquelas que ocuparam os bancos escolares no Colégio São José, minha eterna gratidão a: Carmem, Elisa, Gemma, Guilhermina C., Guilhermina P., Jacira, Loraine, Luana, Luiza, Maria, Mary Lucia, Serenita, Suzana.

Da mesma forma, agradeço imensamente à Congregação das Irmãs de São José, bem como o Colégio São José de Caxias do Sul. A acolhida sempre carinhosa e respeitosa da Irmã Eulália Antoniazzi, no Hotel Mosteiro em Garibaldi, assim como das Irmãs Renata Anelda Segat (diretora) e Teolide Bavaresco (secretária), nas idas ao Colégio São José reforçam aquilo que tanto acredito: a pesquisa só se efetiva quando compartilhada.

Respeitando as minhas escolhas e me instigando a aprofundar os estudos no campo da História da Educação, meu sincero e profundo agradecimento àquela que me acompanhou ao longo desses quatro anos, minha orientadora Professora Dra. Dóris Bittencourt Almeida. Desde viagens à Porto Alegre até encontros virtuais, partilhamos conhecimentos e experiências que transcenderam os saberes da Tese. O olhar atento para os conceitos trabalhados, os tensionamentos suscitados pelas narrativas, bem como o incentivo a uma escrita mais poética fizeram parte dessa relação orientadora-orientanda. Por ser quem é e por tudo o que me ensinou, evidenciando que a pesquisa também é atravessada pelo afeto, minha admiração e gratidão!

Ainda sobre quem muito contribuiu com o estudo, minhas palavras de afeto e reconhecimento à professora Terciane Ângela Luchese. Desde o período em que cursei o Mestrado, a generosidade com que partilha contatos, leituras e ideias reforça o modo como tem feito da educação um ato amoroso. Do mesmo modo, as professoras Célia Caregnato e Giani Rabelo, as quais admiro pelo trabalho e pelas pesquisas que produzem, contribuindo para as reflexões do meu estudo. Agradeço carinhosamente a professora Maria Celi Vasconcelos, por ter aceitado fazer parte da banca de defesa final e por ter me permitido pensar sobre a educação das mulheres para além do período que pesquiso, através de suas investigações. Uma banca examinadora feminina, composta por mulheres de diferentes lugares e que pesquisam sobre

variadas temáticas, as quais me inspiraram a pensar sobre as histórias de tantas outras mulheres...gradidão pelos ensinamentos e pela partilha!

Para que a pesquisa pudesse ser concretizada, contei com o auxílio de algumas pessoas e lugares. Entre os espaços transitados, deixo aqui registrado meu sincero agradecimento à equipe do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, de Caxias do Sul. Desde a funcionária Julia (recepção) até as responsáveis de cada setor, a exemplo de Denise (Fototeca), Sônia (Banco de Memória), Catuscia (Arquivos Privados) e Elenira (Gerência), meu reconhecimento pelo trabalho qualificado e comprometido que realizam.

Ao meu amigo e colega de trabalho Tiago Zilio, agradeço o auxílio primoroso na elaboração dos mapas da Tese e as palavras de incentivo no percurso acadêmico vivido.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, agradeço pela possibilidade de estudo, de reflexão e de conhecimento garantida nesse espaço público, além do trabalho primoroso dos funcionários e professores que nele atuam.

Ciente de que uma pesquisa é feita por muitas mãos, agradeço aos meus colegas de doutorado, companheiros dessa intensa trajetória acadêmica, especialmente Lucas, Marcos, Fabiana, Gabriela, Jaqueline. Também aos amigos de pesquisa, em que os encontros se estabelecem nos eventos científicos. Muito obrigada!

Aos meus pais, Luciano e Rosângela, por me motivarem a seguir em frente e me ensinarem, desde pequenina, que conhecimento se constrói por meio de estudo e de interesse. Vocês são meus maiores exemplos!

Ao meu irmão, Vitor, obrigada pelas palavras leves e alegres compartilhadas, mesmo nos dias mais exaustivos.

Ao Rodrigo, meu companheiro de vida, minha eterna gradidão pelo encorajamento na realização do doutorado, pela paciência nos dias em que estive mais ausente e pelo apoio constante na conclusão dessa etapa.

Às Irmãs Apóstolas, aos colegas de trabalho, aos alunos e às famílias do Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Bento Gonçalves, espaço em que me constitui aluna e professora e, atualmente, tenho aprendido a exercer a função de vice-diretora, minha mais profunda gradidão. Por todas as semanas em que me ausentei, pelo incentivo constante das Irmãs Apóstolas, pelas palavras de carinho que sempre recebi e pelas oportunidades de crescimento profissional...Para todos vocês, meu sincero agradecimento. A experiência do doutoramento não teria sido possível se vocês não tivessem me apoiado. Em especial, à Irmã Maria Diva, que permitiu que eu realizasse o estudo, afastando-me do espaço escolar por alguns dias, mas sempre cuidando para que estivesse ciente das iniciativas realizadas na escola. À Irmã Ercília, Sinára, Fernanda,

Gleison, Carmem e tantas outras pessoas, amigos e colegas, que estiveram comigo nesses quatro anos de pesquisa, meu muito obrigada!

Por todos esses que me ajudaram a tramar a rede de contatos, costurar as bases teóricas e metodológicas e produzir esse tecido duradouro, enfim, por tudo e por tanto: gratidão!

“A gente sempre tem uma coisa para aprender”
(Guilhermina C., entrevista 1991)

“As mulheres não são passivas nem submissas. [...] Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. [...] Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história.”
(PERROT, 2017, p. 224)

RESUMO

A presente Tese tem como objetivo maior analisar o processo de escolarização feminina e os efeitos da formação que o Colégio São José, fundado pela Congregação das Irmãs de São José e localizado em Caxias do Sul/RS, produziu em antigas alunas, entre os anos de 1930 a 1966. O recorte temporal foi delimitado pelo período em que as narradoras da pesquisa frequentaram a instituição educativa, todavia, a pesquisa apresenta uma elasticidade de tempo, uma vez que discute o estabelecimento da Congregação das Irmãs de São José na Região Colonial Italiana e também explora aspectos posteriores à formação escolar recebida por essas mulheres. Inserida no campo temático de investigação da História da Educação, em interfaces com a História das Mulheres, seguindo postulados da História Cultural, a pesquisa buscou complexificar os modos de aprender na referida instituição, tendo como corpus empírico documentos orais, escritos e imagéticos. Dessa forma, através da metodologia da História Oral em diálogo com a análise documental histórica, investigou-se o processo de constituição da Congregação das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul e, especificamente, a criação do Colégio São José em Caxias do Sul; analisaram-se as culturas instituída e instituinte do Colégio e problematizaram-se os efeitos que essa formação produziu nas antigas estudantes, narradoras da pesquisa. Acompanhando o desenvolvimento da cidade, o Colégio cresceu e tornou-se parte do tecido urbano e social de Caxias, sendo uma instituição centenária que funciona até os dias atuais. Para o desenvolvimento da Tese, arquitetura escolar, práticas, desmembradas em escritas e materialidades, civilidades e formação foram eixos temáticos que sustentaram esta pesquisa. Pelas análises produzidas, formulou-se a Tese de que o Colégio São José promoveu uma escolarização pautada nos preceitos de religiosidade e civilidade esperados naquela região e direcionados para um público feminino, identificado a uma posição social específica. Ao ofertarem o ensino secundário, as religiosas atenderam aos pedidos da comunidade e angariaram novas matrículas, mantendo, assim, a continuidade da referida obra educativa. Por meio desse ensino secundário, considera-se que a educação ofertada para as meninas e moças era uma aposta para futuros possíveis. Através da formação escolar recebida, as antigas alunas do São José aprenderam a exercer funções no âmbito privado, mas também foram impulsionadas a ocuparem lugares públicos no mundo do trabalho. Conclui-se que, pelo entrelaçamento das memórias analisadas e contribuindo para os campos da História da Educação e da História das Mulheres, o Colégio São José foi um importante espaço de escolarização para as mulheres da região, especialmente àquelas com condições econômicas favoráveis, possibilitando que as experiências educativas reverberassem nos percursos dessas mulheres.

Palavras-chave: Congregação das Irmãs de São José. Colégio São José/Caxias do Sul. História das mulheres. Cultura escolar. Escolarização feminina.

ABSTRACT

The present Thesis has as its main objective to analyze the female schooling process and the training effects that Colégio São José, founded by the Congregação das Irmãs de São José and located in Caxias do Sul / RS, produced in former students, from 1930 to 1966. Such time frame was set considering the period in which the narrators of the research attended the educational institution, however, the research presents an elasticity of time, since it discusses the establishment of the Congregação das Irmãs de São José in the Italian Colonial Region and also explores later aspects on the school education received by these women. Within the field of investigation of the History of Education, and bond with the History of Women, following postulates of Cultural History, the research sought to complexify the ways of learning in the referred institution, having as an empirical corpus oral, written and imagery records. Thus, through the Oral History methodology conversing with the historical documentary analysis, the process of constituting the Congregação das Irmãs de São José in Rio Grande do Sul was investigated and, specifically, the creation of Colégio São José in Caxias do Sul ; the instituted and instituting cultures of the College were analyzed and the effects that this training produced on the former students, narrators of the research, were questioned. Accompanying the development of the city, the College grew and became part of the urban and social part of Caxias, turning into a centenarian institution that works until the present day. For the development of the Thesis, school architecture, practices, broken down into writings and materiality, civilities and training were thematic axes that supported this research. Based on the analyzes produced, the thesis was formulated that Colégio São José promoted schooling based on the foundations of religiosity and civility expected in that region and aimed at a female audience, identified with a specific social background. When offering secondary education, the religious responded to the requests of the community and achieved new enrollments, thus maintaining the continuity of that educational work. Through this secondary education, it is considered that the education offered to girls and young ladies was a bet for prospective futures. Through the school training they received, the former students of São José learned to have positions in private practices, but they were also encouraged to take public places in the job market. It is concluded that, through the interweaving of the analyzed memories and contributing to the fields of History of Education and History of Women, Colégio São José was an important schooling space for women in the region, especially those with favorable economic background, enabling their educational experiences to have an impact on the paths of these women.

Keywords: Congregação das Irmãs de São José. Colégio São José / Caxias do Sul. History of women. School culture. Female schooling

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Centro da Colônia Conde D’Eu (1892-1897).....	53
Figura 02 – Capuchinhos em Garibaldi (1929).....	54
Figura 03 – Irmãs de São José antes do embarque para o Brasil.....	60
Figura 04 – Irmãs em Garibaldi.....	62
Figura 05 – Ginásio São José em Garibaldi – local de funcionamento do convento e colégio das Irmãs de São José.....	63
Figura 06 – Anúncio do Jornal Stafetta Rio Grandense.....	64
Figura 07 - Freiras em Garibaldi.....	66
Figura 08 – Colônia Caxias – Vista Parcial (1895-1897).....	68
Figura 09 – Primeiras freiras em Caxias.....	71
Figura 10 – Primeira casa em Caxias.....	72
Figura 11 – Vista parcial de Caxias, década de 1930.....	74
Figura 12 – 1º prédio de alvenaria do Colégio São José, década de 1910.....	77
Figura 13 – Grupo de freiras do Colégio São José, 1937.....	84
Figura 14 – Alunas Mestras – 1956.....	86
Figura 15 – Documento de Premiação Colégio São José – 1902.....	103
Figura 16 – Anúncio do Jornal O Brazil.....	106
Figura 17 – Anúncio do Jornal O Momento, 1936.....	111
Figura 18 – Diploma do Curso Complementar, 1939.....	112
Figura 19 – Atestado de exame parcial do Curso Complementar, 1939.....	118
Figura 20 – Exame oral no Curso Normal (entre 1959 a 1962).....	122
Figura 21 – Lembrança de formatura do Curso Complementar, 1938, frente.....	126
Figura 22 – Lembrança de formatura do Curso Complementar, 1938, verso.....	126
Figura 23 – Lembrança de formatura do Curso Normal, 1953, frente.....	126
Figura 24 – Lembrança de formatura do Curso Normal, 1953, verso.....	126
Figura 25 – Ginásio São José, década de 1930.....	132
Figura 26 – Escola Normal São José, construção da parte nova. Inferência: década de 1950/1960.....	133
Figura 27 – Colégio São José. Inferência de data: década de 1960.....	133
Figura 28 – Cartão-postal do Colégio São José, década de 1930.....	135
Figura 29 – Ala nova do Colégio São José, década de 1960.....	136
Figura 30 – Dormitórios do Colégio São José, 1937.....	141

Figura 31 – Sala de aula de bordados do Colégio São José, 1937.....	144
Figura 32 – Sala de aula das normalistas do Colégio São José, 1956.....	146
Figura 33 - Maria em frente à casa, com o uniforme do São José (1934-1939).....	151
Figura 34 - Carmem ao lado do irmão com o uniforme do São José (1954-1966).....	151
Figura 35 – Sala de aula – Colégio São José.....	155
Figura 36 – Alunas do São José durante encenação religiosa, 1937.....	168
Figura 37 - Caderno de Matemática, 1936.....	172
Figura 38 - Caderno de Matemática – Expressões.....	172
Figura 39 - Caderno de Matemática, 1934 e 1935.....	172
Figura 40 - Caderno de História Universal, 1935-1956.....	172
Figura 41 - Caderno de Pedagogia, 1935-1956.....	172
Figura 42 - Página do caderno de Pedagogia de Romana.....	175
Figura 43 -Página do caderno de Pedagogia de Romana.....	183
Figura 44 - Caderno de Recordações, década de 1960.....	190
Figura 45 - Excertos do caderno de recordações de Carmem, década de 1960.....	191
Figura 46 - Mensagem da colega Suzana no caderno de recordações de Carmem, década de 1960.....	192
Figura 47 - Verso da contracapa do caderno de recordações de Carmem, 1966.....	194
Figura 48 – Livro de Leitura.....	197
Figura 49 - Excerto do sumário – Química – Quarto livro de leitura.....	200
Figura 50 – Almoço para os professores organizado pelas Normalistas (1959-1962).....	208
Figura 51 – Normalistas concluindo o almoço dos professores (1959-1962).....	210
Figura 52 – Futura dona de casa aprendendo a cuidar do próprio vestuário.....	211
Figura 53 – Anúncio do Jornal A Época, 1939.....	215
Figura 54 – Aplicação de vacina na escola, 1959-1962.....	217
Figura 55 – Casamento de Guilhermina P.....	228
Figura 56 – Gemma e filhos.....	234
Figura 57 – Convite da missa de formatura, 1962.....	241
Figura 58 – Formatura do Curso Normal, 1966.....	242
Figura 59 – Anúncio do Jornal O Momento, 1936.....	246
Figura 60 – Curso de Pintura, década de 1940/1950.....	247
Figura 61 – Curso de Datilografia, década de 1940/1950.....	248
Figura 62 – Formatura Luiza, 1946.....	251
Figura 63 – Propaganda do “Elixir Inhame Goulart”.....	254

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Documentos consultados e analisados.....	25
Quadro 02 – Organização das narrativas de memória oral.....	28
Quadro 03 – Documentos nos arquivos pessoais.....	30
Quadro 04 – Resumo de atividades de 1901 a 1960.....	80
Quadro 05 – Entrevistadas, nível de ensino e período no São José.....	90
Quadro 06 – Cursos ofertados no São José.....	101
Quadro 07 – Itinerários das antigas alunas do São José.....	227
Quadro 08 – Antigas alunas do São José que cursaram Ensino Superior.....	236

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Comunidades da Província do RS – Congregação Irmãs de São José.....	67
Mapa 02 – Municípios que internas eram oriundas.....	160

LISTA DE SIGLAS

AHMJSA – Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

CISJ – Congregação das Irmãs de São José

FAG – Fundação Agrária Gaúcha

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCI – Região Colonial Italiana

RS – Rio Grande do Sul

UCS – Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 COM LINHA E AGULHA NA MÃO: a tessitura da pesquisa.....	18
1.1 COSTURAS EPISTEMOLÓGICAS: repertório intelectual que alinhou a pesquisa.....	32
2 COSTURANDO CONTEXTOS: movimento migratório das congregações religiosas para o Brasil e para o Rio Grande do Sul.....	44
2.1 COLÔNIA CONDE D'EU: os primeiros fios de atuação de congregações religiosas francesas.....	51
2.2 DA COLÔNIA CONDE D'EU À COLÔNIA CAXIAS: itinerário das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul.....	58
3 COLÉGIO SÃO JOSÉ: uma trama de memórias e histórias.....	77
3.1 SOBRE ELAS E PARA ELAS: narradoras e aspectos metodológicos da pesquisa.....	86
3.2 NAS ENTRELINHAS DAS MEMÓRIAS: ensino em meio a discursos sobre o São José.....	100
4 ESPAÇOS, PRÁTICAS E ESCRITAS: entre a cultura instituinte e a cultura instituída do São José.....	130
4.1 ARQUITETURA ESCOLAR: usos e percepções sobre os espaços.....	131
4.2 “FAZ FAVOR, TE AJOELHA”: disciplina, resistência e diferenças em meio às práticas da cultura escolar.....	149
4.2.1 Sobre cadernos e livros: materialidades e discursos produtores de práticas.....	171
4.3 COSTURAR, COZINHAR E CUIDAR: pautas civilizatórias que produziram mulheres.....	202
5 “ISSO EU APRENDI NO SÃO JOSÉ”: marcas da formação que compõem um espaço de experiência.....	220
5.1 DA ESCOLA PARA A CASA: efeitos da formação escolar no âmbito privado.....	221
5.2 HORIZONTES DE EXPECTATIVAS POSSÍVEIS: o exercício de uma profissão.....	236
6 ENTÃO, O BORDADO SE FEZ.....	260
REFERÊNCIAS.....	268
APÊNDICE A.....	289
ANEXO A.....	290

1 COM LINHA E AGULHA NA MÃO: a tessitura da pesquisa

“Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. [...] Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. [...]”
(Conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, 2004).

Como abertura da Tese, escolho essas palavras de Marina Colasanti por identificar nelas uma aproximação valiosa com a pesquisa. Os processos de bordar e costurar, ou seja, aqueles que envolvem os trabalhos manuais, amarrados com algumas questões femininas – a exemplo das artes domésticas – são aspectos discutidos no decorrer desta Tese de Doutorado. Dessa forma, assim como a moça tecelã de Marina Colasanti inicia suas atividades no tear, começo essa escrita indicando os itinerários percorridos para construir objeto e objetivos, as escolhas metodológicas feitas e o repertório epistemológico que movimenta a pesquisa.

Para começar a *costura*, se faz necessário compreender as temporalidades e espacialidades dessa história. A partir de 1890, a Região Colonial Italiana¹ no Rio Grande do Sul foi palco da chegada de diversas congregações religiosas. A vinda de congregações para o Brasil ocorreu em virtude de uma reestruturação² do catolicismo (final do séc. XIX e início do séc. XX) e promoveu uma reconfiguração no processo de escolarização, uma vez que os grupos religiosos passaram a constituir escolas nas regiões em que se inseriam, além de hospitais e igrejas. Ordem, obediência e disciplina foram preceitos transmitidos por essas instituições³, que, ano após ano, cresciam no cenário educacional. Gradativamente, pode-se dizer que a busca

¹ Fazia parte da Região Colonial Italiana, as colônias: Conde d’Eu, Dona Isabel, Caxias, Alfredo Chaves, Antônio Prado e Guaporé, conforme estudo de Luchese (2007). Para informações sobre a delimitação geográfica, sugiro a consulta da Tese de Doutorado de Terciane A. Luchese (2007). Também, para maiores informações sobre o conceito de região e, neste caso, da Região Colonial Italiana, recomendo a leitura do artigo “Trançando a palha, tecendo histórias: entrevista acervo da ECIRS”, de Marília Conforto (2007). Vale ressaltar que essas colônias tornaram-se municípios e alteraram seus nomes nos anos próximos à Proclamação da República no Brasil e, assim, alinhados ao positivismo no Rio Grande do Sul. Atualmente, essas cidades fazem parte da região geográfica da Serra Gaúcha, a qual contempla mais de 20 municípios do Estado.

² Esse assunto será aprofundado no Capítulo 2 desta Tese.

³ No decorrer do texto, para que a leitura não se torne cansativa, utilizarei como sinônimo de congregação religiosa os termos instituto religioso e ordem religiosa, sendo nomenclaturas usadas pela Igreja Católica para caracterizar os grupos de homens e mulheres dedicados às atividades religiosas. Ao serem criadas essas denominações, a Igreja considerava ordem religiosa e congregação religiosa como termos que tinham um significado diferente, sendo que “ordem religiosa” era utilizada para se referir aos grupos de vida religiosa solene, ou seja, que viviam de forma mais “radical” (votos de pobreza extrema, uso de hábito, clausura, etc). Destaco essa diferenciação a fim de que o leitor compreenda as particularidades desses grupos, as quais se atrelam ao modo de viver os votos. Atualmente, segundo o Código de Direito Canônico (2010, p. 175): TÍTULO III – DOS INSTITUTOS RELIGIOSOS – Cãn. 607, essas nomenclaturas passaram a ter o mesmo significado, sendo considerados “Institutos Religiosos”. Desse modo, no decorrer do texto utilizarei esses termos de forma diversificada, com o intuito de facilitar a leitura.

pela educação nas escolas confessionais aumentou entre as famílias, sendo possível identificar esse crescimento, inclusive, por meio de pesquisas acadêmicas⁴ produzidas em torno dos colégios da região, as quais também apresentam dados vinculados ao número de matrículas nessas escolas. Para se ter uma ideia da propagação das congregações e da amplitude do processo de escolarização na Região Colonial Italiana, entre os anos de 1875 a 1930, existiam oito institutos religiosos – 3 femininos e 5 masculinos (Luchese, 2007). Todas essas congregações desenvolveram iniciativas de formação na região, instituindo colégios e conventos.

Analisando a primeira congregação religiosa feminina a se estabelecer na Região Colonial Italiana (RCI), ou seja, a Congregação das Irmãs de São José, que chegou ao município de Garibaldi em 1898, alguns aspectos em torno da escolarização ofertada às meninas chamam a atenção. Tais aspectos emergem pelo olhar em torno do processo histórico da instituição em solo sul-rio-grandense, pela origem francesa da congregação e pelas demandas dos municípios onde as religiosas se estabeleceram. De que modo essa congregação religiosa feminina francesa se constituiu em uma região predominantemente italiana? Quais foram as negociações e as relações de poder intrínsecas no processo de constituição da congregação na região? De que forma essa ordem religiosa promoveu a escolarização feminina? Essas foram questões embrionárias que serviram como disparadoras para a construção da Tese.

Dessa forma, para situar o leitor acerca dos motivos que levaram à construção do objeto desta pesquisa, apresento o itinerário da investigação, no qual estão implicados meus percursos acadêmicos e profissionais. Escrever sobre esse percurso se assemelha à experiência de fazer um bordado. Desde a escolha da linha, da agulha, do tecido até a composição do desenho a ser produzido, pensar em como fazer, em quais procedimentos utilizar, os cuidados a serem adotados no decorrer do processo e a vigilância para que a *costura* seja feita de modo satisfatório são algumas das ações que cabem a esses dois movimentos: o de pesquisar e o de bordar.

Com o intuito de explicitar as *costuras* realizadas até a definição da investigação, procuro localizar o leitor acerca dos processos pelos quais me constitui professora e pesquisadora. Afinal, “[...] nossas escolhas epistemológicas e empíricas identificam-se com os lugares de sujeito que ocupamos e com nossas referências culturais” (ALMEIDA, 2007, p. 18).

⁴ Para aprofundamento, sugiro a leitura das dissertações de: Valéria Alves Paz (2013), Marina Mattiello (2013), Julia Tomedi Poletto (2014), Vanessa Lazzaron (2015), todas estão referenciadas ao final desta Tese.

As aproximações com o campo da História da Educação⁵, seguindo os postulados da História Cultural, aconteceram no período em que ingressei no Curso de Mestrado em Educação, em 2013. Até então, meu olhar restringia-se à formação docente, especificamente por ter me graduado em Pedagogia e por atuar como coordenadora pedagógica no Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Bento Gonçalves, cidade em que resido e trabalho. A escolha pelo ingresso na pós-graduação se deu pelas provocações que emergiram durante os anos de atuação no espaço escolar, como professora e coordenadora.

Naquele momento, desconhecia aspectos primordiais do campo historiográfico. No entanto, acredito que minha escolha pela História da Educação foi instada por, gradativamente, perceber que “[...] a história é um modo de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado” (NÓVOA, 2015, p. 26). A compreensão acerca de como me constituo enquanto sujeito, estudante e docente, assim como as reflexões produzidas por meio da pesquisa no tempo do Mestrado, permitiram que eu desnaturalizasse algumas questões que até então não problematizava. Em outras palavras, sentindo-me desafiada a entender os modos de conviver, de ensinar e de aprender no espaço escolar, compreendi, na História da Educação, que “[...] para pensar na escola que desejamos, é necessário meditar sobre as escolas que recebemos” (BOTO, 2017, p. 23).

Sendo assim, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Curso de Mestrado em Educação, na Linha História da Educação, reconheci o quanto nossas ações e os processos se assentam em questões históricas. Considerando os lugares de sujeito que ocupo, a pesquisa que foi construída no Curso de Mestrado esteve vinculada ao meu espaço de trabalho: o Colégio Sagrado Coração de Jesus. A partir da produção da dissertação⁶, pelos caminhos metodológicos e epistemológicos transitados, me aproximei de temáticas que, a meu ver, são muito caras no campo da História da Educação, tais como: memória, religiosidade e educação. A interlocução desses distintos conceitos na dissertação, elaborada especialmente em virtude do trabalho com História Oral, possibilitou a construção de uma narrativa historiográfica sobre uma instituição escolar específica. As formas de “dizer o mundo” (PESAVENTO, 2008a, p.42) dos sujeitos

⁵ “A história da educação é um domínio científico que se estrutura por referência à história e à educação. Esta dupla referência ‘genética’ implica que, não sendo uma aplicação ou uma segmentação da história total, a história da educação não possa desenvolver-se, por outro lado, no quadro de uma historiografia totalmente específica.” (MAGALHÃES, 2004, p. 78)

⁶ POLETTO, Julia Tomedi. *Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956-1972): processo identitário e cultura escolar compoendo uma história*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: 2014.

entrevistados na dissertação contribuíram para aguçar meu olhar acerca das histórias das instituições educativas⁷.

Essa experiência acadêmica promoveu o entendimento em torno das representações e da necessidade de produzir pesquisas coerentes e verossímeis. Conhecer histórias de outros tempos e trabalhar com memórias de sujeitos escolares – que “tornam-se sujeitos”, “aprendem a reconhecer-se como sujeitos” (FOUCAULT, 2008, p. 232) e que se assujeitam aos discursos que circulam no tecido social - exigiu tempo, sensibilidade, disposição e rigor teórico. Assim, a imersão no campo da História da Educação se deu de forma gradativa, por meio de leituras, pesquisa e a partir das implicações que já tinha como docente e acadêmica.

Ao concluir o Mestrado, o processo vivido durante esse tempo de pesquisa e reflexão deixou apenas uma convicção: a de que *continuar a costura* no espaço acadêmico era necessário. Implicada com alguns temas profícuos do campo da História da Educação e tendo como referência o espaço em que atuo, lancei-me para a pesquisa em nível de Doutorado.

A princípio, tinha como objetivo investigar o processo de escolarização promovido por congregações religiosas na Região Colonial Italiana, de 1890 a 1942. Essa foi a temática defendida no processo seletivo, com a qual expressei meu interesse de investigação. Concluída a seleção e com o ingresso no Curso de Doutorado, novas questões emergiram, sendo que algumas impressões iniciais foram desestabilizadas pelas provocações propostas. Percebendo que investigações abrangentes produzem visões panorâmicas, mas que dificultam a imersão e a constituição de um problema de pesquisa, compreendi a necessidade de rever o objeto de estudo.

Afinal, investigar oito congregações religiosas, tanto masculinas como femininas, distribuídas em diferentes municípios e com temporalidades distintas, dificultaria a aproximação com as singularidades de cada instituição. Assim, optei por apostar no tensionamento que pode ser feito partindo da redução de escala de análise, exercício proposto pela historiografia atual e que reconhece a potencialidade das “histórias com suave declive” (FOUCAULT, 2008, p. 3), ou seja, da presença de nuances, detalhes e sutilezas que compõem o processo histórico e tornam legítimo o trabalho com a micro-história (BURKE, 2005)⁸.

⁷ No livro *Tecendo Nexos*, Justino Magalhães (2004) realça as diferentes instituições que podem ser consideradas educativas. Não restringindo o conceito para o espaço escolar, o autor amplia a compreensão em torno de instituição, fazendo uma reflexão sobre esses diferentes espaços, imbuídos de memórias, sujeitos, normas e movimentos. No caso deste estudo, tanto a Congregação das Irmãs de São José como os colégios construídos e dirigidos por este instituto religioso são considerados instituições educativas.

⁸De acordo com Burke (2005, p. 60-61), a década de 1970 testemunhou a ascensão desse novo gênero histórico intitulado de “micro-história” em função de três motivos principais: reação contra estilo de história social que seguia modelo de história econômica e, portanto, priorizava dados quantitativos; aproximação com a antropologia; e reação à crescente desilusão com a “narrativa grandiosa”. Em outras palavras, “o microscópio era uma alternativa

Levantadas essas primeiras constatações, era preciso delimitar o tema da investigação. Naquele momento da pesquisa, identifiquei-me com as palavras de Roberto Janine Ribeiro (1999, p.190): “[...] os assuntos que escolhemos têm a ver com o nosso desejo, o que explica que a um só tempo nos atraíam e nos atemorizam”. Atraída pela investigação em torno de congregações religiosas, especialmente femininas, exercitei meu olhar “detetivesco” (GINZBURG, 2007) para identificar vestígios e sinais que pudessem compor uma narrativa historiográfica.

Os contatos com as escolas conduzidas por congregações religiosas, os trajetos de uma cidade para a outra, a análise de documentos, a busca por novos arquivos, a realização de entrevistas e a permanente reflexão fizeram parte do novo *bordado*. A partir desse movimento, meu interesse se delimitou para uma instituição religiosa específica: a Congregação das Irmãs de São José.

Oriundas da França, as Irmãs de São José de Moutiers⁹ se estabeleceram no Rio Grande do Sul em 1898, especificamente na cidade de Garibaldi, antiga Colônia Conde D’Eu. Logo após se fixarem nesse município, um grupo de Irmãs se consolidou em Caxias, no ano de 1901. Em uma região predominantemente de imigrantes italianos, essas Irmãs receberam apoio da comunidade caxiense para se estabelecerem, e precisaram aprender a lidar com diferenças culturais, como o idioma¹⁰.

No mesmo ano (1901), as religiosas criaram o Colégio São José, que existe até os dias atuais. Com enfoque no público¹¹ feminino, essa instituição ofertava apenas o Curso Primário nos primeiros anos de funcionamento, em regime de internato, semi-internato e externato. Na década de 1930, oferecia os Cursos Ginásial e Complementar. Com essas primeiras informações acerca do colégio, já era possível visualizar uma pesquisa. Nesse sentido, com o desejo de aprofundar os estudos em torno dos processos de escolarização ofertados por congregações religiosas e considerando o interesse pela formação docente, identifiquei um tema potente: a

atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história” (BURKE, 2005, p. 61).

⁹ Congregação fundada em 1646 pelo Pe. Jean Pierre Médaille, na cidade de Le Puy. Para maiores informações sobre o instituto religioso, consultar: MANOEL(1996) e PIZANI (2005).

¹⁰ Esse assunto será desdobrado no próximo capítulo, vinculado à apresentação e contextualização da congregação e da instituição educativa em questão.

¹¹ Importante destacar para qual público feminino o Colégio São José era destinado. Essa discussão emergirá através das análises no decorrer da Tese, todavia, realço que o “público” mencionado está vinculado a uma compreensão de classe social. Os estudos de Edward Thompson (1987) contribuem para a noção de classe social, visto que entende a classe como um fenômeno histórico que se estabelece por meio das relações humanas. O “papel social” ocupado pelos indivíduos e a organização de classe a qual pertence são fatores relacionados às experiências comuns e aos interesses ou necessidades dos grupos. Para aprofundamento da temática, ver THOMPSON (1987).

educação ofertada às meninas e moças no Colégio São José, localizado em Caxias do Sul/RS, de 1930 a 1966.

Mas por que mulheres? As questões do gênero feminino emergiram na pesquisa de forma gradual. Quando iniciei o processo de imersão nos documentos, surpreendeu-me o fato de as Irmãs de São José terem sido as primeiras a se estabelecerem no Rio Grande do Sul, enquanto instituto religioso feminino. Esse foi um fator que chamou a atenção.

No decorrer da pesquisa, especialmente ao identificar documentos sobre o Colégio São José e produzir entrevistas, comecei a me questionar sobre os discursos referentes à formação docente feminina, os itinerários de vida das mulheres que estudaram na instituição educativa e, portanto, a relação entre o gênero feminino e o processo de formação. Aos poucos, as mulheres passaram a ocupar um lugar central na investigação. Como afirma Michelle Perrot (2017, p. 224): “as mulheres não são passivas nem submissas. [...] Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. [...] Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história”.

Dessa forma, algumas marcas da cultura escolar, aparentemente atreladas à constituição de um *habitus* feminino¹² provocaram inquietações e permitiram que o problema de pesquisa fosse elaborado da seguinte forma: ao garimpar memórias, o que é possível inferir acerca dos processos de escolarização feminina no Colégio São José, de Caxias do Sul/RS, no período de 1930 a 1966, considerando os efeitos dessa formação produzidos?

A partir dessa grande pergunta, outras questões foram desdobradas: Como instituiu-se o Colégio? Quem foram as mulheres que frequentaram - ou que foram autorizadas a frequentá-lo? Que discursos educativos circulavam nessa escola? O que se pode dizer acerca da cultura escolar da referida instituição? E, por fim, que efeitos dessa formação foram produzidos em algumas dessas mulheres, alunas do Colégio São José?

Partindo dessas inquietações, apresento a Tese de Doutorado intitulada “Preparadas para a vida”: uma escola para mulheres, Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966). Com o objetivo central de investigar os processos de formação das estudantes de uma instituição específica, o Colégio São José, localizado em Caxias do Sul, entre 1930 a 1966, a pesquisa busca trabalhar com a perspectiva da singularidade da instituição educativa, tendo como uma

¹² Tendo como respaldo teórico Norbert Elias (2011), o qual analisa os comportamentos considerados típicos do homem civilizado e ocidental, bem como de Pierre Bourdieu (1996), que define como *habitus* as estruturas incorporadas pelo indivíduo por meio do seu processo de socialização, portanto, com base na compreensão de processo civilizador de Elias, utilizo o conceito de *habitus feminino* ao me referir aos modos de ser e de (con)viver das meninas e moças que estudaram no Colégio São José, os quais faziam parte das representações que a própria instituição educativa e a comunidade em que a escola se inseria produziam em torno do público feminino, ou seja, as formas de ser mulher construídas social, cultural e historicamente.

referência a ideia de descontinuidades (FOUCAULT, 2008). Ou seja, trabalha com a ideia de uma história que também pode operar com aquilo que não é recorrente, apostando naquilo que se manifesta descontínuo e singular. Para tanto, analisa, em uma abrangência temporal de 36 anos, os modos de aprender de mulheres que frequentaram distintos níveis de ensino (Primário, Ginásial, Complementar e Normal¹³), assim como discute os efeitos da formação produzida por essa instituição educativa.

Desmembrando o objetivo geral, a Tese tem como objetivos específicos:

*Investigar o processo de constituição do Colégio São José em Caxias do Sul, como uma obra da Congregação das Irmãs de São José;

*Complexificar a cultura escolar instituída e instituinte no cotidiano do Colégio São José;

*Analisar os efeitos da formação produzida pelo Colégio, problematizando os lugares de sujeito ocupado pelas mulheres.

Ressalto que o recorte temporal se definiu após a realização das entrevistas com antigas alunas, as quais estudaram entre esses anos na escola. Todavia, destaco que a delimitação temporal muito se assemelha ao período de existência do Curso Complementar (1931-1941) e, posteriormente, do Curso Normal (1947 – 1971), os quais serão desdobrados no decorrer do texto, pois metade das entrevistadas estudou nesses níveis de ensino. Sendo assim, de uma proposta de pesquisa com amplitude temporal e espacial extensa, passei a pensar na elaboração da Tese a partir de uma espacialidade específica, porém com abrangência temporal significativa (de 1930 a 1966), determinada *a priori* pelo período em que as entrevistadas vivenciaram seus estudos naquela instituição de ensino. Em síntese, a Tese opera com memórias narradas por mulheres, memórias dos modos como aprenderam, de como, segundo elas, foram “preparadas para a vida”¹⁴ no Colégio São José. Por meio dos documentos orais, em diálogo com fontes escritas e imagéticas disponíveis, foi possível construir essa narrativa historiográfica.

¹³ A existência de diferentes níveis de ensino está atrelada às questões políticas. No caso da Escola Complementar, por exemplo, as políticas públicas voltadas para o ensino secundário promoveram mudanças na nomenclatura de alguns cursos e na finalidade da formação em cada um deles. Exemplo disso foi o decreto da Reforma Francisco Campos, de 1931, que “ordenou a divisão do ensino secundário nos cursos seriados *fundamental*, com duração de cinco anos, e o *complementar*, de dois anos” e a Reforma Capanema, de 1942, em que “houve a divisão entre o curso *ginásial*, de duração de quatro anos e os cursos paralelos de segundo ciclo, de três anos: *clássico* e *científico*.” (DIAS; ALVES, 2014, p. 32). De todo modo, é importante ressaltar que, no Rio Grande do Sul, a primeira Escola Normal foi criada em 1869 e era voltada para estudantes carentes e órfãos; já as Escolas Complementares foram criadas em 1906 e tinha como público alvo preferencialmente meninas abastadas que estudavam em escolas conduzidas por congregações religiosas. (WERLE, 2005).

¹⁴ Termo repetido por algumas entrevistadas ao narrarem o que aprenderam na escola, o qual será desdobrado ao longo da Tese.

Fotografias, narrativas de memória oral produzidas por outros e também produzidas pela pesquisadora, cadernos escolares, livro de leitura, caderno de recordações, lembranças de formaturas (Complementar e Normal), Livros de matrícula, Livro Ata de Termo de Visita do Curso Complementar, Livros Ata de Conclusão do Curso Complementar, Livros Ata de Conclusão do Curso Normal e livros memorialísticos fazem parte do *corpus* empírico da Tese. O exercício de garimpo dos arquivos exigiu tempo, rigor e critérios, os quais foram sendo desenvolvidos conforme a temática da pesquisa foi se tornando mais palpável. Como afirma Arlette Farge (2009, p. 71), “a qualquer projeto que se obedece, o trabalho em arquivos impõe necessariamente operações de triagem, de separação de documentos. A questão é saber o que triar e o que abandonar”.

Com *linha e agulha* na mão, a composição dessa *renda* começou com uma visita ao Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi. A partir dos contatos e das informações identificadas nesse ambiente, produzi os primeiros *pontos do bordado*. O Hotel Mosteiro¹⁵ – Antiga Província da Congregação – localizado em Garibaldi foi um local importante para a pesquisa, por meio do qual pude alinhar contatos e identificar os primeiros documentos possíveis. Na sequência, as idas ao município de Caxias do Sul tornaram-se intensas. Tanto o Colégio São José como o Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA) foram espaços fundamentais para a pesquisa, nos quais foram localizadas variadas fontes para a investigação.

Para facilitar o reconhecimento da documentação localizada, entendendo que ela “só se torna um documento histórico quando o pesquisador passa a dirigir-lhe perguntas, caso contrário é apenas um registro” (RABELO, 2007, p. 239), apresento, abaixo, um quadro com as fontes produzidas.

Quadro 1 – Documentos consultados e analisados

Acervo	Tipologia	Período	Descrição
Biblioteca do Colégio São José – Caxias do Sul	Álbum de fotografias	1901 a 2015	1 álbum contendo fotos e recortes de jornais dos primeiros anos do Colégio e outras em comemoração ao centenário da instituição.
Setor de informática do Colégio São José	Fotografias	1901 a 1970 A temporalidade das fotografias foi colocada em sentido amplo pelo fato de	Conjunto de 50 fotografias variadas do Colégio, tanto da parte externa como espaços internos, além de aspectos da cultura escolar (ex: festividades, jogos, desfile cívico).

¹⁵ O Hotel Mosteiro São José, localizado em Garibaldi/RS, foi o espaço construído para acolher durante as primeiras décadas do século XX a Província das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul, bem como o Colégio São José. Atualmente, a edificação é utilizada como hotel, além de ter uma sala com Memorial da Congregação das Irmãs de São José e um espaço delimitado para a casa de repouso das religiosas.

		serem diversas e, a maioria, não conter data específica, sendo possível inferir o período por meio da análise da imagem.	
Secretaria do Colégio São José – Caxias do Sul	Pastas com documentação sobre o Colégio São José.	1901 a 1970	2 pastas contendo muitas folhas avulsas que tratam do histórico da congregação, alguns registros de Grêmio Estudantil, cartas de políticos e de religiosas, relatórios para inspetoria de ensino, etc.
	Livros de Matrículas:	1914 a 1931 1931 a 1945 1934 a 1941 (Escola Complementar São José) 1937 a 1947 (Ginásio São José)	Conjunto de 4 livros de matrículas que apresenta informações sobre alunas matriculadas, como residência, profissão dos pais, data de ingresso, etc.
	Livros de Notas do Complementar	1934 a 1939 1935 a 1940 1936 a 1940	3 livros, intitulados: “Notas do 1º ano do Complementar 1934 a 1939” “Notas do 2º ano do complementar 1935 a 1940” “Notas do 3º ano do complementar 1936 a 1940”
	Livros Atas de Conclusão de Curso	1936 a 1941 1949 a 1973	2 livros intitulados: “Livro de Atas de Conclusão do Complementar 1936 a 1941” “Livro de Atas de Conclusão de Curso – Escola Normal São José – Curso de Formação de Professores Primários – 1949 a 1973”
	Livros com Resultado de Exames Finais do Complementar	1931 a 1936 1938 a 1940	2 livros com registros dos nomes das alunas e disciplinas.
Hotel Mosteiro (antiga Província da Congregação) – Garibaldi	Cartilha produzida por uma religiosa que atuava como professora	1960	Feita à mão, possivelmente utilizada com os alunos.
	Livro de Ocorrências da Congregação	1898 a 2016	Registro da entrada das religiosas desde o ano de fundação no RS, 1889, e da construção de obras, bem como aquisição de bens feita pela Congregação.
Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSa) – Caxias do Sul	Cadernos escolares do Complementar	1934 a 1936	Conjunto de 5 cadernos de uma mesma aluna, referente às disciplinas de Pedagogia, História e Matemática.
	“Cartilha Maternal”	s/d	1 cartilha de aluna do primário, intitulada de “Cartilha Maternal”. Embora não conste a data, pelo fato da titular da cartilha ter sido entrevistada, entende-se que esse suporte foi utilizado entre os anos de 1934 a 1939.
	Lembranças de formatura do Complementar e do Normal	Complementar – 1939 Normal – após 1950	4 Lembranças de formaturas
	Diplomas	Elementar – 1935 Complementar – 1939	2 diplomas – conclusão de curso.

	Atestados de exames parciais – Ginásio	1939	3 atestados de exames feitos no mesmo ano (1939), pela mesma aluna.
Fototeca do AHMJSA – Caxias do Sul	Fotografias	1930 a 1950	Conjunto de 18 fotografias que retratam ambientes do colégio, bem como alunas e atividades variadas realizadas no Complementar.

Fonte: quadro produzido pela autora.

Os documentos apresentados na tabela foram os primeiros que tive acesso e possibilidade de consultar após definir que a pesquisa seria em torno da Congregação das Irmãs de São José e, especificamente, do Colégio São José, de Caxias do Sul. Todavia, a escolha por produzir a Tese em torno da formação escolar feminina promovida pela instituição educativa em questão se estabeleceu a partir do momento em que consultei os documentos orais disponíveis no acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami, bem como pelas entrevistas que realizei com antigas alunas do Colégio.

Vale ressaltar que “Banco de Memória” é o nome do Acervo de Memória Oral do AHMJSA, localizado em Caxias do Sul – RS. Criado em 1980 e composto por mais de 1.200 entrevistas, sendo 1.056 transcritas e disponíveis para consulta, este acervo salvaguarda narrativas de sujeitos, a maioria descendentes de imigrantes italianos que participaram do processo de constituição do município de Caxias do Sul. Vale destacar que outras iniciativas como esta existem no Rio Grande do Sul, a exemplo do Acervo Municipal de Memória Oral de Bom Jesus¹⁶ e do Acervo de História Oral do Instituto Cultural Judaico Marc Chagal¹⁷.

Ao me deparar com algumas narrativas do Banco de Memória, comecei a questionar práticas vivenciadas na instituição educativa, frequentemente rememoradas naquelas entrevistas. A partir disso, pelo contato que tinha com a secretária do Colégio, uma religiosa da Congregação, consegui a indicação de nomes de antigas alunas e comecei a contatá-las para futuras entrevistas.

Nessa “poeira de fragmentos” (CERTEAU, 2017, p. 14) encontrei possibilidades de analisar o processo de formação escolar ofertado em uma escola dirigida por uma congregação religiosa feminina. O *habitus* feminino presente nas representações construídas pelos sujeitos da pesquisa permitiram pensar sobre regularidades e (des)continuidades do processo educativo destinado às mulheres nesse colégio, as quais estudaram em diferentes tempos e níveis de

¹⁶ Para maiores informações sobre este acervo, indico a leitura da Tese de Doutorado “Memórias recompondo tempos e espaços da educação – Bom Jesus/RS (1913-1963)”, de Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (2008).

¹⁷ O artigo de Dóris Bittencourt Almeida e Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, intitulado “Memórias de escola em colônias agrícolas judaicas no Rio Grande do Sul: narrativas orais do acervo do Instituto Cultural Marc Chagal I (1904 - 1930)”, publicado na Revista Cadernos de História da Educação (2016), auxilia na compreensão desse espaço de memórias.

ensino. Em outras palavras, tendo como apoio teórico as contribuições de Norbert Elias (2011), os vestígios encontrados indicam padrões de conduta esperados por essas mulheres durante sua trajetória escolar, os quais se vinculam ao ambiente feminino e constituem um *habitus* para essas estudantes.

Tendo em vista o itinerário metodológico da investigação, apresento, a seguir, um quadro com informações sucintas sobre as mulheres, sujeitos desta pesquisa, as quais comparecem por meio de suas narrativas orais.

Quadro 2 – Organização das narrativas de memória oral¹⁸

Acervo do Banco de Memória do AHMJSJA¹⁹				
Nome	Data de nascimento ou idade	Profissão	Vinculação com o Colégio São José	Cidade
Elisa Ana Rigon entrevista realizada em 03/09/2007	06/01/1919	Religiosa e professora	Antiga aluna, professora e religiosa. Atuou por 20 anos na Congregação das Irmãs de São José como religiosa. Estudou no Complementar em Caxias, após tornou-se professora do Normal. (1934 a 1936 – Complementar em Caxias).	Fazenda Souza
Jacira Mattana entrevista realizada em 06/05/2008	19/06/1935	Aposentada.	Antiga aluna. Parece ter estudado no tempo do ginásio.	Caxias do Sul
Guilhermina Andrezza Postali entrevista em 18/01/1996	30/07/1915	Modista.	Antiga aluna do São José – ginásio.	Caxias do Sul
Guilhermina Lora Poloni Costa entrevista em 21/10/1991	18/06/1911	Professora aposentada	Antiga aluna. Estudou por dois anos no Complementar do São José. (1939/1940 a 1941/1942)	Caxias do Sul
Loraine Slomp Giron ²⁰ entrevista em 20/04/2006	9/08/1936	Historiadora.	Antiga aluna. Estudou por nove anos no São José.	Caxias do Sul
Serenita Adami Giazzon	17/06/1926	Concursada.	Não estudou no São José, todavia, guarda as lembranças de estudante, a qual tinha contato com as meninas do São José.	Caxias do Sul

¹⁸ Para distinguir as narrativas das demais referências e contribuir com a leitura, os excertos das entrevistas utilizados ao longo da Tese serão apresentados em itálico.

¹⁹ Os documentos orais salvaguardados no Banco de Memória estão disponíveis para consulta local, e, portanto, possuem caráter público. Neste quadro aparecem os nomes completos das entrevistadas. Entretanto, para efeitos da escrita do texto, faço uma opção: toda vez que um excerto dessas narrativas comparecer, uso apenas o primeiro nome. Neste caso do acervo, por lidar com um documento escrito disponível para consulta pública, ou seja, a transcrição das narrativas, correções linguísticas não foram feitas.

²⁰ Importa destacar que, no caso dessa entrevista localizada no Banco de Memória, pelo fato de Loraine ser historiadora, ela acabou também se tornando referência para a Tese. Assim, ao usar excertos de sua narrativa, opto por manter o nome dela, assim como das demais entrevistadas. Quando utilizada como referência, o sobrenome comparece.

entrevista em 03/07/2013 e continuação em 09/07/2013				
Gemma Martinato Calegari entrevista em 06/04/2016	08/06/1923	Professora de Educação Física	Antiga aluna. Fez o Complementar no São José (Entre 1937-1940). Antes, estudou em Rio Grande, no Colégio Joana D'Arc, também da CISJ.	Caxias do Sul
Entrevistas realizadas pela autora entre agosto e novembro de 2017²¹				
Carmem	70 anos	Professora de Geografia no São José	Antiga aluna. Primeiro ano do primário até o Normal (1954-1966) Atualmente – professora no colégio	Caxias do Sul
Suzana	70 anos	Professora Substituta no São José	Antiga aluna. Primeiro ano do primário até o Normal (1954-1966) Atualmente – professora no colégio.	Caxias do Sul
Luiza	16/04/1928 89 anos	Aposentada, trabalhou como escriturária.	Antiga aluna interna. Estudou por 4 anos no São José, no curso ginasial, em 1946/1947.	Flores da Cunha
Mary Lucia	24/11/1939 78 anos	Professora aposentada	Antiga aluna. Dois primeiros anos do primário (1ª e 2ª série) + Normal no São José (1959-1962)	Caxias do Sul
Luana ²²	31/12/1942 75 anos	Pedagoga.	Antiga aluna. Entrou na 2ª série e saiu na 4ª série do curso ginasial. (+/- 1949-1951) Atualmente, supervisora no colégio.	Caxias do Sul
Maria	19/09/1927 90 anos	Costureira aposentada.	Antiga aluna. Estudou no primário até a 5ª série do Ginásio. (1934-1939)	Caxias do Sul

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Totalizando 13 entrevistas, sendo 7 identificadas no acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico de Caxias do Sul e 6 produzidas pela autora desta investigação, as narrativas foram apresentadas na ordem em que foram encontradas/construídas, sem seguir critério de temporalidade ou nível de ensino estudado. Das 13 entrevistadas, doze foram antigas alunas do Colégio. Uma entrevistada não teve aproximação efetiva com a escola, no sentido de estudar ou trabalhar, mas entendo a importância de suas recordações naquilo que dizem respeito ao Colégio São José. Sobre as alunas, três ainda trabalham na instituição e uma foi religiosa da Congregação (além de antiga aluna e professora).

²¹ Importante destacar que o nome verdadeiro das narradoras entrevistadas pela pesquisadora foi utilizado, porém, optou-se pela omissão do sobrenome delas, uma vez que manifestaram a vontade de preservá-lo. As entrevistas realizadas pela autora foram feitas com o uso do Termo de Consentimento Informado, sendo que um modelo será anexado ao final deste trabalho (ANEXO A). Cabe salientar que, ao fazer a transcrição das entrevistas, pequenas correções linguísticas foram feitas.

²² Nome fictício em virtude da entrevistada não ter autorizado o nome verdadeiro, para fins de preservação da identidade.

Por trabalhar com duas formas distintas de narrativas, ou seja, as produzidas por mim e outras salvaguardadas pelo Arquivo Histórico Municipal, constituindo o acervo de Memória Oral, entendo os desafios e as potencialidades no uso desse caminho metodológico. Mesmo diante da impossibilidade de organizar um roteiro e de participar da entrevista, reconheço que trabalhar com acervos orais produzidos por outros representa essa possibilidade de aproximação de memórias de sujeitos que provavelmente não teriam deixado seu testemunho se alguém não tivesse feito esse esforço de produzi-los (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

Desse modo, a pesquisa opera com a metodologia de História Oral e com a análise documental histórica de documentos escritos e imagéticos representativos da cultura escolar daquela instituição. Além dos documentos descritos na primeira tabela, saliento a existência de outros, os quais foram encontrados *a posteriori* nos arquivos pessoais das mulheres entrevistadas.

Quadro 3: Documentos nos arquivos pessoais

Arquivo Pessoal	Tipologia	Período	Descrição
Carmem	Fotografias	1954-1966	6 fotografias de momentos do Colégio, como formatura e atividades externas.
	Caderno de recordações	1960-1965	Caderno pequeno, brochura, capa bordo, cerca de 50 páginas. Contém mensagens de amigas e colegas do São José.
Suzana	Fotografias	1954-1966	6 fotografias da entrevistada no Colégio São José – momentos da vida escolar.
Maria	Fotografias	1940-1942	4 fotografias de Maria no Colégio São José, participando de eventos e registros no pátio com colegas.
	Livro de leitura	1938 (época em que foi usado pela aluna)	Intitulado “Quarto Livro de Leitura”, material utilizado por Maria nas aulas, composto de variados textos.
Luiza	Fotografia	Década de 40	1 fotografia da aluna Luiza no dia da formatura, com o traje do evento.
Mary Lucia	Fotografias	1959-1962	9 fotografias de momentos variados vivenciados pela aluna no Curso Normal.
	Notícia de Jornal	1959	1 reportagem de jornal retratando a participação da equipe de Vôlei Feminino do São José no torneio intercolegial, realizado em Caxias do Sul.
	Convite de formatura	1962	Cópia do convite de formatura das Normalistas

			de 1962, usado como lembrança no reencontro das antigas alunas, em 2002.
--	--	--	--

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Essa documentação emergiu no decorrer das entrevistas e contribuiu, inclusive, para a produção das narrativas orais, como evocadores de memória. Diante desses artefatos, é potente pensar sobre a prática de arquivamento da própria vida. Afinal, quais foram os motivos que levaram essas mulheres a manterem preservadas materialidades representativas de suas experiências escolares?

Considero importante incluir entre os documentos da Tese, esses de ordem privada, por entender os significados dessas materialidades na composição das identidades dessas mulheres. Segundo Cunha, “guardamos para nos guardar” (2008, p. 111-112), assim, possivelmente essas estudantes egressas do São José conservaram fragmentos de suas experiências escolares, pelas suas dimensões afetivas, como um modo de manter essas lembranças no presente. Arquivar a própria vida por meio de documentos ordinários da ordem do privado simboliza a prática de construção de si mesmas e de resistência²³. Entretanto, ao deparar-me com esses arquivos pessoais, assim como precisei fazer com os demais documentos, foi necessário manter uma postura cautelosa, a fim de não cair nas “malhas do feitiço” (GOMES, 1998, p.22). Dessa forma, mantendo um olhar vigilante sobre esses vestígios, entendo que essas mulheres, por meio de suas práticas de arquivamento, demonstram o desejo de se perpetuarem, de serem lembradas e de construírem uma própria identidade para serem levadas pelos tempos adiante (RIBEIRO, 1998).

Além dos arquivos pessoais encontrados no decorrer da produção da Tese, destaco ainda o uso de alguns excertos da imprensa local, como documentos da pesquisa. Os jornais, “fonte periódica de múltiplas possibilidades de abordagem” (LUCA, 2008, p. 129), são entendidos aqui como suportes materiais que circularam pela comunidade e divulgaram discursos referentes à época e ao Colégio em questão. Por meio das reportagens e dos anúncios apresentados, tem-se como propósito refletir acerca das representações em torno daquilo que se queria transmitir sobre o espaço educativo e o ensino ali ofertado.

²³No texto “Arquivar a própria vida”, Philippe Artières (1998) apresenta três aspectos que envolvem o arquivo: injunção social, prática do arquivamento e intenção autobiográfica. Nas reflexões feitas por Artières, são trabalhadas as compreensões de arquivar a própria vida como processo individual, no que condiz às experiências subjetivas e as forças de resistência produzidas, e como processo coletivo, no sentido de tornar esse arquivamento público.

Além dessas questões supracitadas, como parte da operação historiográfica, realço, ainda, as *linhas* de leitura que *costuraram* o repertório para a construção da Tese. Afinal, se o *corpus* empírico foi produzido, o movimento para a construção dessa empiria se deu pela teoria que tive como base. Entre as leituras realizadas, destaco as reflexões dos seguintes teóricos: Justino Magalhães (2004), o qual auxiliou na compreensão do conceito de instituições educativas; Peter Burke (2005) e Chartier (1999a; 1999b), para entender melhor os pressupostos da História Cultural; Carlo Ginzburg (2007), que possibilitou um olhar mais atento para os indícios através da reflexão referente ao paradigma indiciário; Kauffmann (2013), como referência importante para pensar metodologicamente o evento da entrevista e Paul Ricoeur (2010; 2014), que apresenta uma fecunda discussão filosófica em torno da fenomenologia do tempo, memória, narrativa, história e esquecimento. Outros pensadores contribuíram para o aprofundamento da pesquisa, como: Castillo Gómez (2012), no que condiz às reflexões em torno da cultura escrita; Philippe Artières (1998), para discutir arquivos pessoais; Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira (1996), Antoinette Errante (2000), Verena Alberti (2010), a fim de compreender a metodologia da História Oral; Ecléa Bosi (1983), para adensar as reflexões em torno da memória, notadamente as memórias de velhos; e Michel Foucault (2008; 2014), pelas discussões em torno do sujeito e o discurso, assim como as (des)continuidades do processo histórico. No ato de *alinhar* a investigação fez-se necessário também adentrar em conceitos mais específicos, o que demandou ler e estudar os escritos de Norbert Elias (2011), referentes ao processo civilizatório, e de Michelle Perrot (2005; 2017), no que condiz à história das mulheres.

Considerando essas referências, apresento ao leitor os conceitos que embasam teoricamente a pesquisa e os desdobramentos das discussões de alguns dos referidos autores, ou seja, o tecido que sustenta a investigação.

1.1 COSTURAS EPISTEMOLÓGICAS: repertório intelectual que alinhou a pesquisa

Qualquer botão, linha ou tecido pode se tornar um bom material na composição de uma costura. O ato de costurar e de buscar uma harmonia para a produção de um bordado pode ser comparado ao exercício do historiador no momento de alinhar suas bases epistemológicas e trabalhar com elas em diálogo com a empiria. Em ambos os casos, é desejável que o trabalho se desenvolva de forma minuciosa.

Sobre a tessitura da pesquisa historiográfica, Antoine Prost (2015) analisa o uso recorrente da metáfora do artesanato vinculada à função do historiador, entendendo o trabalho deste como um ofício. O entendimento do historiador como um artesão possivelmente está atrelado ao fato de que, nas palavras de Prost (2015, p. 135), “[...] tudo é uma questão de dosagem, tato e compreensão”. Sem perder o rigor e a cientificidade, o trabalho historiográfico pode ser artesanal. Desse modo, nossas pesquisas adquirem um desenho investigativo, a partir das fontes históricas que produzimos, das análises que realizamos e, portanto, da “composição da intriga” (RICOEUR, 2010, p. 61) que construímos.

Partindo dessa percepção, nesta subseção apresento conceitos que são primordiais para a composição da pesquisa, os quais são tramados com a empiria ao longo da Tese. Para facilitar, criei uma espécie de protocolo de leitura, sendo que, ao iniciar a discussão de um conceito faço um destaque em itálico com o objetivo de apresentar o cenário epistemológico da Tese. Desse modo, sinalizo algumas compreensões acerca da investigação, entendendo que “[...] a operação histórica se refere à combinação de um *lugar social*, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*” (CERTEAU, 2017, p. 47).

Para iniciar, importa dizer que a presente investigação se encontra inserida na abordagem epistemológica da História Cultural²⁴, movimento que se origina no século XIX e se fortalece nos anos 1990. De uma história vista de cima, história dos vencedores, o campo historiográfico produziu guinadas e passou a considerar, na interlocução com os demais campos – Sociologia, Literatura, Artes, Antropologia, etc – a relevância na produção sobre o ordinário ou, conforme Foucault (2003), sobre os “infames”, aqueles/as sem fama, os quais também identifico como sendo os sujeitos dessa pesquisa – mulheres de distintos tempos e lugares.

O exercício destinado a quem pesquisa História, a partir dessa compreensão, é voltado para as beiradas. “O historiador não é mais o homem capaz de constituir um império. Circula em torno das racionalizações adquiridas. Trabalha nas margens” (CERTEAU, 2017, p. 78). Assim, os silêncios, os esquecimentos/apagamentos, os homens e as mulheres comuns passaram a ter outro significado nas pesquisas historiográficas. O direcionamento das investigações mostra as vicissitudes desse tempo em que a história foi repensada. História da criança, do presidiário, das mulheres²⁵; enfim, histórias até então caracterizadas como

²⁴ Para maiores informações sobre essa corrente epistemológica, sugiro a leitura do livro “O que é História Cultural?”, de Peter Burke (2005), por meio do qual o autor analisa o processo histórico dessa abordagem e comenta sobre as quatro fases da História Cultural.

²⁵ Sobre as mudanças nas pesquisas vinculadas à História Cultural, sugiro a leitura dos livros: *Território Plural* (GALVÃO; LOPES, 2010) e *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros* (PERROT, 2017).

irrelevantes passaram a ocupar um espaço diferente na operação historiográfica, tornando-se temas potentes para pesquisas.

Nessa perspectiva, os indícios de outros tempos tornam-se possibilidades para o pesquisador, deixando de ser considerados relevantes para o campo historiográfico apenas os documentos oficiais, uma vez que essa era uma visão positivista da História. Por meio da construção de problematizações, o historiador transforma vestígios do passado em documentos, pois os historiciza e, assim, evidencia o quanto a história depende da memória.

Partindo dessa compreensão, o primeiro conceito que me proponho a trazer algumas discussões é o de *memória*. Para tal, valho-me da seguinte citação: “Porém, o que é lembrar-se? É ter uma imagem do passado. Como isso é possível? Porque essa imagem é um vestígio deixado pelos acontecimentos que permanece fixado na mente” (RICOEUR, 2010, p. 22). Escolho os dizeres de Ricoeur (2010), pautado na análise da produção de Santo Agostinho, em *Confissões*, pois os considero pertinentes para discutir o conceito de memória, distinguindo-o da história. Ao analisar a citação, Ricoeur reforça que, para Santo Agostinho, o sujeito que narra coisas do passado as tira da memória, ou seja, das imagens que ficaram daquilo que passou. Os desdobramentos feitos por Ricoeur (2010) a partir das reflexões da teoria agostiniana instigam a pensar sobre memória e narrativa em suas dimensões temporais e provocam o leitor a refletir acerca do tempo, entendendo-o como uma aporia²⁶.

Apoiada na contribuição desse autor, reconheço a História como produção com vistas à inteligibilidade de algo que aconteceu, ancorada nos restos que nos chegam através da memória. Levando em consideração o *corpus* empírico da investigação, assim como pautada em outras reflexões de Ricoeur (2014) acerca da memória, a reconheço como uma “grandeza cognitiva” (p.70), como esse “pequeno milagre” (p.40) que intenta presentificar o ausente e, por meio da representação historiadora, produzir intenções de verdade. Nesse sentido, os conceitos de memória e história se diferem e se atravessam, uma vez que a memória é substrato da história e, portanto, não é possível existir história sem memória.

Pensando nas memórias de outros tempos sobre a formação escolar feminina oferecida no Colégio São José, exercito uma operação que envolve análise e diálogo entre teoria e empiria, com o intuito de produzir uma história sobre um tempo passado. Se “de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’, o historiador *faz outra coisa*:

²⁶ Tempo transitório, tempo que se torna humano pela narrativa, tempo *distendido*, enfim, as discussões em torno do tempo realçam as aporias nesse jogo em que pensamos em futuro como expectativa e passado como memória. A partir das inquietações provocadas por Ricoeur (2010), identifica-se o desafio da produção de uma narrativa historiográfica: aprofundar a temporalidade, dar sentido ao tempo do narrado e ao tempo do narrar, sem, necessariamente, seguir linearidade (cronologia).

faz deles a história” (CERTEAU, 2017, p. 67), reconheço o compromisso assumido na elaboração da Tese. Suspeitar e problematizar, por exemplo, de práticas vivenciadas pelas antigas alunas e que parecem naturalizadas no ambiente escolar são exercícios aqui propostos. Afinal, as lembranças dos modos de aprender no interior de uma escola nada mais são do que memórias de um tempo pretérito narradas no presente. Em outras palavras, a memória é aquilo que sobrevive do passado, mas que se apresenta no presente, e que se materializa pelas narrativas orais, pelas fotografias, pelos cadernos e pelos livros de notas, de atas e de matrículas do Colégio São José.

Tendo em vista os apontamentos feitos, a *representação* também é um conceito relevante para a operação historiográfica e dialoga diretamente com o conceito de memória. As representações são os diferentes modos “[...] pelos quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que o é deles” (CHARTIER, 1991, p. 177). Todas as formas de ver as coisas partem de alguém, sobre alguma coisa, em determinado contexto e para alguém. Em outras palavras, “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou passado é exatamente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p.23).

Para sinalizar a potencialidade do conceito de representação nesta pesquisa, reforço que “[...] pessoas diferentes podem ver o ‘mesmo’ evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diversas.” (BURKE, 2005, p. 101). Analisando, por exemplo, as narrativas de Carmem, Suzana e Mary Lucia, antigas alunas do Curso Normal na década de 1960, as memórias representadas em torno da “prova oral”²⁷ são distintas. Para Carmem e Suzana, as provas orais raramente aconteciam no Curso Normal e eram vistas como propostas difíceis, rigorosas e exigentes. Já para Mary Lucia, as provas orais aconteciam com certa frequência no Curso Normal e eram consideradas por ela como momentos célebres, aparentemente como um evento importante da escola, legitimado, inclusive, pelas fotografias. Nesse sentido, se representar é ver de formas diferentes, apresentar interpretações variadas sobre uma mesma coisa – a exemplo das compreensões das antigas alunas sobre o momento de prova -, eis a árdua tarefa do historiador: articular as diferentes representações produzidas no presente e vinculadas a um passado, construindo uma pesquisa que, ao fim e ao cabo, também se torna uma nova representação, a representação com caráter historiográfico.

Infiro que essa seja uma das grandes questões da historiografia, pois o trabalho não consiste em *descobrir a verdade* ou absolutizar os saberes, mas sim produzir versões da história a partir das análises dos documentos, da construção de categorias analíticas. A validade do saber

²⁷ Modo como algumas entrevistadas denominavam os exames orais.

histórico estaria sendo colocada em xeque quando pensada pela perspectiva de representação? A legitimidade da narrativa histórica se encontra, justamente, na tessitura da pesquisa, na articulação das análises e, portanto, na fabricação de um discurso com efeito de verdade. A *costura* bem feita dos episódios e o bom engendramento dos acontecimentos dependem da escrita da narrativa feita por esse “compositor de intrigas”²⁸.

A partir dessas considerações, atesto que o produto do historiador – a Tese, no caso dessa pesquisa – é a elaboração de uma representância historiadora (RICOEUR, 2014) com intenção de verdade – postulado da História Cultural -, imbuída de intencionalidades, relações de poder e representações. Ricoeur (2014) apresenta a ideia do documento como uma representação do passado e o trabalho do historiador como a representância historiadora. Nessa perspectiva, as memórias das mulheres entrevistadas nessa pesquisa são representações do passado e o exercício feito por mim, como pesquisadora, é o de produzir uma narrativa a partir dessas representações, ou seja, uma representação dessas memórias e desse tempo narrado, portanto, uma representância historiadora.

Partindo da ideia de que o produto final da Tese se dá com a escrita, *narrativa* torna-se, assim, outro conceito chave para o campo da historiografia e também se relaciona à memória e à representação. O tempo se materializa e o conhecimento histórico passa a ser construído *na e pela* narrativa. Para tanto, “compor a intriga já é fazer surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico” (RICOEUR, 2010, p. 74). Cabe salientar que a narrativa historiográfica também maneja com a ficção. Tanto o narrador como o pesquisador, embora em perspectivas diferentes, fazem uso da ficção para construir um discurso imaginário em cima do que teria acontecido. No modo de fazer história do século XIX, voltado para a escrita de grandes narrativas, a ficção era vista com receio pelos historiadores, como se isso desqualificasse a cientificidade do campo; no entanto, a história atrelada à ficção é um fator a ser considerado, pois tem a intenção de dar inteligibilidade ao que é representado e, porque não dizer, “dar o efeito de real”. Dessa forma, a história admite uma espécie de “ficção controlada”, sendo que “a tarefa do historiador é controlada pelo arquivo, pelo documento, pelo caco e pelos traços do passado que chegam até o presente” (PESAVENTO, 2000, p. 39).

Percebo a composição da narrativa como a arte de fazer com que a história realize movimentos de aproximações sucessivas com distintos tempos, por meio de um discurso elaborado a partir das memórias, das articulações do historiador e, também, de suas subjetividades. Assim, segundo Pesavento “a História inventa o mundo, dentro de um horizonte

²⁸Ricoeur (2010) utiliza esse termo para denominar o “poeta, o historiador, o dramaturgo” (p.64).

de aproximação com a realidade, e a distância temporal entre a escritura da história e o objeto da narrativa potencializa essa ficção” (2008a, p. 53). Campo do saber, a história dos variados tempos e espaços se materializa na narrativa, matizada pelas experiências e escolhas do historiador, esse “poeta do detalhe” (CERTEAU, 2017, p. 80).

Além disso, considerando o espaço em que se estabelece a investigação em questão, ou seja, uma instituição educativa, não poderia deixar de mencionar a relevância pelos estudos em torno de outro importante conceito: a *micro-história*. O reconhecimento do singular e do particular como potência para o campo historiográfico acompanhou o processo histórico já citado da História Cultural (BURKE, 2005). Dessa forma, investigar o local como possibilidade de pensar e problematizar o global tornou-se uma perspectiva de trabalho da História. Estudos generalistas, amplos e, por vezes, sem análises mais aprofundadas passaram a ser questionados.

Dentro desse viés, o *paradigma indiciário* proposto por Ginzburg (2007) constitui-se no exercício permanente de problematizar os sinais e manter um olhar atento para aquilo que, aparentemente, está dado. A partir do olhar *micro* sobre os acontecimentos, os sujeitos e as práticas, um diferente ato de pesquisar se constituiu, relacionado ao aprofundamento da análise e à percepção dos detalhes. Nesse sentido, estudar pelo viés histórico o processo educativo oferecido para o público feminino em uma instituição de ensino específica, ou seja, investigar um aspecto micro, com o intuito de produzir uma Tese, exigiu imersão de análise, engajamento teórico e vigilância epistêmica, a fim de tornar esse estudo grande a partir do pequeno.

Qual o sentido atribuído à investigação desse porte? De que modo analisar as memórias de escolarização de mulheres que estudaram em um espaço específico e em uma temporalidade marcada pode contribuir com os estudos historiográficos, em nível local, regional, nacional ou global? Complexificar os modos pelos quais as meninas de uma região foram escolarizadas – e o que aprenderam -, tendo como base uma instituição educativa específica significa perceber o ato de pesquisar como algo singular. Com a produção dessa pesquisa, pode-se compreender o quanto os discursos produzidos, carregados de intenções e sentidos, fizeram parte do modo de civilizar essas mulheres. Da mesma forma, práticas de resistência e de subversão – além da submissão –contribuíram para constituir a figura da mulher (PERROT, 2017). O que, por que, como e para quê essas meninas e moças aprenderam são alguns dos tensionamentos possíveis neste estudo, os quais permitem pensar sobre a escolarização e os discursos em torno do feminino produzidos em determinado tempo e espaço.

Já dizia Ricoeur (2010, p. 73) ao falar sobre a ideia de causa e efeito: “pensar numa relação de casualidade, mesmo entre acontecimentos singulares, já é universalizar”. Por meio dessa discussão, o autor reforça o quanto a composição da intriga pode tornar inteligível aquilo

que era acidental e tornar universal o que é singular – não no sentido de generalizar, mas na condição de costurar peculiaridades para compor uma narrativa histórica potente e, também, particular. Por esse motivo, reforço o compromisso de trabalhar nesse estudo que envolve o *micro*, os processos e as práticas vivenciadas por antigas alunas, no intuito de perceber mudanças e permanências da escolarização destinada a elas, bem como os efeitos de formação nessas mulheres. Olhar para “indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 2007, p. 145) precisa ser uma tarefa do historiador que trabalha com a micro-história.

Além dos conceitos analisados, os quais se alinham com a memória, destaco outro conceito relevante para a investigação em questão. Como supracitado, os documentos escritos, orais e imagéticos, são memórias produzidas sobre um espaço, sobre um grupo de pessoas e sobre uma determinada temporalidade. Tornam-se, portanto, em “*documentos-monumentos*” (LE GOFF, 1996), conceito caro da História Cultural, que entende que a história opera com o documento: organiza, analisa por diferentes perspectivas, estabelece séries, com o intuito de torná-lo monumento. De acordo com Le Goff (1996, p. 545):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Enquanto monumento, o documento passa a ser reconhecido como uma escolha imbuída de relações de poder. Aquilo que permanece, ficou preservado por algum motivo e/ou por esforço de alguém. As intencionalidades intrínsecas nesses indícios só podem ser percebidas quando a compreensão em torno do documento é, justamente, de documento-monumento. Em outros dizeres, o documento-monumento é o resto de memória que o historiador utiliza em seu exercício de pesquisa.

A partir dos conceitos elencados até o presente momento, poderia produzir uma pesquisa que apresentasse apenas o que é recorrente. Todavia, opto por valorizar também os desvios, aquilo que, dentro da história, destoa e é potente. Dessa forma, outro conceito relevante na Tese é o da *descontinuidade*. Entendendo a descontinuidade como um “dos elementos fundamentais da análise histórica” (FOUCAULT, 2008, p. 9), a escolha por investigar essa instituição educativa conduzida por uma congregação religiosa feminina e que, por um período de 36 anos, escolarizou mulheres de uma região específica se deu pela possibilidade de trabalhar com a ideia do desvio. Em outras palavras, a pesquisa procura “estabelecer como centrais as descontinuidades que fazem com que se designem, se admitam e se avaliem, sob formas

diferentes ou contraditórias, consoantes as épocas, os saberes e os actos.” (CHARTIER, 2002, p. 65). Segundo Foucault (2008), a descontinuidade tornou-se essencial para a análise histórica, pois ensina o historiador a olhar para além do previsto, do homogêneo, do linear. Complexificar as memórias vinculadas ao processo de escolarização do São José, mantendo um olhar para o descontínuo, também foi possível a partir do aprofundamento teórico feito e da produção da narrativa de memória oral da antiga aluna Maria, a qual permitiu que eu percebesse diferenças do ensino ofertado pelo Colégio e das representações acerca das meninas que estudavam nesse local. A procura por aquilo que diverge frente ao que está normatizado e realça possíveis modos de subversão vividos por essas jovens que se constituíram discentes em um mesmo espaço caracterizam o exercício de suspeitar das ditas verdades construídas sobre a escolarização delas, enfim, de historicizar as descontinuidades do processo educativo delas.

Vale ressaltar que, por se tratar de um ensino feminino e de uma história em torno das memórias da formação escolar de mulheres, os trabalhos sobre *história das mulheres* de Michelle Perrot (2005; 2007; 2017) também comparecem na investigação como forma de sustentação de análises e da compreensão dos processos históricos acerca do feminino. Dentro do contexto da França, no século XIX, Perrot apresenta reflexões sobre as mulheres, indicando representações de poder do público feminino e as relações estabelecidas com o masculino. Para Perrot (2017, p. 177): “se elas não têm o poder, a mulheres têm, diz-se, poderes.” Elas reinam o imaginário dos homens, ocupam o mundo privado, resistem, subvertem, se submetem, ou seja, as mulheres estão imbricadas em diferentes relações de poder. Dessa forma, seus estudos contribuem para pensar no modo como as mulheres dessa pesquisa foram escolarizadas e os efeitos de formação produzidos nelas, através de suas memórias.

Outro conceito importante para a pesquisa é o de *cultura escolar*. Nas palavras de Escolano Benito (2017, p. 179): “[...] a experiência escolar passou a fazer parte de nossa memória como um componente essencial de nossa identidade narrativa.” Se, de acordo com o autor, para o sujeito escolarizado que rememora sua trajetória de vida, as lembranças do tempo da escola comparecem, nada melhor do que teorizar como essa cultura empírica da escola dialoga com a memória e se manifesta nas narrativas de quem passou pelas instituições educativas.

Apontada por Escolano Benito (2017) como um “arquipélago de rituais”, a cultura da escola está imbuída de ritos, tempos e cotidianidades. Ao pensar em uma instituição educativa, diferentes aspectos podem ser problematizados, a exemplo das liturgias escolares, as disciplinas ofertadas, as identidades docentes e discentes, as linguagens arquitetônicas, os contextos em que a escola se insere, entre tantos outros elementos. Neste sentido, pode-se dizer que os ritmos,

tempos e espaços produzidos no cotidiano da escola permitem pensar sobre esses protocolos das instituições educativas. Há todo um ritual escolar que, de acordo com Boto (2017, p. 159), “se estabelece na forma de as crianças segurarem a pena, no modo pelo qual ela se sentam para fazer o bom uso do tinteiro, no cuidado que terão com os utensílios escolares. Tudo isso integra o que hoje compreendemos como cultura da escolarização”.

Partindo dessas premissas, por cultura escolar, entendo como aquilo que compõe a vida *na e da* escola, produzindo marcas nos sujeitos que nela atuam. A cultura escolar conglobera tudo o que se evidencia no espaço da escola:

Alguien dirá: todo. Y si, ES cierto, la cultura escolar ES toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. (VIÑAO-FRAGO, 1995, p. 69).

Como explica Viñao-Frago, a cultura escolar abraça os elementos constitutivos do ambiente escolar. O autor abarca diferentes dimensões do cotidiano da escola e defende que não existe uma única cultura, mas diversas culturas escolares, as quais variam de acordo com a instituição pesquisada.

Compreendendo que os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e percebê-la como espaço de socialização (FARIA FILHO; GONÇALVES; PAULILO, 2004), de disciplinarização e de formação, investigar os aspectos que fazem parte da cultura do Colégio São José exigiu ressignificar e interpretar os modos como as meninas de outros tempos foram escolarizadas. Assim, a cultura escolar se personifica no interior da instituição educativa e direciona os modos de pensar e os modos de agir dos sujeitos que fazem parte desse cenário.

Diana Vidal (2005) compara as compreensões propostas por Dominique Julia e Viñao-Frago em torno de cultura escolar, na intenção de ampliar a discussão em torno do conceito. Enquanto Dominique Julia concebe em seus estudos duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao-Frago alarga o conceito de cultura escolar a todas e, de modo particular, a cada uma das escolas. A partir das colocações de ambos os autores, é possível entender a cultura escolar como uma cultura plural, imbuída de ritualidades que a tornam, ao mesmo tempo, conformadora e subversiva, “[...] resultante de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas” (VIDAL, 2005, p. 45).

A multiplicidade de análises possíveis no âmbito da cultura escolar se dá pela operação historiográfica produzida. Sabe-se que “quando se trata de estudar uma instituição escolar –

realidade complexa -, muitas são as possibilidades, as perspectivas, os enfoques, os focos de investigação.” (BUFFA, 2007, p. 156). Sendo assim, nesta pesquisa, a cultura escolar foi investigada com lentes específicas, selecionadas a partir dos questionamentos, das reflexões e dos tensionamentos suscitados pelo *corpus* empírico. Práticas, arquitetura e cultura material escolar, a exemplo dos cadernos escolares ²⁹, são aspectos que fazem parte da “cultura empírica da escola” (ESCOLANO BENITO, 2017), os quais tornam esse espaço educativo em um lugar de sociabilidades e aprendizagens. Por esse motivo, tornaram-se elementos potentes para a construção da pesquisa em questão, os quais serão analisados em diálogo com a empiria no quarto capítulo.

Antes de encerrar esta sessão, ainda importa trazer considerações acerca do conceito de *formação*, também caro à esta Tese. Filhas, alunas, esposas, mães, professoras, trabalhadoras...tantos foram e são, como diz Foucault (2008, p. 232), “os lugares de sujeito” assumidos por essas mulheres que, entre as décadas de 1930 e 1960, escolarizaram-se no Colégio São José. Neste sentido, a pesquisa indaga: que experiências vividas no tempo de escola reverberaram em seus modos de ser e de agir como mulheres? Traduzindo essa pergunta para aquilo que nos ensina Koselleck (2006; 2014), questiona-se: o espaço de experiência da escolarização ecoou no horizonte de expectativa, ou seja, ressoou como efeito para essas estudantes? Quem foram e no que se tornaram? Em síntese: que efeitos dessa formação foram produzidos nessas mulheres a partir da escolarização que tiveram no Colégio São José?

Pensar para além do tempo vivido na escola, mas especialmente nas marcas que a educação ofertada no Colégio São José deixou nessas mulheres foi um dos exercícios feitos no tempo de doutoramento. A partir das narrativas de memória oral, foi possível identificar elementos que reforçaram esse processo formativo vivenciado pelas antigas alunas, tanto no período em que eram estudantes como, no caso de algumas, nos anos que sucederam sua formação escolar. Para tanto, se faz importante sinalizar o que entendo por formação, na tentativa de esboçar aproximações deste conceito que é operado na pesquisa. Pautada em Koselleck (2006), entendo o período de escolarização no Colégio São José como parte do espaço de experiência das antigas alunas; já o horizonte de expectativa como aquilo que se projetava para elas e, por fim, os efeitos dessa formação como aquilo que tiveram/viveram. Se “[...] todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem.” (KOSELLECK, 2006, p. 306), reconheço que a formação

²⁹Para a análise em torno dos cadernos escolares, me apoiarei nos estudos de Castillo Gomez (2012).

recebida no Colégio São José, sendo um componente do espaço de experiência dessas mulheres, projetou horizontes e reverberou em efeitos na vida delas.

Dentro dessa perspectiva, as discussões em torno de processo civilizatório desenvolvidas por Norbert Elias (2011) ajudam a compreender o conceito de formação e, no caso desta Tese, desses efeitos provocados nas antigas alunas. Determinados comportamentos vivenciados no ambiente escolar acabaram sendo incorporados pelo grupo de estudantes e, inclusive, podem ter reverberado no modo dessas mulheres agirem após a conclusão da trajetória escolar. Dessa forma, através dos estudos de Norbert Elias, é possível entender que alguns hábitos adotados por grupos de pessoas são, embora naturalizados por eles, oriundos de um processo histórico e civilizatório maior, a exemplo do ambiente escolar e familiar.

“A postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais [...]” (ELIAS, 2011, p. 67) fazem parte do repertório dos efeitos dessa formação produzida no corpo discente e, gradativamente, internalizados pelas antigas alunas. O conceito de formação, no caso dessa investigação, aproxima-se ao conceito de civilidade, por reconhecer que os efeitos produzidos pelo Colégio remetem à regulação de alguns costumes e à padronização de linguagens. Sendo assim, nessas “comunidades de sentido partilhadas e socialmente autorizadas” (BOTO, 2017, p. 291), ou seja, nessas instituições educativas, as regras de sociabilidade, os hábitos de cortesia incutidos nos sujeitos, a regulação de algumas práticas e os ensinamentos no modo de se portar fizeram com que essas experiências repercutissem em seus percursos. Tais questões serão desdobradas no quarto e quinto capítulo; todavia, são sinalizadas nesse primeiro momento para salientar o modo como esse conceito, que também se constituiu em categoria de análise, se produziu.

Através desse repertório intelectual, os processos de escolarização de antigas alunas e os efeitos da formação produzida no São José poderão ser trabalhados com mais fecundidade. Problematicar o ensino oferecido em diferentes níveis e imbuído de intencionalidades, significa (re)pensar a(s) cultura(s) presente(s) neste espaço de escolarização, bem como analisar o processo histórico voltado para a formação da mulher.

Considerando a trajetória percorrida na consolidação da pesquisa, é chegada a hora de tramar conceitos e empiria e produzir a operação. Sendo assim, a Tese se estrutura em cinco capítulos, além desta introdução. No capítulo 2, apresento a contextualização da pesquisa, analisando a chegada de congregações religiosas francesas na Região Colonial Italiana e o processo de constituição da Congregação das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul, especificamente em Garibaldi e Caxias do Sul. O terceiro capítulo destina-se à análise do modo como o Colégio São José, localizado em Caxias do Sul, se estabeleceu e se consolidou, compreendendo os discursos e enunciados produzidos sobre essa instituição educativa. No

quarto capítulo, são trabalhados conceitos importantes da cultura escolar, os quais sinalizam para as (des)continuidades do processo educativo, bem como os ritos, os tempos e os espaços vividos pelas meninas e moças que estudaram no Colégio São José. Já no quinto capítulo, os efeitos de formação produzidos pela instituição são problematizados, com o intuito de investigar os itinerários das mulheres dessa pesquisa. Para finalizar, o sexto capítulo apresenta as conclusões da Tese, analisando em que medida a cultura escolar repercutiu no efeito de formação dessas mulheres.

Com linha e agulha na mão, é tempo de costurar...portanto, mãos à obra!

2 COSTURANDO CONTEXTOS: movimento migratório das congregações religiosas para o Brasil e para o Rio Grande do Sul

“As instituições educativas são organismos vivos [...]”
(MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Em seus estudos, Justino Magalhães (2004) trabalha o conceito de instituição educativa de forma ampliada, esmiuçando os tipos e as especificidades das instituições. Para o autor, instituição educativa não se restringe à escola. Igreja, família, associação, clube, moradia estudantil são exemplos de diferentes propostas que caracterizam o sentido de uma instituição. De modo igual, uma congregação religiosa pode ser considerada uma instituição educativa, já que, assim como outros espaços, possui normas, movimentos, ritmos e sujeitos vinculados à ela. Sendo esse “organismo vivo”, vale investigar o modo como a congregação se deslocou no decorrer do tempo, a fim de entender a maneira como o cenário desse estudo se organizou.

Pensando no objetivo central da Tese, a análise do processo de formação feminina do Colégio São José, de Caxias do Sul, entre 1930 a 1966, torna-se relevante situar o leitor sobre as condições de existência da instituição educativa. Neste sentido, importa trazer informações acerca do estabelecimento da Congregação das Irmãs de São José no território nacional e regional.

O século XVIII foi marcado por mudanças no âmbito educacional, legitimando-se propostas de um ensino laico e universal, ancoradas no pensamento iluminista (CAMBI, 1999). Essas mudanças também atingiram as congregações religiosas e a educação promovida por elas. Como explica Boto (2017, p. 281), “nos colégios e nas escolas que, paulatinamente, foram estruturados por ordens religiosas da Europa, entre os séculos XVI e XVIII, organiza-se o caminho da civilização escolar.” A civilização escolar apresentada por Boto, tendo como referência Norbert Elias, vincula-se à ideia de autocontrole regulatório cujo objetivo maior seria a formação de sujeitos civilizados.

Na França, após a Revolução Francesa, houve uma ampla reforma de universalização da escola, tornando-a pública e laica. Tal situação desestabilizou os institutos religiosos³⁰ e os levou a repensar a permanência em seu país de origem³¹. Portanto, muitas congregações

³⁰Maiores informações, sugiro a leitura de: CAMBI, Franco; TREBISACCE, Giuseppe. *História da pedagogia*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 1999. 701 p.
HOBSBAWM, Eric John. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. 25. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2009. 535 p.

³¹ Um exemplo de proposta do século XVIII que reforça a transformação no âmbito educacional foi o projeto dos Irmãos das Escolas Cristãs, liderados por João Batista de La Salle (1651-1719), que educava as camadas populares, na tentativa de recristianizar o povo das cidades e oferecer ensino de técnicas da cultura mercantil: ler, escrever e calcular (BOTO, 2017).

religiosas francesas buscaram outros espaços de atuação no século XIX e começo do século XX. Em conformidade com esse contexto, algumas leis anticlericais acabaram promovendo a dispersão e a supressão dos grupos religiosos, situações que não são alheias ao quadro de mudança política da Europa³².

Cabe dizer que, entre os séculos XIX e XX, o Brasil passou por um processo de romanização da Igreja, ou seja, a busca de novas referências da Igreja muito próximas da Santa Sé (Cúria Romana) com alguns distanciamentos da Igreja voltada para os ideais mais liberais. Com a Proclamação da República, o país torna-se laico, o que reforça a necessidade do catolicismo se fortificar, tendo como alicerce as propostas da religião de cunho conservador. De acordo com Leonardi e Bittencourt (2016), no Brasil, a queda do Império em 1889 marcou esse novo modelo republicano de estado liberal e laico, sendo que “ao extinguir-se o padroado, a Igreja encontrou-se combalida [...]. A entrada de congregações religiosas fiéis às determinações romanas e a nomeação de bispos ultramontanos tentava garantir a difusão e a hegemonia desta política na Igreja brasileira” (p. 145).

O clero católico no Brasil acabou se dividindo: um grupo defensor das ideias liberais e iluministas, conhecido como clero pombalino³³; e um grupo conservador que representava uma reação da Igreja à modernidade, chamado de ultramontano³⁴. Tendo em vista que o Estado passou a defender uma educação laica em virtude dos ideais liberais que se fortaleceram no século XIX, o ultramontanismo católico iniciou um movimento com bispos reformadores para fomentar o modelo de Igreja que seguia as orientações da Santa Sé. A exemplo dos bispos reformadores, tem-se D. Antônio Joaquim de Melo, bispo de São Paulo de 1851 a 1856, sendo nomeado por Dom Pedro II. A proposta do catolicismo ultramontano organizada pelo bispo de São Paulo incentivava a formação de sacerdotes que atuassem ativamente na sociedade, dentro dos preceitos esperados pela Cúria; também apoiava a educação de meninas para que, futuramente, educassem bem seus filhos para uma Igreja Católica, voltada à doutrina de um

³²Azzi (1983) destaca a lei de 1º de julho de 1901, sobre o estatuto das congregações religiosas, que levou “[...] à dispersão em 1903 de mais de 30.000 religiosos. Outra lei em 1904 suprimiu as escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs. A lei de separação entre Igreja e Estado de 1905 aumentou a insegurança das ordens e congregações, muitas das quais emigraram”. (AZZI, 1983, p. 127-128). Rebecca Rogers (2014, p. 55) reforça essa ideia ao apresentar recentes pesquisas que envolvem “[...] a missão civilizatória das congregações francesas, quando, nos séculos XIX e XX, se lançaram na fundação de escolas para moças no estrangeiro”.

³³ O nome vinculado a Marquês de Pombal, ministro de Portugal que expulsou os jesuítas do Brasil em 1760, certamente se justifica, especialmente por entender a relação desse líder com os ideais liberais, ou seja, com uma proposta de Igreja que critica o conservadorismo.

³⁴O conceito de Ultramontano e Ultramontanismo pode ser aprofundado por meio das leituras de: Manoel (1996) e Azzi (1999), ambos com referência completa no final desta Tese.

catolicismo conservador. Nesse contexto, estabeleceram-se ligações “[...] entre São Paulo, Roma e Chamberry, na França, de onde vieram os capuchinhos para dirigirem o seminário episcopal e as Irmãs de São José, com o objetivo de fundarem o primeiro colégio feminino da época, localizado em Itu” (MANOEL, 1996, p. 48).

Portanto, a chegada das congregações ao Brasil é indiscutivelmente permeada por essas questões. Aquelas que chegaram, atuaram nas pregações, com o objetivo de substituir o catolicismo luso-brasileiro por um catolicismo romanizado, “[...] com ênfase na doutrina e na prática sacramental” (AZZI, 1983, p. 17). Além das pregações, atuaram nos centros urbanos, onde constituíram colégios e paróquias, atendendo às solicitações de uma burguesia emergente, fator que também permite pensar sobre o papel do Estado e do quanto a escolarização acabava se tornando responsabilidade dessas congregações, justamente pelo governo não atender às demandas.

Referente às primeiras congregações no Brasil, desde 1840, esses institutos se fizeram presentes, sendo os lazaristas franceses³⁵ os primeiros a chegarem. Também se destacam os capuchinhos que, em 1855, criaram um Seminário Episcopal em São Paulo. Ao lado das masculinas, as congregações femininas participaram desse movimento de reforma católica, sendo destaque “[...] as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, as Irmãs de São José de Chamberry e as Irmãs Dorotéias, cujas atividades se expandem por amplas regiões do país, na área dos colégios, dos hospitais e das obras assistenciais.” (AZZI, 1983, p. 17).³⁶

Segundo levantamento feito por Azzi (1983), entre 1880 a 1930, foram 93 congregações femininas que entraram no Brasil, sendo **28 francesas** (grifo meu), seguidas de 24 italianas e

³⁵ “A Congregação da Missão foi fundada por Vicente de Paulo na França, em 1625. É composta por padres, homens e mulheres leigos, conhecidos por lazaristas. São assim chamados em países como a França, Portugal e Brasil pelo fato de a primeira casa da Congregação da Missão na França ter sido a do Priorado de São Lázaro. Comumente estes padres também são chamados pelo nome de missionários e vicentinos.” (TEIXEIRA; FERNANDES; MARTINS, 2015, p. 243).

³⁶ Cabe destacar que, além das congregações religiosas estrangeiras, 2 congregações brasileiras também se constituíram no país no mesmo período em que as 3 mencionadas por Azzi (1983) se estabeleceram. São elas: Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (Rio de Janeiro – 1849) e Congregação das Religiosas de Nossa Senhora do Bom Conselho (Recife – 1853). Informações sobre a vinda e a criação de congregações religiosas masculinas e femininas, assim como um comparativo entre a dinâmica desses institutos podem ser consultadas em: LEONARDI, Paula. *Congregações Católicas Docentes no Estado de São Paulo e a Educação Feminina – Segunda Metade do Século XIX*. Minais Gerais: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006. p. 1255 a 1265.

Importante sinalizar também que, antes da chegada desses institutos, um dos lugares de formação para além do espaço doméstico era o convento, o que caracteriza a relevância da participação dessas congregações para o processo de escolarização das mulheres. A constituição dos conventos no Brasil aconteceu no século XVII, momento no qual a educação em um sentido mais formativo começa a se aproximar do mundo feminino, sendo que “o primeiro convento fundado no Brasil foi em 1678, denominado Santa Clara do Desterro, na Bahia” (RIBEIRO, 2003, p. 87-88)

as demais de outros países³⁷, com número menor. Este expressivo número de congregações religiosas e, neste caso, femininas, chegando ao Brasil é um fenômeno que merece ser analisado:

Pode-se assim dizer que a ‘clericalização’ do catolicismo brasileiro foi, ao mesmo tempo e necessariamente, o processo de sua ‘feminização’. [...] Dessas iniciativas, a mais carregada de efeitos para as mulheres foi a criação de uma rede formidável de escolas católicas, sob a direção de religiosas estrangeiras. O século XIX presenciou ainda um desenvolvimento bastante rápido da ‘escolas para meninas’, que tiveram as religiosas como elementos fundamentais (NUNES, 1997, p. 491).

De acordo com Nunes (1997), o processo de feminização do catolicismo é oriundo da mudança percebida na ação da Igreja, a qual procurava atingir um público considerado dócil, portanto, feminino. Levando em conta as percepções em torno da mulher no século XIX (PERROT, 2017), atender algumas demandas do público feminino, como a educação, tornou-se uma estratégia da Igreja.

Com relação ao Rio Grande do Sul, desde o século XIX, a imigração de povos europeus foi incentivada. Cabe ressaltar que esse fomento à imigração europeia também se assentava nos discursos que postulavam a necessidade do branqueamento da população brasileira (AZZI, 1999). Desse modo, contar com a presença de pessoas dispostas a habitar e a produzir nesses espaços era favorável, sendo esse processo incentivado, inclusive, pelos governos imperial e provincial e, na sequência, pelos governos republicanos (LUCHESE, 2007).

Cabe salientar que o movimento migratório no Rio Grande do Sul não foi homogêneo no que condiz às questões étnicas, visto que imigrantes de diferentes nacionalidades se estabeleceram no Estado³⁸. Entretanto, muitos autores realçam o significativo número de imigrantes italianos que aqui chegaram, a partir de 1875. Referente ao contingente de imigrantes e da pluralidade étnica, Luís Alberto De Boni e Rovílio Costa (1984, p. 68) sinalizam que “[...] de 1875 a 1905 os italianos somaram mais de 60% do total geral de imigrantes entrados no Rio Grande do Sul, mas de 1905 a 1914 os poloneses assumiram a primazia somando 23.825, contra 8.779 alemães e apenas 3.943 italianos”.

Embora não apareçam os dados dos franceses, os números apresentados pelos autores permitem pensar sobre a diversidade de imigrantes em território sul-rio-grandense, bem como sobre os locais em que essas comunidades se estabeleceram. A heterogeneidade de imigrantes

³⁷Brasil, Alemanha, Espanha, Bélgica e Portugal.

³⁸ Para maiores informações, consultar site do IBGE, através do descritor “Recenseamento do Brasil em 1872” – Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, visto que consta o número de imigrantes dos variados países. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf

no RS reforçou a vinda das congregações religiosas – a exemplo da Congregação das Irmãs de São José, visto que solicitavam a presença desses institutos para manutenção dos costumes e das crenças da antiga pátria, o que também pode justificar a presença atuante da Igreja Católica nesse período. Embora não seja possível especificar os motivos que levaram cada instituto religioso a participar desse movimento migratório, pois esta já seria outra pesquisa, é possível perceber que as congregações passaram por alguns processos semelhantes, no que se refere à vinda e à permanência delas em território sul-rio-grandense.

No caso das congregações religiosas francesas, a vinda para o Brasil foi sinônimo de emancipação das obras dos institutos e, em alguns casos, de sobrevivência, tendo em vista que o contexto francês pós-Revolução não era favorável à sua manutenção e, muito menos, para a criação de escolas. Entre os lugares em que se fixaram, encontra-se a região que essa pesquisa se situa: a Região Colonial Italiana.

Dentro do contexto de chegada das congregações religiosas, as três primeiras colônias³⁹ pertencentes à Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (Conde D’Eu, Dona Isabel e Caxias) que são, atualmente, os municípios de Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias do Sul, receberam elevado número de imigrantes. Pensando especificamente na Colônia Conde D’Eu⁴⁰, atual município de Garibaldi, diferentes institutos religiosos se constituíram nesse espaço e, portanto, atuaram em âmbitos variados da sociedade.

Predominantemente italianos, os imigrantes que se estabeleceram nessa região colonial para viver, chegavam, via de regra, desiludidos com a recém unificada Itália que deixaram para trás⁴¹, e esperançosos com o novo lugar em que se encontravam. A expectativa de oportunidades na América se dava também pela propaganda imigrantista (LUCHESE, 2007), que incentivava o contingente de italianos a atravessar o oceano para conseguir melhores condições de vida em terras brasileiras. Cabe salientar que o processo imigratório de outros lugares também se configurava nessas dificuldades.⁴²

³⁹ “Colônia significa, pois, espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar.” (SAVIANI, 2004, p. 122).

⁴⁰ O fato do nome dessa colônia ser francês está vinculado a uma questão política, uma vez que era de costume o imperador dar o nome para as colônias. Desse modo, como forma de homenagear sua filha Isabel, o imperador Dom Pedro II decidiu colocar o nome da princesa na colônia que futuramente se tornaria Bento Gonçalves e, para a colônia localizada ao lado – futuro município de Garibaldi -, deu o nome do marido da princesa, portanto, Conde D’Eu.

⁴¹ Para a compreensão do contexto da Itália no período de Unificação e, portanto, momento de saída dos italianos em busca de novas terras estrangeiras por motivos diversos, sugiro a leitura de Luchese (2007, p. 51 -55).

⁴² A exemplo de outros grupos que passaram por dificuldades e que vivenciaram o movimento migratório, destacam-se os alemães, os poloneses e os judeus. Para aprofundamento desses grupos étnicos, ver estudos de: KREUTZ (2010; 2011); MALIKOSKI (2014) e ALMEIDA; GRAZZIOTIN (2016)

Nesse sentido, logo após se fixarem nas colônias, os imigrantes solicitavam a vinda de congregações religiosas. Ao que tudo indica, a presença dos religiosos significava, para esses imigrantes, a manutenção da fé católica e a garantia de uma educação pautada em valores cristãos. Por meio dessas práticas religiosas, esperavam manter vivas suas crenças e carregar consigo o sentimento de italianidade (LUCHESE, 2007), sendo, portanto, a religião uma forma de identificação cultural. Importante ressaltar a contribuição dos imigrantes para o fortalecimento do catolicismo romanizado na Região Colonial Italiana, uma vez que eles “[...] trouxeram uma religiosidade viva, não-institucionalizada e obrigatória, mas inculturada e impregnada do espírito conciliar, preenchida por práticas caseiras, como a reza do rosário, as ladainhas da Nossa Senhora e pela vivência comunitária da religião” (BENEDUZI, 2008, p. 52). Além de instituírem práticas oriundas de seu país de origem, os imigrantes italianos tornaram o catolicismo vivenciado na Região Colonial Italiana diferente do vivido em outras regiões do País⁴³.

Em consonância à solicitação dos imigrantes, a Igreja Católica no Brasil também entendia que receber o apoio estrangeiro seria necessário para fortificar o clero e, assim, aumentar o número de religiosos que levassem a proposta de um catolicismo romanizado para frente. Dentre os facilitadores desse processo, destaca-se em nosso Estado o 3º bispo de Porto Alegre, D. Cláudio Ponce de Leão, o qual pediu reforço para ordens religiosas de variadas nacionalidades. A campanha deste bispo era a de “quem já tivesse religiosos no Rio Grande do Sul, que enviasse outros mais; quem não os tivesse, que procurasse abrir uma missão”, sendo que “o atendimento de tais pedidos foi facilitado pela situação da Igreja na Europa, em fins do século passado.” (DE BONI; COSTA, 1984, p. 196-197).

Sendo assim, pelas solicitações de diferentes âmbitos, as primeiras congregações religiosas estrangeiras começaram a se estabelecer no Rio Grande do Sul. Os religiosos, assim que chegavam, se fixavam nas colônias e iniciavam seus trabalhos em meio aos colonos, construindo suas obras. De acordo com De Boni; Costa (1984, p. 197):

⁴³Os estudos de Beneduzi (2008) indicam para os novos olhares em torno do catolicismo e a relação deste com o processo de imigração italiana. Segundo o autor, as práticas do catolicismo dos imigrantes na Região Colonial Italiana eram diferentes do restante do país e estavam imbuídas de sentidos oriundos da Itália. Em consonância com o catolicismo romanizado, próximo daquilo que preconizava a Cúria Romana, demonstravam os modos de crer e agir difundidos pela Região Colonial Italiana. As práticas tuteladas assumidas pelos imigrantes fizeram da região um espaço profícuo da propagação do catolicismo romanizado. Para maiores informações, ver: Beneduzi (1999; 2004; 2008).

Em 1886 apontaram os Palotinos alemães; em 1896, os Capuchinhos franceses; no mesmo ano, os Carlistas italianos; em 1898, as Irmãs de São José de Moutiêrs, francesas; em 1900, os Maristas franceses; no mesmo ano, as Irmãs de Santa Catarina, provenientes da Alemanha; em 1904, os Lassalistas franceses. Somaram-se a estes as Irmãs do Imaculado Coração de Maria, de fundação brasileira (em Pelotas desde 1856) e alguns membros de outras congregações, além de aproximadamente uma centena de padres seculares europeus.

Analisando a origem das primeiras congregações que chegaram ao Estado, é possível identificar uma quantidade maior de institutos franceses. Além de entender que a vinda dos franceses pode estar atrelada às condições supracitadas da França no período, pode-se pensar que a presença deles também esteja vinculada à representação positiva em torno da cultura francesa. De acordo com Azzi (1983, p. 121 – 122): “Francês é o espírito que domina o século XIX nas artes (é uma missão francesa de arquitetos, pintores e desenhistas que remodela o Rio de Janeiro a partir de 1816 e influencia profundamente o mundo artístico brasileiro do século XIX), nas letras e na religião”.

Pensando a partir do processo civilizador, Norbert Elias (2011) sinaliza a influência da França como uma das referências no mundo Ocidental nos parâmetros de civilidade e de refinamento intelectual. Além disso, conforme estudos de Sílvia Fávero Arend, referente ao trabalho e à educação feminina no século XIX:

Ao longo do século XIX, saber tocar um instrumento musical, em especial o piano tornou-se um imperativo para meninas bem situadas socialmente. Além de introduzir certa disciplina corporal e ajudar a passar o tempo, saber tocar piano seria considerado, na vida adulta, sinônimo de refinamento cultural. Nas cidades, a aprendizagem da escrita e da leitura do vernáculo ocorria com o auxílio de um preceptor, que ensinava as crianças da família e, raras vezes, também com o auxílio da mãe. Algumas noções de um segundo idioma, quase sempre o francês, eram também sinal de *status*. Era ideia corrente que tais saberes e habilidades proporcionariam à moça um ‘casamento melhor’, ou seja, com um partido de mais posses (ARENDA, 2002, p. 67).

Contar com a presença de uma congregação oriunda da França seria uma vantagem para as comunidades? Ser escolarizado(a) em uma instituição conduzida por congregação religiosa francesa seria indicativo de uma formação de acordo com expectativas acerca da inserção das mulheres na sociedade? Partindo dessas problematizações, percebo que duas das congregações religiosas mencionadas por Boni e Costa se estabeleceram primeiramente em Garibaldi (antiga Colônia Conde d’Eu), colonizada, em grande parte, por imigrantes italianos.

É importante lembrar que, por meio das congregações religiosas femininas, houve a criação de uma rede de escolas voltada para a escolarização das mulheres, a maioria oriunda de famílias abastadas economicamente. Segundo Azzi (1983, p. 128), “os colégios mais apreciados

eram os de origem francesa, que continuavam ministrando o ensino segundo os programas e os livros empregados na França, utilizando-se inclusive da língua francesa”. Considerando essas prerrogativas, entendo que a presença dessas ordens religiosas produziu uma determinada civilidade, tendo como referência a França.

Por meio do estudo realizado por Luchese (2007)⁴⁴, entre o período de 1875 a 1930, estabeleceram-se nas três primeiras colônias (Bento Gonçalves, Garibaldi e Caxias do Sul) da Região Colonial Italiana 8 congregações religiosas (francesas, italianas e brasileiras), sendo 5 masculinas e 3 femininas. Dessas, três francesas se fixaram em Garibaldi, antiga Colônia Conde D’Eu, incluindo a Congregação das Irmãs de São José, a qual interessa à Tese.

A seguir, apresento alguns apontamentos referentes à chegada dessas congregações, no sentido de orientar o leitor sobre o processo de constituição desses institutos e as iniciativas de escolarização criadas por eles. As necessidades do entorno, os trâmites de negociação e as redes de apoio construídas entre esses religiosos e as famílias da comunidade são indícios que podem levar o leitor a pensar sobre a continuidade da Congregação na região.

Sendo assim, antes de adentrar na discussão sobre o Colégio São José, é relevante explanar sobre o modo como a Congregação se constituiu em território sul-rio-grandense. Dessa forma, apresento a Colônia Conde D’Eu, atual município de Garibaldi, primeira localidade em que a Congregação se estabeleceu no Rio Grande do Sul, elemento que merece destaque e análise.

2.1 COLÔNIA CONDE D’EU: os primeiros fios de atuação de congregações religiosas francesas

Localizada em uma “encosta superior do Nordeste, estendendo-se em seus 358,90Km² por uma área de formação montanhosa recortada por vales profundos e fortes declives” (CLEMENTE; UNGARETTI, 1993, p. 13), a Colônia Conde D’Eu se tornou morada de imigrantes e espaço de atuação de congregações.

⁴⁴ Alguns dados apresentados por Terciane A. Luchese (2007) também podem ser encontrados no Álbum Comemorativo dos 50 anos de Colonização Italiana – *Cinquantanario dela colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sul*. Porto Alegre: Globo, 1925. Entretanto, ressalto a sistematização feita no estudo de Luchese (2007, p. 21) visto que facilita a compreensão do leitor e instiga o desejo de novas pesquisas em torno da área.

Entre 1884 a 1890, a população na Colônia Conde D'Eu era de 6.306 habitantes. A partir de 1890, a colônia tornou-se distrito de Bento Gonçalves, e, em 1900, emancipou-se, transformando-se no município de Garibaldi. Referente à economia, o cultivo de grãos e a produção de vinho foram os alicerces da população que buscava, por meio do exercício agrícola, o sustento das famílias, na perspectiva de produção de excedente, fomentando uma sociedade em que o capital passa a determinar as relações⁴⁵.

As dificuldades referentes à moradia podem ser observadas pelo Relatório de Enrico Perrod, Cônsul Italiano em Porto Alegre, elaborado em Janeiro de 1883, ao dizer que:

A colônia possui uma igrejinha de madeira e um pároco, vindo da Itália, com um estipêndio público de 60 mil réis (140 francos) por mês. Não é preciso dizer que, sem as esmolas dos colonos, ele não poderia viver. As casas, com exceção de uma, são ainda todas de madeira, mas de uma limpeza admirável [...] (PERROD, apud, DE BONI, 1985, p. 25).

As condições das casas dos moradores representam o modo de viver dessas pessoas, tanto vinculado à questão econômica das famílias (moradias simples) como aos aspectos culturais. Também permitem pensar sobre a atuação do Estado Republicano, que pouco agia nessas comunidades, sendo a falta de escola pública um dos sintomas. Além disso, a ajuda dos colonos para a permanência de um pároco não era uma prática inédita. As contribuições das famílias para a manutenção de religiosos na região eram comuns e podem ser vistas como a expressão da vontade da população em manter vivos esses elementos importantes do cotidiano, como as práticas de devoção e de religiosidade. Esse auxílio também ocorreu com a chegada dos institutos, reforçando o interesse que a população tinha pela permanência de religiosos na Colônia.

Em um contexto ainda predominantemente rural, os imigrantes que se estabeleciam procuravam possibilidades para sustento da família e para permanência nesse local, e construíram culturas, ancoradas em antigas tradições geracionais, tendo como referência costumes e práticas trazidas da Itália.

⁴⁵ O filme brasileiro "O Quatrilho" (1995), do diretor Fábio Barreto, baseado no livro homônimo de José Clemente Pozenato sinaliza para esses aspectos vinculados ao sustento e às relações familiares.



Figura 01 – Centro da Colônia Conde D’Eu (1892-1897)
Fonte: Acervo – AHMSJ

Além desses aspectos, pela leitura dos relatórios do Cônsul Italiano, vê-se que a escolarização era uma necessidade da população na então Colônia Conde D’Eu (DE BONI, 1985, p. 27). A leitura desse documento também permite pensar nas necessidades daqueles moradores e na importância que a escola assumia, sendo, desse modo, bem-vindos os institutos religiosos. Dentro dessa perspectiva, os Capuchinhos (1896) e as Irmãs de São José de Moutiêrs (1898), ambos da região da Savoia Francesa⁴⁶, chegaram ao Rio Grande do Sul e se fixaram na Colônia Conde d’Eu. Alguns anos depois, em 1904, também se estabeleceram no local os Irmãos Maristas. Com “[...] a missão de atender as necessidades espirituais dos numerosos imigrantes europeus dispersos pelos núcleos de colônias da região” (CLEMENTE; UNGARETTI, 1993, p. 35), os Capuchinhos iniciaram suas atividades em Garibaldi.

⁴⁶ Região cultural em Ródano-Alpes, na França. A região emergiu como um feudo e, historicamente, compartilha o território nos seguintes países: França, Itália e Suíça. No caso das Irmãs de São José e dos Capuchinhos, ambos se encontram inseridos na Savoia Francesa, ou seja, no território pertencente à França. Maiores informações sobre essa região e sobre a presença da Congregação das Irmãs de São José, consultar Tese de Doutorado de Ronie Cardoso Filho (2009).

Figura 02 – Capuchinhos em Garibaldi (1929)



Legenda: Frei Gentil Giacomeli (à esquerda), Aleixo Polesso, Alfred de Saint-Jean D’Arves (provincial da Sabóia em visita ao Comissariado) e Cândido M. Bampi. Foto de 1929, em frente à primeira Escola Seráfica dos Capuchinhos no Rio Grande do Sul, fundada em 1898, em Garibaldi, e carinhosamente chamada de Sorbonne pelos Capuchinhos. Foto de autor desconhecido, acervo – Província dos Capuchinhos/RS. **Fonte:** Pousada dos Capuchinhos – Convento São Francisco de Assis – Garibaldi/RS.

A partir da fotografia, é possível identificar alguns elementos importantes do modo de viver desses capuchinhos em solo garibaldense. A posição, a vestimenta e o semblante dos freis são fatores interessantes de serem observados. O modo como estão vestidos e como se apresentam fisicamente (barba, corte do cabelo) sinalizam práticas de uma vida religiosa específica desta ordem, uma padronização. O livro embaixo dos braços de dois freis – que infiro ser a Bíblia – e a posição dos braços e das mãos dos outros capuchinhos que não seguravam livros são estratégias que carregam consigo a representação de religiosidade do grupo no momento do registro fotográfico e também um “habitus”, um disciplinamento corporal que poderia ser próprio da ordem.

Para além das pessoas presentes na imagem, a casa simples, aparentemente de chão batido e inserida em um ambiente rural, indica as condições de existência dessa ordem religiosa nos primeiros anos de constituição na Colônia Conde D’Eu, mas também da população que vivia em seu entorno. Conforme supracitado, as moradias simples e o modo de viver das famílias nesse momento histórico reforçavam as condições de vida da comunidade.

Apesar de os documentos da Congregação, a exemplo de tantas outras ordens religiosas, sinalizarem as dificuldades vividas pelos religiosos ao se fixarem em um determinado local, sabe-se que esses institutos recebiam auxílio da comunidade. A doação de terras, alimentos e

outros recursos era prática entre os colonos, que apostavam na permanência das congregações nas comunidades em que eles viviam⁴⁷.

Vale ressaltar a existência de registros que indicam a preocupação dessa congregação com a vinda para a América, assim como com a forma dos Capuchinhos conseguirem se integrar a esse novo grupo de fiéis, que tanto almejavam a presença de religiosos. Antes de viajarem para o Brasil, prepararam-se para essa missão, inclusive aprendendo a falar os idiomas aqui utilizados: “[...] vindos da Sabóia (França), haviam já realizado estágio na Itália para aprender o italiano e no Portugal, para aprender o português” (BATTISTEL; COSTA, 1982, p. 91).

O estudo em torno dos idiomas Italiano e Português indica uma das mudanças que as congregações que se fixaram na Região Colonial Italiana fizeram, no decorrer de suas obras, para se adaptarem ao ambiente em que atuariam. Mais do que isso, entendo essa prática como uma marca do processo identitário da congregação, compreendendo-o como algo em constante movimento, promovido pelas exigências internas e externas.⁴⁸

No caso dos Capuchinhos, a presença desse grupo francês gerou alguns desconfortos na comunidade, uma vez que padres italianos que já realizavam atendimento religioso nos núcleos coloniais não demonstraram muito apreço pela vinda dessa ordem (LUCHESE, 2007). Esses estranhamentos entre os Freis Capuchinhos e os padres italianos não podem ser vistos como uma exceção. Pensando nas questões étnicas que permeiam essa relação, antes mesmo da chegada das congregações religiosas na região, conflitos já eram percebidos.

Em um relatório de 1884, sobre as colônias agrícolas italianas da Província do Rio Grande do Sul, produzido por Pascoale Corte, Cônsul Italiano em Porto Alegre, o olhar em torno dos franceses não era tão positivo. Nesse relatório, o Cônsul comenta sobre a chegada dos primeiros imigrantes franceses e destaca as dívidas que criaram com o governo, uma vez que, segundo o cônsul, os primeiros colonos abandonaram as terras depois de terem “[...] abusado dos subsídios que o governo lhes concedia, e de haverem infamamente enganado os novos colonos que chegavam, com vendas fictícias ou reais a preços exorbitantes, de terras que ainda

⁴⁷ Alguns estudos acadêmicos registram o envolvimento das comunidades para a manutenção das congregações em suas localidades, como: AZZI (1983), LUCHESE (2007), MATIELLO (2013); POLETTI (2014).

⁴⁸ Para Stuart Hall (2004, p. 39), “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que ‘é preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”. Cabe salientar que a compreensão de processo identitário se assenta às reflexões de Stuart Hall (2004), o qual entende a identidade como algo construído historicamente, portanto, passível de mudanças, de novas representações e significações. Sendo uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente[...]” (HALL, 2004, p. 12), o arsenal de elementos que compõem, nesse caso, as congregações religiosas analisadas – e que pode ser modificado no decorrer do tempo – é entendido como o processo identitário. Em outras palavras, processo identitário é o que faz parte da congregação, aquilo que a identifica como instituto religioso, mas também aquilo que foi modificado dentro dela ou por ela, a partir das mudanças assumidas.

não lhes pertenciam.” (CORTE, apud, DE BONI, 1985, p. 43). Na sequência, o Cônsul menciona sua preocupação frente à postura dos colonos para com o governo. Sendo assim, reforça em seu relatório:

Os franceses foram os primeiros que tentaram com sucesso e sem castigo este modo desonesto de agir, e muitos italianos os seguiram, e alguns ainda os estão seguindo, a ponto que eu, para evitar um abuso tão prejudicial a novos e incautos imigrantes, julguei oportuno torná-los sabedores do perigo, e mandei para tanto colocar um aviso público na porta deste consulado (CORTE, apud, DE BONI, 1985, p. 43)

Os estranhamentos entre franceses e italianos desde 1884, os quais aparecem de maneira recorrente nos relatos dos cônsules italianos, podem se justificar pelos tensionamentos da Itália recém unificada com a invasão sofrida em fins do século XVIII e mantida nos primeiros anos do XIX pelos franceses. Contudo, embora possa ter sido tensa nos primeiros anos, suponho que a relação com as congregações francesas tomou outra perspectiva com o passar do tempo, no sentido de serem pensadas como instituições educativas que contribuíram para o desenvolvimento da comunidade. Penso nessa perspectiva por identificar a permanência dessas congregações em Garibaldi, as quais acompanharam o processo de urbanização e crescimento da cidade⁴⁹.

Dessa forma, constatar que, em um ambiente majoritariamente italiano, congregações francesas foram acolhidas, exige cautela na análise dessas relações entre grupos étnicos. Afinal, diante desse cenário, é possível identificar duas questões: a intelectualidade francesa ser valorizada pelos italianos ou a falta de opção de outras congregações ter levado a comunidade a aceitar a presença das ordens francesas.

Sem restringir essas reflexões para a Ordem dos Capuchinhos, por meio desses Freis, em 1898 as Irmãs de São José de Moutiêrs também chegaram à Colônia Conde d’Eu, “[...] para se dedicarem à educação das jovens e aos cuidados da saúde da população” (CLEMENTE; UNGARETTI, 1993, p. 35-36). Desse modo, no Rio Grande do Sul, a primeira localidade em que essas Irmãs se fixaram foi Garibaldi.

⁴⁹Ressalto também que os tensionamentos entre grupos étnicos não se restringiam apenas aos franceses e italianos. Exemplo disso é o relatório de Enrico Perrod (cônsul italiano em Porto Alegre), produzido em janeiro de 1883, que fala: “Em mãos de quem encontra-se atualmente todo o comércio de importação e exportação desta Província? De alemães. [...] Se for iniciada aqui uma corrente comercial italiana, a vitória será nossa, pois nosso elemento é mais numeroso”. (PERROD, apud, DE BONI, 1985, p. 36-37). Por meio dessas disputas e, por que não dizer, dessas comparações entre os processos econômico, cultural, político e intelectual das comunidades, reconheço os desafios postos na convivência de grupos vindos de lugares diferentes. Mais do que isso, pelas disparidades existentes, infiro que as questões étnicas interferiram em algumas decisões desses espaços que estavam se constituindo também por imigrantes, como, por exemplo, a escolha pela vinda das congregações e, inclusive, o auxílio para a permanência delas.

Importante mencionar que, embora já existissem iniciativas escolares na Colônia Conde d’Eu, inclusive “na década de 1880 e 90 foram criadas escolas masculina e mista esporadicamente por professores oriundos de outros pontos do Rio Grande do Sul” (CLEMENTE; UNGARETTI, 1993, p. 39), a presença das Irmãs de São José poderia significar uma forma diferenciada de educar as meninas. Portanto, ter um espaço em que as filhas dos imigrantes pudessem ser educadas, tendo como base os valores da religião católica possivelmente representasse fator importante para os moradores. Além disso, educar as mulheres estava de acordo com os discursos positivistas, difundidos no início do século XX. Em outras palavras, “no Rio Grande do Sul este processo desenvolveu-se de forma singular e muito significativa graças à ideologia do governo castilhistas, que estimulava a iniciativa particular na área educacional, o que propiciou a abertura de vários estabelecimentos de ensino católico” (AMARAL, 2014, p. 91).⁵⁰

Logo em seguida, em 1904, destaca-se a chegada dos Irmãos Maristas para atenderem a população masculina da colônia, fazendo, assim, com que o processo de escolarização dos meninos da região também fosse oferecido por uma congregação religiosa. Saliento a vinda dessa congregação por dois motivos principais: por ser a terceira congregação a se fixar na Colônia Conde d’Eu e, a exemplo das outras duas, também ser de origem francesa.

O benefício cultural vindo das congregações religiosas que se estabeleceram na região e, especificamente, na Colônia Conde d’Eu foi evidente. Para Luchese (2007, p. 227), “a presença das Irmãs de São José, dos Capuchinhos e dos Maristas em Garibaldi promoveu uma situação ímpar no início do século XX [...] seguir carreira religiosa ou prolongar os estudos eram oportunidades para aqueles jovens”. Possivelmente, a procura pela vida sacerdotal e, portanto, o aumento de religiosos na região se deu pela presença dos conventos dos Capuchinhos e das Irmãs de São José. Do mesmo modo, a instrução que os filhos e as filhas dos imigrantes

⁵⁰ Com o cenário positivista, os discursos em torno dos papéis femininos no Rio Grande do Sul foram, de certo modo, homogêneos: *filha obediente, mãe dedicada*. Todavia, o que difere esse olhar positivista dos outros ideais liberais que percorreram no país foi a percepção em torno da educação da mulher: “[...] o positivismo não afirmava a inferioridade intelectual da mulher, mas sim que sua inteligência era complementar à do homem” (PEDRO, 1997, p. 299). Pelo entendimento que seriam responsáveis pelos futuros homens da sociedade, as mulheres eram compreendidas como pessoas que necessitavam de uma determinada formação, mesmo que esta não fosse igual à destinada ao homem. Essas disparidades em torno da educação da mulher são percebidas também por Elomar Tambara (2002) ao analisar os Regulamentos de Instrução Pública no Rio Grande do Sul de 1856 a 1876, os quais reforçam as diferentes propostas curriculares ofertadas para público feminino e masculino, sendo que “[...] as matérias preteridas às meninas são justamente as que mais caracterizam o aspecto profissionalizante ou pelo menos identificariam o aspecto profissionalizante do sexo feminino ‘corte e costura’” (TAMBARA, 2002, p.70).

receberam potencializou aquele espaço, no sentido de desenvolverem econômica, financeira, política e intelectualmente a Colônia.

Analisando o contexto da época e percebendo a fixação de três congregações religiosas francesas em Garibaldi entre 1896 a 1904, as mudanças sofridas pelos institutos ao se adaptarem ao novo local de atuação e a relação entre essas ordens e o clero local são alguns dos elementos que podem ser problematizados. Dessa forma, a construção desse escrito se fez necessária por entender que o Colégio São José está inserido em um espaço e um tempo específico, sendo importante fazer este recuo no tempo para perceber as condições que promoveram a vinda desses institutos, o assentamento deles na região até a constituição do Colégio. Esses aspectos tornam-se possibilidade de desdobramentos *para esta e a partir desta* pesquisa, que procura investigar os processos de escolarização e os efeitos de formação das mulheres que estudaram no Colégio São José, em Caxias do Sul, o qual faz parte da Congregação das Irmãs de São José.

2.2 DA COLÔNIA CONDE D'EU À COLÔNIA CAXIAS: itinerários das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul

Partindo dos questionamentos propostos anteriormente e na tentativa de reconhecer como a Congregação das Irmãs de São José se estabeleceu no Rio Grande do Sul, apresento, nas próximas páginas, um histórico desse instituto religioso⁵¹. Sua origem remonta a 1646, fundada pelo Padre Jesuíta Jean Pierre Médaille, na cidade de Le Puy, França. Em viagens pela França, o padre identificou a presença de mulheres que, de acordo com Cruz (2009), demonstravam interesse por seguir o apostolado. De qualquer modo, é possível que, para além de um “interesse”, o ingresso em um instituto religioso representasse uma questão de sobrevivência para muitas dessas mulheres.

Sendo assim, o Padre Jean Pierre Médaille denominou de “Pequeno Projeto” a união dessas mulheres em uma mesma causa, ou seja, a de seguir e anunciar o evangelho. Esse Projeto era entendido como “um agrupamento de mulheres que não usavam hábito para realizar o

⁵¹ Para essa composição, utilizo como referência estudos acadêmicos produzidos sobre a Congregação e sobre algumas das obras presentes no Brasil, a exemplo de Pizani (2005), Cardoso Filho (2009), Grazziotin (2010), Mattioli (2013); bem como alguns livros memorialísticos, sendo eles: “Revivendo um longínquo passado - 1648 – 1954” (1955), “Comemoração de um duplo jubileu – Sinos Dalém e Daquém-mar” (1949), “50 anos de ensino assíduo e profícuo de religião, literatura, artes à população caxiense – Escola Normal São José – 1901 – 1951” (1951), “Irmãs de São José: resgatando aspectos da caminhada – 1898 a 1998” (1998), “Religiosas sem lei” (2009), “Máximas de Perfeição – Pe. Jean Pierre Médaille” (2010).

apostolado na comunidade e que se organizaram de forma oculta, obedecendo a uma tradição espiritual, ou seja, uma maneira típica e própria de compreender e viver o evangelho” (PIZANI, 2005, p. 28).

Todavia, no período da Revolução Francesa, na tentativa de manter uma Igreja nacional francesa e independente de Roma, muitos religiosos foram perseguidos e, no caso das Irmãs de São José, a congregação se dispersou (algumas religiosas foram presas e assassinadas, outras voltaram para a casa das suas famílias). Após a Revolução, a Congregação das Irmãs de São José se reestruturou: a sede geral estava em Lyon e “a partir de Lyon, houve a expansão para a Savóia, sendo fundada a Congregação em Chambéry e, posteriormente, em Moûtiers, ramo este que se estendeu ao Rio Grande do Sul” (GRAZZIOTIN, 2010, p. 56).

No século XIX, algumas Irmãs de São José de Chambéry vieram à América, configurando essa vinda em uma tentativa de recuperação do catolicismo no lugar central da sociedade, uma vez que a localização da Congregação em Chambéry, o Ducado de Sabóia, era um centro atuante de ação contra-reformista de capuchinhos e jesuítas (MANOEL, 1996). Por ser um centro atuante do catolicismo conservador, trazer pessoas com essas características marcantes para o Brasil tinha por objetivo garantir a manutenção do catolicismo.

Dessa forma, as Irmãs de São José “[...] abriram em 1858 sua primeira casa no Brasil, em Itu, São Paulo, o célebre Colégio do Patrocínio” (AZZI, 1983, p. 93). Este foi o primeiro colégio com regime de internato feminino, não tendo como foco exclusivo a formação de religiosas. Cabe destacar que houve atritos com o poder público no processo de constituição deste colégio, sobretudo considerando as disparidades de pensamento em torno do ensino católico e leigo. Neste sentido, foi necessária a interferência do bispo de São Paulo junto ao Imperador para que a instituição pudesse abrir suas portas à comunidade (MANOEL, 1996).

Em relação às Irmãs de São José de Moutiers, primeiramente se estabeleceram no Paraná, em 1896, para atuarem na Santa Casa da Misericórdia de Curitiba⁵². Em 1898, vieram para o Rio Grande do Sul, estabelecendo-se, assim, na antiga Colônia Conde d’Eu. Cabe salientar que “somente em 1953 as duas Congregações uniram-se na França, e, por consequência, no Brasil, passando a identificarem-se como Irmãs de São José de Chambéry” (CARDOSO FILHO, 2009,

⁵²Referente à chegada das religiosas no Paraná: “D. José de Camargo Barros, Bispo de Curitiba, dirigiu-se à Superior Geral de Moûtiers, em 1895, solicitando Irmãs para a sua Diocese. Atendendo a esse pedido, chegam as primeiras Irmãs a Paranaguá, a 28 de julho de 1896.” (Revivendo um longínquo passado, 1955, p. 111). Maiores informações sobre a constituição das Irmãs de São José na Santa Casa da Misericórdia de Curitiba, consultar Tese de doutorado de Maria Angelica Pinto Nunes Pizani (2005), intitulada “O cuidar na atuação das Irmãs de São José de Moutiers na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba (1896-1937)”.

p. 92). A seguir, apresento uma fotografia referente ao grupo de religiosas que se dirigiram ao território sul-rio-grandense.

Figura 03 – Irmãs de São José antes do embarque para o Brasil.



Legenda: Foto tirada em Moutiêrs, antes do embarque para o Brasil – 22/11/1898. Da esquerda para a direita: 1ª fila – Ir. AzélieDiocert (RS). Ir. Maria Paula Dunard (RS). Ir. Marguerite Marie Jourdan (PR). Ir. Clotilde Zeberer (RS). Ir. Ildephonsen Mac Mahon (PR). Capelão Père Michel (PR). 2ª fila: Ir. GeneveveEmpereur (PR). Ir. Marie-sur-RosaireCauley (PR). Ir. DorothePachod (RS). Chegaram em Garibaldi (RS) no dia 23/12/1898 as quatro irmãs destinadas ao Rio Grande do Sul, provenientes de Curitiba – Paraná e identificadas, nessa imagem, com os números de 1 a 4. **Fonte:** Acervo do Convento das Irmãs de São José – Garibaldi (RS).

Há elementos da imagem que merecem ser analisados. A posição das religiosas, tendo o capelão sentado à frente delas, o livro que cada uma segura nas mãos, aparentemente sendo a Bíblia, e os demais objetos dispostos no retrato expressam a intencionalidade do registro, provavelmente voltada para a manifestação da religiosidade do grupo. Em relação às vestes das religiosas, vê-se que as freiras do canto superior direito e esquerdo utilizam um adereço diferente na cabeça. Essa roupa diferenciada não devia ser um acaso. De acordo com os relatos das religiosas da Congregação, o uso desse modelo de “touca” indicava que a Irmã trabalhava na cozinha. Portanto, é possível que aquela que usasse esse hábito fosse identificada como alguém que “sabia menos”, diferenciando-se das demais religiosas que estudavam e lecionavam. Esses contrastes caracterizavam diversos modos de viver, de aprender e de ser nos conventos (GROSSI, 1990) e possibilitam a reflexão acerca das questões hierárquicas e as relações de poder evidenciadas pelas vestes.

Tendo em vista essas diferenciações hierárquicas no instituto, as simbologias e ritualidades das etapas da vida conventual denotam um significado importante para a formação dessas mulheres. Em síntese, a vida religiosa feminina divide-se em três grandes períodos: formação das futuras freiras (aspirantado, postulante e o noviciado), a vida ativa das freiras (juniorato e votos perpétuos) e aposentadoria (afastamento das obras da Congregação)⁵³. No período inicial, ocorre a separação do *ethos*⁵⁴ familiar e a consequente integração na congregação. As tarefas exercidas nesta fase buscam fomentar novas identidades nessas mulheres, como um processo civilizador que torna os corpos dóceis, como afirma Foucault (1987). O aprendizado dessas funções é “[...] de tal forma introjetado em todas que passaram pela vida dos conventos, que as marca para o resto de suas vidas, mesmo aquelas que abandonaram a carreira religiosa” (GROSSI, 1990, p. 55).

O estudo de Pizani (2005) realça alguns documentos que se tornam fundadores para a Congregação das Irmãs de São José, como Constituições, Máximas, etc. Embora esse não seja o foco da pesquisa em questão, mencionar a presença desses textos se faz necessário para entender algumas práticas de convivência no interior dessas instituições religiosas, modos que podem ser compreendidos como um processo civilizador. Nos escritos das Constituições⁵⁵ aparecem distinções entre as próprias religiosas, nomeando-as, inclusive, de formas diferentes, conforme a função exercida na Congregação⁵⁶. Essa percepção contribui para a justificativa de uso de vestimentas diferentes entre as religiosas.

É importante dizer que a vinda das Irmãs de São José para o RS se deu pelo apelo do então Bispo de Porto Alegre, Dom Cláudio Ponce de Leão, em consonância com o pedido do Frei Bruno de Gillonnay, que já estava em Conde D’Eu, em virtude da missão dos Freis Capuchinhos (GRAZZIOTIN, 2010). O Frei Bruno Gillonnay foi o fundador da Província Capuchinha em solo gaúcho e, pela ordem dos Capuchinhos também ser oriunda da Savóia, na França, realço o quanto as aproximações geográficas e as redes de contato que se estabeleceram

⁵³ Para maiores informações sobre cada fase da vida religiosa, sugiro a leitura do artigo “Jeito de Freira: estudo antropológico sobre a vocação religiosa feminina”, de Miriam Pillar Grossi (1990), citado nas referências da Tese em questão.

⁵⁴ Entendo *ethos* como “[...]nossos jeitos de estar no mundo, de pensá-lo, de significá-lo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 49).

⁵⁵ As Constituições são as normas e as referências que regem cada instituto religioso, por meio da qual o Carisma é expressado.

⁵⁶ Pelo estudo de Pizani (2005, p. 45-46), a partir da análise das Constituições da Congregação, existiam as Irmãs Coristas, voltadas para a área da educação, aparentemente mais intelectualizadas, e que detinham de voz ativa no instituto; e as Irmãs Conversas, ficavam com os trabalhos domésticos e cuidados com os enfermos, sob a direção das Irmãs Coristas.

entre os institutos religiosos também interferiram no convite e na atuação de determinadas congregações em alguns espaços, em detrimento de outras.

Tendo em vista os trâmites para a vinda da Congregação e o contexto de Garibaldi, ao chegarem, as religiosas enfrentaram “[...] dificuldades de viagem, de idioma, de epidemias e de subsistência.” (ROSSI, 1998, p. 14). Esses devem ter sido desafios para os institutos, considerando o ambiente tipicamente rural em que se fixaram e suas implicações nas condições de sua subsistência naquele início do século XX.



Figura 04: Irmãs em Garibaldi. s/d⁵⁷.

Fonte: Acervo do Colégio São José, Caxias do Sul/RS.

Os cavalos, a carroça e o chapéu de palha, como representações do ambiente, permitem especulações. De acordo com o Livro de Ocorrências da Comunidade de Garibaldi⁵⁸, constam indícios das funções exercidas pelas religiosas. Anualmente, o nome das religiosas era registrado neste livro, ao lado do cargo que ocupavam na Casa Provincial (Garibaldi). A prática de intitular algumas delas com responsabilidade por esses afazeres: “horta”; “colônia” ou “animais” podem sinalizar posições hierárquicas dentro da Congregação, no que condiz à execução das atividades cotidianas e à existência de diferentes posições dentro dos institutos religiosos.

⁵⁷ Os indícios não permitem supor a data da fotografia.

⁵⁸ Livro intitulado também como “Estado anual da Comunidade das Irmãs do Colégio São José Garibaldi – Chegada em Garibaldi: 23.12.1898.” Material presente no acervo das irmãs – Mosteiro de Garibaldi/RS.

Naquele contexto rural, mas que, aos poucos, se urbanizava, os imigrantes e seus descendentes identificaram, na Congregação das Irmãs de São José, uma instituição assentada em princípios de formação católica, tendo a possibilidade de encaminharem as filhas à vida religiosa. Sendo assim, em março de 1899, as religiosas iniciaram as aulas para meninas, fundando o Colégio São José em Garibaldi.

Cabe salientar que a construção do colégio dependeu da ajuda dos Freis Capuchinhos, que contribuíram com a formação católica das alunas e adquiriram o terreno⁵⁹, além do incentivo da comunidade, como uma espécie de “troca de favores” (AZZI, 1983, p. 104). Em outras palavras, de um lado as Irmãs de São José ofereciam um ensino específico para as meninas, procurando atender às necessidades da população, como assistência religiosa e cuidados com a saúde; por outro lado, as famílias que frequentavam o Colégio São José contribuíam para a ampliação e manutenção das obras dessa Congregação⁶⁰.

Figura 05: Ginásio São José em Garibaldi– local de funcionamento do convento e colégio das Irmãs de São José.



Figura 05: Ginásio São José – local de funcionamento do convento e colégio das Irmãs de São José. **Fonte:** Livro *Cinqüenta Anos de Atividades Apostólicas dos Capuchinhos no Rio Grande do Sul – 1896 a 1946*. – Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi (RS).

Por meio da imagem apresentada, observa-se a monumentalidade do prédio. Desde o início da República, a criação de algumas escolas como “templos de civilização” (SOUZA, 1998) foi uma estratégia para a instituição escolar ser uma referência na comunidade. Dessa

⁵⁹ Conforme Livro Memorialístico “Resgatando Aspectos da Caminhada” (1998, p. 48): “Frei Bruno e Dom Giovanni haviam comprado uma propriedade na encosta de uma colina coroada de pinheiros seculares, resto da floresta virgem situada no lado oposto da Igreja Matriz [...]. Também foi por eles traçado o projeto arquitetônico do Convento das Irmãs de São José”.

⁶⁰ Em 1900, as Irmãs de São José criaram o convento. Também criaram, em 1923, a Escola Santa Inês e, em 1950, a Escola Normal para preparar irmãs para o futuro apostolado com formação pedagógica.

forma, construir prédios escolares com essa apresentação arquitetônica poderia significar mantê-los em destaque. Afinal, “era preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los” (SOUZA, 1998, p. 15-16).

A arquitetura produz discursos, práticas e sensibilidades (GRIMALDI, 2016) nos sujeitos escolarizados. No caso das instituições escolares, especialmente com o advento da República, os prédios ganharam uma conotação ainda mais relevante, como se expressassem o ideal educativo daquele período. Nessa perspectiva, a criação de um prédio em um local de acessível visibilidade da comunidade – como em um lugar alto da cidade -, detentor de uma arquitetura imponente, poderia representar uma forma de controle e de marca de pertencimento da Congregação.

Se o projeto arquitetônico da obra das Irmãs de São José foi, de fato, traçado pelos Freis Capuchinhos, pode-se observar que, para ambas as congregações, parecia importante ter um lugar monumental, o qual perpetuasse na Colônia Conde D’Eu. Para ilustrar essa questão, apresento um anúncio do Jornal Stafetta Rio Grandense⁶¹, publicado em 1918, referente ao Colégio São José de Garibaldi:

Figura 06: anúncio do Jornal Stafetta Rio Grandense



Acervo: Site da Câmara Municipal de Caxias do Sul - Jornal Staffeta, n. 45, de 1918⁶².

⁶¹ Atual Correio Riograndense, é um jornal digital editado em Caxias do Sul. Em 1917 foi adquirido pelo frei Bruno de Gillonnay, que lhe deu o nome de La Staffetta Riograndense – settimanale catolico de la colônia. A partir de 1941, pela proibição de jornais em língua estrangeira, passou a se chamar Correio Riograndense.

⁶² Notícia disponível em:

Além dos discursos em torno de uma formação cristã, pautada nos princípios da Congregação e adequada à dita posição social das internas, o anúncio traz indicativos sobre os custos de uma educação católica, visto que sinaliza os valores cobrados. Aponta, também, para as dimensões da arquitetura do local, uma vez que denota o tamanho da casa e a localização privilegiada, ou seja, no “ponto mais alto da vila”. Os aspectos visuais do anúncio – letras grandes, borda com flores, de acordo com uma estereotipia feminina, também chamam a atenção e permitem refletir sobre a intencionalidade da divulgação. Pelo modo como este colégio de Garibaldi era anunciado no jornal, as famílias interessadas poderiam identificar elementos importantes para a escolha da instituição, como o propósito da educação destinada às mulheres, o ambiente em que estudariam e os valores implicados na formação.

Até 1966, esse prédio, além de comportar o convento e o Colégio São José de Garibaldi, foi também a Casa Provincial da Congregação das Irmãs de São José no RS. Modos de ser e de (con)viver foram vivenciados nesse espaço. Possivelmente, a vida religiosa das Irmãs e a vida das filhas dos imigrantes ecoaram na maneira como a Colônia Conde d’Eu e as demais colônias próximas se desenvolveram e formaram sua população. Alicerçadas nos valores católicos, essas comunidades encontraram, com a presença das ordens religiosas, um modo de manter os costumes e as crenças da Itália (Luchese, 2007), além de conseguirem educar suas filhas dentro dos princípios e das referências que esperavam para elas.

Para se ter uma ideia da amplitude da Congregação em solo garibaldense, de acordo com o Livro de Ocorrências da Comunidade de Garibaldi, em 1898 eram 4 irmãs e, em 1905, já totalizavam 34.

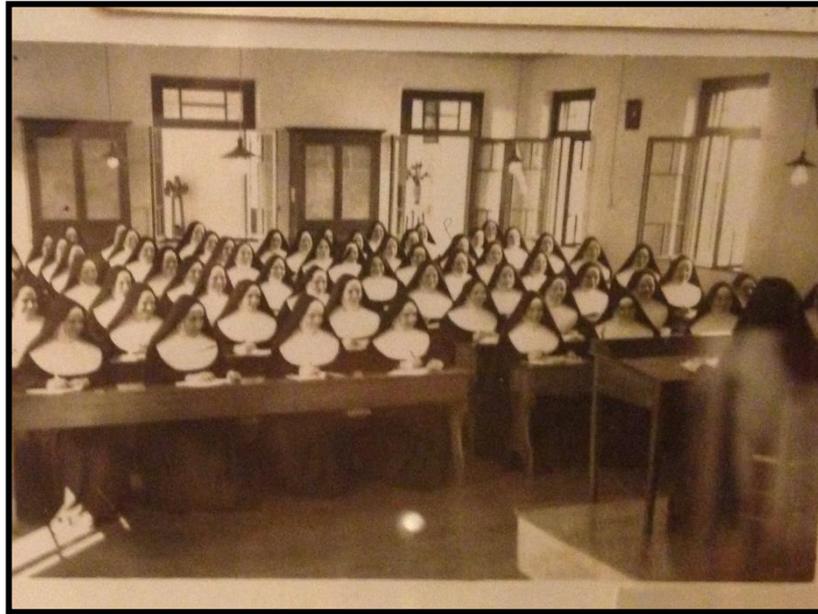


Figura 07: Freiras em Garibaldi. s/d.

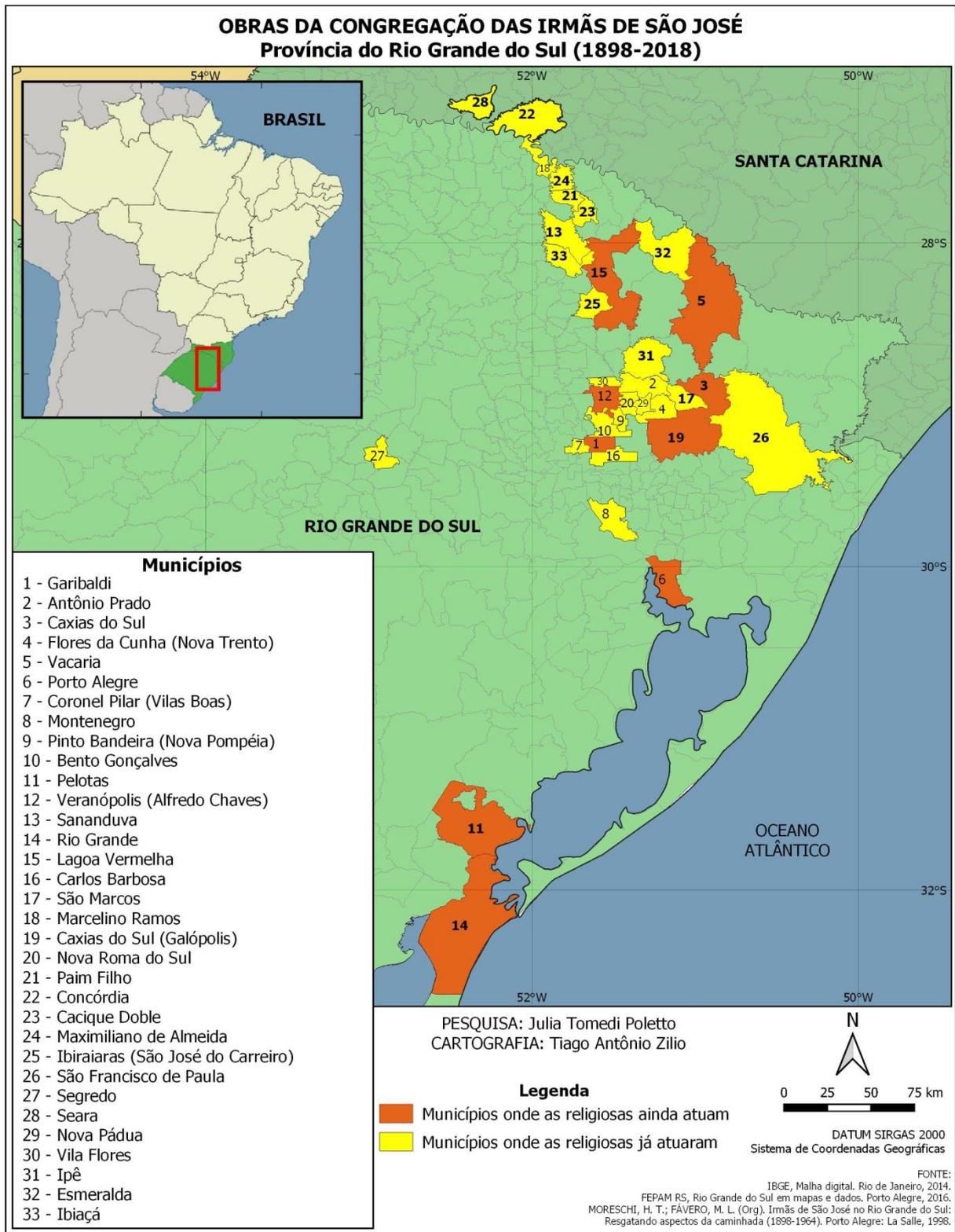
Fonte: Acervo Memorial da Congregação das Irmãs de São José, Garibaldi/RS.

O crescente número de religiosas estava vinculado à criação da Província das Irmãs de São José em Garibaldi e, portanto, a oportunidade de abertura de noviciado - período de formação da religiosa que antecede a realização dos votos para permanência em uma congregação - na região. O grande número de religiosas na Congregação poderia significar uma força do catolicismo, como também uma primeira oportunidade das mulheres saírem de casa e terem uma profissão. Nunes (1997, p.482) ajuda a problematizar esse movimento ao afirmar que as freiras, no final do século XIX, “já se encarregavam de inúmeras tarefas necessárias à sociedade, particularmente no campo da educação, da saúde e da assistência social. Afora as mulheres pobres, as freiras foram as primeiras a exercerem uma profissão, quando a maioria da população feminina era ‘do lar’”.

Não apenas pensando na Colônia Conde D’Eu, mas na região em que a Província das Irmãs atuou, a amplitude da Congregação torna-se evidente. Em 1952, havia um total de 668 Irmãs na Província do Rio Grande do Sul (Livro de Ocorrência, 1952, p. 108). Ao que tudo indica, a manutenção da Congregação na Colônia Conde D’Eu esteve vinculada à procura dessas mulheres por esse lugar de formação, local que poderia ser a única oportunidade de estudo, ou mesmo a possibilidade de ser tornar religiosa e, assim, ter uma espécie de profissão.

Além dos números em torno das religiosas da Congregação, o mapa a seguir ilustra os lugares em que as Irmãs de São José atuaram, tanto por meio de escolas como pelos serviços de assistência social, saúde e evangelização prestados às comunidades, realçando a difusão do instituto no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

Mapa 01 - Comunidades da Província do Rio Grande do Sul – Congregação Irmãs de São José



Ao total, estiveram presentes em 33 localidades, onde constituíram 80 obras⁶³, como hospitais e escolas. Muitas dessas instituições já não se encontram nas mãos da Congregação por motivos variados, como a ausência de religiosas para atuarem nesses diversos espaços. A diminuição de demandas também ocasionou a redução das obras, pois no caso das escolas, gradativamente o Estado começou a atender diferentes localidades e, então, os colégios da Congregação já não eram as únicas possibilidades de escolarização.

De todo modo, as localidades pintadas na cor laranja referem-se aos lugares onde as religiosas da Congregação ainda permanecem com atividades de assistência social, ensino e saúde: Garibaldi, Caxias do Sul, Lagoa Vermelha, Vacaria, Rio Grande, Pelotas, Porto Alegre e Veranópolis. Em virtude das mudanças na própria Congregação, a Casa Provincial das Irmãs de São José localiza-se, atualmente, em Curitiba⁶⁴.

Apresentar esse percurso histórico da Congregação em solo sul-rio-grandense significou perceber os movimentos empreendidos pelas religiosas e pelas comunidades em que elas se estabeleceram para a criação e manutenção de suas obras. Além disso, identificar o número ascendente de religiosas ingressantes na Congregação durante as primeiras décadas do século XX possibilitou refletir sobre os lugares ocupados pelas mulheres nessa temporalidade e entender a expansão do instituto religioso em função do contingente de participantes. A partir desse cenário, sinalizo como se deu a inserção da obra no lugar em que esse estudo se concentra: o município de Caxias do Sul.



Figura 08: Colônia Caxias – Vista Parcial – 1895 -1897
Acervo: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

⁶³ Instituições criadas e/ou mantidas pela Congregação, como hospitais, escolas, conventos, etc.

⁶⁴Dados retirados do site da Congregação. Disponível em: <http://www.isjbrasil.com.br> Acesso em: 23/04/2018.

Inicialmente conhecida como *Campo dos Bugres*, as terras na Antiga Colônia Caxias pertenciam ao povo indígena Kaingangue que habitava a região (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 25). Essas terras, que em tempos pretéritos estavam ocupadas por indígenas, estavam, naquele momento, desocupadas⁶⁵. Através da política de ocupação de terras devolutas, o fenômeno imigratório iniciou na região⁶⁶. Índícios da emancipação de Caxias podem ser percebidos, por exemplo, pela criação da primeira Lei Orgânica em 1892⁶⁷. Com a ênfase na produção de cereais e na criação de animais, os primeiros colonos que se estabeleceram em Caxias buscaram viabilizar formas de sustento para a família, especialmente na agricultura⁶⁸.

Semelhante ao contexto descrito na antiga Colônia Conde D'Eu, atual município de Garibaldi, Caxias também se mostrou um município promissor, mas com características iniciais fortemente voltadas para o exercício agrícola e com a presença de uma população oriunda de diferentes nacionalidades, portanto, com a presença intensa de imigrantes na região. Anterior a década de 1930, a industrialização em Caxias se deu pela extensa atividade de agricultura local. “Recebendo terras acidentadas, os colonos vêm na viticultura a possibilidade de desenvolver uma atividade já experienciada na Itália [...]”. (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p.53).

Cabe destacar que, no período entre 1913 a 1920, houve um crescimento acelerado das indústrias caxienses, ocasionado, inclusive, pela “[...] instalação do telégrafo (1895), a

⁶⁵ As terras foram desocupadas anos antes pela ação dos ‘bugreiros’. Para maiores informações, consultar: CORTELETTI (2008) e NONNENMACHER (2000).

⁶⁶Desse modo, em 1875, a região ficou conhecida como *Colônia dos Fundos de Nova Palmira* ou *Núcleo Colonial aos Fundos de Nova Palmira*, tendo “[...] seu início ao norte de Picada Feliz, indo até a margem do Rio das Antas, ocupando 144.000,000 braças quadradas (sendo que cada braça corresponde a 4,48m²), equivalente a 16 léguas quadradas” (GIRON, 1977, p. 23). A designação “Colônia Caxias” ocorreu em 1877, como uma homenagem feita pelo Imperador Dom Pedro II para Duque de Caxias e, em 1884, essa nomenclatura foi alterada para “Freguesia Santa Thereza de Caxias”, em virtude da Santa Padroeira da cidade, tornando Caxias em um distrito de São Sebastião do Caí (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 33). Caxias foi considerado município em 1890, por meio do Ato 257, promulgado pelo então Presidente da Província, General Candido José da Costa (LUCHESE, 2007, p. 80). Cabe salientar que o nome Caxias do Sul apenas é constituído em 1945, por meio do Decreto-Lei Estadual nº 720, de 29 de setembro de 1944, no qual inclui esse fator que remete à posição geográfica da cidade.

⁶⁷ Lei Orgânica do Município de 12 de outubro de 1892. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Disponível no endereço eletrônico: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/lei-organica-do-municipio-2>. Acesso em: 17/04/2018.

⁶⁸Alguns conhecimentos trazidos da Itália foram experimentados pelos colonos ao terem que manejar nessas terras acidentadas. Esse fator identificado nos primeiros anos de colonização demonstra que o perfil econômico da cidade está enredado com a constituição das famílias e as formas de subsistência que encontraram nesse espaço. Vale ressaltar que nos anos finais do século XIX e os primeiros anos do XX, Caxias já tinha uma expressiva valorização como produtora de vinhos, sendo reconhecidas cerca de 25 fábricas diferentes de vinho (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 53).

construção da ferrovia (1910), ligando o município à capital, a instalação da energia elétrica (1913), que acabam com o isolamento natural em que se encontrava a região.” (GIRON, 1977, p. 76). Se em 1890 a população caxiense, totalizando 10.000 habitantes, contava com 120 indústrias e 38 casas comerciais, 85 anos depois, em 1975, Caxias comportava 180.000 habitantes, 1.443 indústrias e 1.671 casas comerciais. (GIRON, 1977).

Do mesmo modo que os números acima realçam o crescimento econômico e populacional do município no decorrer do século XX, nesse mesmo percurso, a imprensa também mostrou sua amplitude. No período de 10 anos, de 1897 a 1907, nove jornais circularam pela cidade de Caxias, sendo eles⁶⁹: O Caxiense (1897), Il Colono Italiano (1898), O Cosmopolita (1902), O 14 de julho (1904), Gazeta Colonial (1905), A Fôlha (1906), A Verdade (1907) e O Tagarella (1907). Embora não tenham circulado com a mesma periodicidade, reconhecer a presença desses meios de comunicação no contexto do município significa compreender a possível existência de uma população leitora.

E sobre a educação? O que é possível saber sobre os aspectos educacionais de Caxias no período em que o Colégio São José foi fundado (1901)? Desde 1875, percebem-se movimentos em torno da necessidade de escolarização nas comunidades formadas pelos recém chegados italianos. Além da pesquisa produzida por Luchese (2007) sobre a temática, Adami (1981) e Dalla Vecchia; Herédia; Ramos (1998) contribuem para essa discussão. Apesar de se inserirem em temporalidades distintas e com propósitos variados, esses estudos conversam entre si, especialmente por sinalizarem o processo de escolarização empreendido pelos imigrantes após se estabelecerem na região. Com o intuito de aprender a ler, escrever e calcular, se observa que a escola era uma necessidade para os filhos dos imigrantes (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p.89). Pelo desenvolvimento econômico supracitado, instalava-se uma sociedade pautada no capital, em que as exigências de escolarização se tornavam, paulatinamente, maiores. Assim, a educação escolar se configurava importante para assegurar a formação da população e o crescimento da cidade.

Em meio a este panorama, a Congregação das Irmãs de São José se estabeleceu no município em 1901. A pedido do Padre Vigário da Paróquia de Santa Tereza de Caxias, Padre Antônio Pertile, chegaram quatro irmãs em Caxias, vindas de Garibaldi, para fundarem o Colégio São José, sendo a Superiora Madre Maria Felicidade.

⁶⁹ Os dados apresentados sobre a imprensa em Caxias do Sul foram retirados de: ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul (1864-1962)*. Primeiro Tomo. Editora São Miguel: Caxias do Sul, 1971, p. 466.

Figura 09: Primeiras freiras em Caxias.



Legenda: imagem recortada de um jornal, referente às primeiras freiras da congregação que se estabeleceram em Caxias do Sul. Não há referência do jornal em que a imagem foi publicada, porém esta foi encontrada em um álbum do Colégio São José. **Acervo:** Álbum da Biblioteca do Colégio São José.

Contando com o apoio da comunidade, no primeiro ano em que se estabeleceram em Caxias, as Irmãs foram instaladas em uma casa de empréstimo, “propriedade do Sr. Francisco Balem (Primeira casa de material construída em Caxias)” (ADAMI, 1981, p. 107). Outra imagem que retrata o lugar que marcou o primeiro ano das atividades das religiosas:

Figura 10: Primeira casa em Caxias.



Legenda: vista do trecho antiga rua Silveira Martins, também conhecida como "rua grande" (atual avenida Júlio de Castilhos), nas imediações do Clube Guarani, em 1910. Fotógrafo: Domingos Mancuso
Acervo: Renan C. Mancuso⁷⁰

Nesta fotografia, a casa indicada com a seta foi o local que abrigou as Irmãs no primeiro ano de funcionamento do Colégio São José. Após esse período inicial e com o apoio de vizinhos que, aparentemente, contribuíram com as religiosas, em 1902, a Congregação das Irmãs de São José adquiriu uma casa de madeira na qual passou a funcionar o colégio⁷¹.

Vale ressaltar os desafios enfrentados pelas religiosas para a criação do Colégio e a permanência da Congregação na região. Exemplo disso foi o esforço empreendido para se familiarizarem com a região, como aprender a Língua Portuguesa e o dialeto Italiano⁷², e para se fazerem entender pelos filhos dos imigrantes⁷³. Esses foram movimentos realizados

⁷⁰ Acervo online de fotografias. Disponível em: <https://caxiaspormancuso.blogspot.com/p/acervo.html>. Acesso em: 28/08/2019.

⁷¹ A aquisição da casa é indicada em livros memorialísticos do Colégio, assim como em reportagens de jornais da cidade, também preservadas na própria instituição educativa.

⁷² Conforme estudo de Luchese (2007), a fala dialetal fazia parte do cotidiano das famílias oriundas das diferentes regiões da Itália e, portanto, os imigrantes que se instalaram na Região Colonial Italiana. Ao se identificarem como “[...] veroneses, vicentinos, cremoneses, entre outros; falavam diferentes dialetos e possuíam hábitos distintos” (LUCHESE, 2007, p. 95).

⁷³ De acordo com o Livro Memorialístico do cinquentenário do Colégio, intitulado *50 anos de ensino assíduo e profícuo de religião, literatura e artes*: “As zelosas Missionárias, que vinham da França, foram obrigadas a aprender não só o Português, mas o Italiano e até o dialeto italiano, para fazer-se entender pela maioria dos filhos dos bravos imigrantes” (1951, p.7).

internamente na Congregação que reforçam as estratégias utilizadas pelas religiosas para serem aceitas pelos moradores.

Outro fator que indica tensionamentos durante o período em que as religiosas se estabeleciam em Caxias está em um registro do livro memorialístico supracitado, em que consta:

É com gratidão que as Irmãs se recordam dos cuidados verdadeiramente maternais da Sra. Clamer, e da sincera abnegação do Sr. Ferdinando Clamer que, nos tempos mais tormentosos, **rondava o barracão, de revólver em punho, para proteger o novo colégio e as próprias Irmãs contra os que lhe queriam mal.** (1951, p. 4, grifo meu)

De acordo com esse apontamento, entende-se que a Sra. Clamer era uma vizinha que acolhia as religiosas em virtude da precariedade do barracão adquirido pela Congregação. Ressalto também o cuidado do Sr. Ferdinando Clamer com o local e proteção às religiosas, “dos que lhe queriam mal”. Por meio desse excerto, é possível perceber o imaginário existente em relação à fragilidade feminina, considerando essas práticas de vigilância e cuidado.

Entretanto, questiona-se se esse cuidado pelas Irmãs também acontecia no caso da congregação masculina, os Irmãos Lassalistas. Segundo registros⁷⁴, a paróquia Santa Teresa auxiliou na construção do edifício para a escola dos Irmãos Lassalistas, uma vez que, ao chegarem, em 1908, permaneceram junto às Irmãs de São José, em um prédio de propriedade de Francisco Balen, no qual funcionaram os dois colégios. No caso das Irmãs de São José, não são mencionadas ajudas financeiras oriundas da Paróquia. A colaboração da comunidade é exaltada, inclusive, no Livro Tombo da Paróquia, a fim de que as Irmãs dessem prosseguimento à obra:

Há também um outro Colégio sob a direção das Irmãs de São José, fundado e mantido por sua benemérita Congregação. **Este Colégio precisa do apoio e boa vontade do povo para que possa se manter e progredir.** Permita Deus que não lhe falte apoio e proteção. As Irmãs merecem elogios e gratidão pública pelos sacrifícios extraordinários que têm feito para dotar esta Paróquia com este inestimável melhoramento. (Livro Tombo nº 1, p. 45v, Paróquia Santa Teresa, apud, BRANDALISE, 1988, p. 21, grifo meu).

Seria essa uma distinção de tratamento entre congregações? As questões de gênero estariam implicadas nesse processo? Relacionando essa reflexão com uma produção cinematográfica, o filme “Em Nome de Deus” (1988), o qual trata do romance trágico do filósofo Pedro Abelardo e Heloísa de Argenteuil, se passa no período medieval francês – século

⁷⁴ Registros do Livro Tombo da Paróquia Santa Teresa, transcritos no livro *Das Escolas Paroquiais à Universidade*, de Ernesto Brandalise (1988).

XII, e apresenta as fragilidades e a nítida exposição das freiras no processo de constituição das congregações, diferente do que acontecia nas ordens masculinas. Reflexões como essas só são possíveis pelo exercício de olhar as sutilezas (GINZBURG, 2007), de atentar para aspectos que podem parecer naturalizados. Todavia, é importante acentuar essas discrepâncias entre as instituições religiosas masculinas e femininas e, também, perceber o quanto “[...] as religiões são, ao mesmo tempo, poder sobre as mulheres e poder das mulheres” (PERROT, 2007, p. 83). Ao discutir essas relações, Perrot (2007) reforça as diferenças nos modos de viver de homens e mulheres no interior dos institutos religiosos e indica os conventos, para o público feminino, como lugares “[...] de abandono e de confinamento, mas também refúgios contra o poder masculino e familiar. Lugares de apropriação do saber, e mesmo de criação” (PERROT, 2007, p. 84).

Dadas as condições para manutenção da Congregação e criação do Colégio no início do século XX, o que se pode saber sobre Caxias a partir da década de 1930, considerando-se a temporalidade da pesquisa?

Fazendo um comparativo com a primeira imagem do município (apresentada na página 68), a qual remete aos anos de 1895-1897, apresento um registro na década de 1930:



Figura 11: Vista parcial de Caxias. Ao fundo, vê-se a Catedral Diocesana. Caxias– Década de 1930.

Acervo: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

O número de moradias, o estilo das construções e a presença da Catedral são elementos que indicam o crescimento da cidade no transcorrer das três primeiras décadas do século XX. Nos anos 1930, economicamente, Caxias era constituída por fábricas de estágio industrial

inicial, sendo que a indústria de vestuário e de alimentos eram ramos muito incentivados na região até 1950, quando a metalurgia substituiu esse desenvolvimento. Segundo Relatório de Atividades de 1929⁷⁵ (1930, p. 81), ao todo, Caxias tinha 553 estabelecimentos comerciais, apontando o desenvolvimento comercial do município. Essas informações acerca da economia caxiense contribuem para localizar as origens familiares das alunas do Colégio São José.

De acordo com as memórias evocadas por Loraine sobre o período em que viveu na zona rural de Caxias, entre os anos de 1936 a 1942: “*Nós tínhamos luz elétrica que era contratada do Grigoletto. E nós sempre tivemos rádio, eu nunca tive vida sem rádio e sem luz. Porque as pessoas às vezes pensam porque é zona rural, mas como nós éramos de posses, né?*” (Loraine, 2006). Ao rememorar as condições em que sua família vivia na zona rural, menciona o fato de seu avô e de seu pai terem sido comerciantes e do quanto essa profissão oportunizou circunstâncias favoráveis de sustento para seus familiares. O fato de Loraine manifestar que sua família “era de posses” torna-se, também, um indicativo do perfil das estudantes que frequentaram o São José.

Referente à educação, conforme Recenseamento de Caxias de 1932⁷⁶, naquele ano, havia 115 escolas – entre escola complementar, escolas municipais, estaduais, federais, etc -, sendo apenas três instituições particulares. Eram 6.745 crianças matriculadas nessas diferentes escolas, 3.327 do sexo masculino e 3.418 do sexo feminino, predominando as matrículas do público feminino na Escola Complementar Pública e nas Escolas Particulares. Se, na década de 1930, o número de estudantes do sexo feminino superava o público masculino, suponho que a escola era um espaço legitimado socialmente para receber mulheres e, possivelmente, a permanência delas em instituições de formação para o magistério representava os lugares que poderiam ocupar. Nesse sentido, a análise do processo de escolarização ofertado para elas implica também em atentar para os discursos produzidos no interior das escolas sobre as mulheres, fator que será esmiuçado na pesquisa.

Sendo assim, pelas mudanças internas – como o aprendizado de outro idioma – e também externas – ajuda dos moradores para a manutenção da obra em Caxias –, entende-se o amplo

⁷⁵ Caxias do Sul. *Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período ocorrido de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1929*. Caxias do Sul: Livraria Mendes, 1930. Disponível no site do Arquivo Histórico Municipal de Caxias do Sul, por meio do endereço eletrônico: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/relatorio-apresentado-pelo-intendente-municipal-ao-conselho-municipal-de-caxias-31> Acesso em: 14/04/2018.

⁷⁶ Caxias do Sul. *Recenseamento Geral do Município realizado em 14 de julho de 1932*. Caxias do Sul: Livraria Mendes, 1932. Disponível no site do Arquivo Histórico Municipal de Caxias do Sul, por meio do endereço eletrônico <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/recenseamento-geral-do-municipio-de-caxias-do-sul> Acesso em: 14/04/2018.

movimento feito para a consolidação da Congregação das Irmãs de São José, e consequentemente do Colégio São José, em Caxias do Sul. Desse modo, a contextualização produzida teve como propósito sinalizar as condições nas quais a Congregação se estabeleceu e o Colégio São José foi constituído, reconhecendo essas conjunturas como atravessamentos no processo de escolarização das mulheres.

Pela análise realizada, foi possível perceber as ações, os tensionamentos e as relações de poder imbuídas no processo de constituição da Congregação em território sul-rio-grandense. Mais do que isso, pode-se compreender “o trajeto da escolarização como uma ferramenta que possibilita um olhar mais amplo para inúmeros outros aspectos do cenário cultural da região” (BOTO, 2013, p. 17). Afinal, ao pesquisar uma instituição educativa específica, aguçou-se o olhar para os aspectos que se encontram no entorno e que fazem parte do processo identitário e da cultura escolar desse lugar. O próximo capítulo da Tese concentra-se na análise da própria instituição educativa, o Colégio São José, de Caxias do Sul, na tentativa de compreender as formas como a escola se constituiu e os discursos que circularam sobre esse espaço educativo, tornando, assim, esse bordado duradouro!

3. COLÉGIO SÃO JOSÉ: uma trama de memórias e histórias

“Sua história se confunde com o desenvolvimento da cidade de Caxias do Sul. Foi o primeiro colégio particular de confissão religiosa fundado na cidade” (GRAZZIOTIN, 2010, p. 56).



Figura 12: 1º prédio de alvenaria do Colégio São José. Década de 1910.
Acervo: Biblioteca do Colégio São José.

Uma instituição centenária...múltiplas memórias! A epígrafe e a imagem que iniciam este capítulo têm como propósito realçar o espaço e os sujeitos que fizeram e fazem parte do Colégio São José.

A imagem retrata o prédio mais antigo, onde a escola iniciou suas atividades e, até os dias atuais, está sediada. Ciente de que “a disposição arquitetônica dos prédios, a distribuição e ordenação dos espaços, a orientação estética, a acessibilidade influenciam o cotidiano educacional [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 144), entendo o edifício escolar como produtor de discursos e de práticas. Assim como a imagem analisada anteriormente da edificação de Garibaldi (página 63), em Caxias também se apresenta uma certa monumentalidade do lugar ocupado pela instituição. As três janelas pequenas próximas ao telhado indicam que o edifício tivesse três pavimentos ou um tipo de sótão, e a quantidade de janelas evidencia a existência de

um número expressivo de salas de aula, além de auxiliar na ventilação e na iluminação do espaço, reforçando a inscrição na Pedagogia Moderna e nos preceitos do higienismo.

Afora a arquitetura do prédio, observam-se outros elementos presentes no documento imagético. Atentando para os detalhes, percebe-se a presença de uma única religiosa, a qual, aparentemente, deslocava-se para dentro do prédio da escola, na lateral esquerda da foto. Já na lateral direita, ao fundo, aparecem algumas mulheres adultas ou, pelo menos, com aparente idade mais avançada das demais pessoas. Seriam professoras? Seriam pessoas da comunidade, mães das alunas?

A distribuição das crianças para o momento do registro também sugere os lugares ocupados por essas estudantes. Majoritariamente meninas⁷⁷, as discentes parecem ter sido posicionadas de forma estratégica para o evento da fotografia. As vestimentas das crianças, além de demonstrarem a condição climática daquele dia, permitem uma suposição sobre a condição econômica das famílias: as que estão posicionadas na frente aparecem com meias e calçados, casacos grossos, toucas na cabeça e cabelos arrumados.

As crianças posicionadas atrás estariam com o mesmo tipo de roupa? Não é possível fazer tal inferência. Entretanto, perceber a presença desse modelo de estudante que se encontrava à frente no momento do retrato remete à reflexão sobre as escolhas feitas para a produção da imagem. Afinal, a fotografia escolar precisa ser analisada a partir desse conjunto de saberes implicados na sua produção. Segundo Cláudia Alves (2010, p. 113): “o que a foto enquadra é um cenário produzido na e pela escola. A seleção de objetos seguiu critérios afinados com os valores que a escola tem compromisso de difundir, os símbolos que deve cultivar”.

Reconhecendo as intencionalidades na produção da fotografia e feita a escolha por utilizá-la na pesquisa como forma de contextualizar os anos iniciais da instituição educativa, apresento elementos que caracterizam o modo como o Colégio São José se constituiu nos anos que seguiram. Partindo da premissa de Grazziotin (2010), de que a instituição educativa em questão acompanha a história do município, algumas mudanças do Colégio São José relacionadas à década de 1930, a exemplo da inserção do Curso Complementar como alternativa de formação para as moças, são indícios da instituição acompanhando as transformações da própria cidade, uma vez que, como supracitado, a escolarização das meninas era notável.

Outra mudança do Colégio ocorreu a partir de 1942, quando religiosas brasileiras assumiram a função de direção, fator que se alinha à política de nacionalização vivida em nosso

⁷⁷ Considerando que o Colégio recebia meninos apenas no curso primário, alguns podem estar presentes nessa fotografia. Todavia, destaca-se que o número de matrículas de meninos era praticamente nulo nos anos iniciais da escola.

país. Naquele momento histórico, por meio de diferentes decretos, se proibiu “[...] que escolas fossem dirigidas por estrangeiros, que se fizesse o uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas e determinou-se que a Educação Física nas escolas devia ser dirigida por um oficial ou sargento das Forças Armadas” (QUADROS, 2014, p. 122). Corroborando com esse aspecto, observou-se, nos diferentes documentos consultados, que o uso da Língua Francesa para fazer os registros da instituição é próprio das primeiras décadas de funcionamento do Colégio, acompanhando, assim, esse processo de nacionalização, o qual implicou no uso efetivo da Língua Portuguesa em todos os atos da instituição.

Atendendo em regime de externato, semi-internato e internato, até 1969 o Colégio São José acolheu alunos do sexo masculino somente no 1º e 2º ano do Curso Primário. Nas demais séries e cursos, apenas meninas eram aceitas, reforçando a intencionalidade do Colégio. De acordo com as religiosas que atualmente trabalham no São José, receber meninos nos dois primeiros anos do primário era uma prática aceitável porque nessa fase ainda não se entendiam as diferenças de sexo e, ainda, com a criação do Colégio La Salle Carmo⁷⁸, essa demanda de instituição confessional masculina foi suprida, uma vez que os meninos teriam outra escola para frequentar. A partir de 1970, gradativamente, a escola passou a receber alunos de ambos os sexos nas demais séries e cursos, o que também pode estar vinculado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5.692/71.

Para exemplificar as dimensões do Colégio São José, apresento um documento encontrado na secretaria da escola. Vale ressaltar que o documento em questão contém uma capa em que está escrito “Colégio São José – Caxias do Sul – Rio Grande do Sul”, parecendo um relatório talvez destinado à Inspeção de Ensino⁷⁹. Nele, consta o resumo das atividades até 1960:

⁷⁸ Criado em 1908, na quadra ao lado do Colégio São José, o Colégio La Salle Carmo, instituição centenária em Caxias do Sul, foi referência na escolarização masculina da cidade e região. Maiores informações sobre o processo de constituição do Colégio, ver LAZZARON (2015).

⁷⁹ Fazendo parte da organização da escola primária e secundária no Brasil, a Inspeção de Ensino foi uma prática recorrente nas escolas públicas e privadas ao longo de todo século XX. Através do decreto de 32.241, de 5 de setembro de 1942, instalou-se a Inspeção Geral do Ensino, com o propósito de assegurar que alguns processos fossem homogêneos em território nacional. Maiores informações sobre a Inspeção de Ensino, sugiro: JACQUES (2015) e ERMEL; BASTOS (2012).

Quadro 04: Resumo de atividades de 1901 a 1960

ATIVIDADE	DATA
Fundação do Colégio São José	11/2/1901
Havia 200 alunas em...	1903
1ª Reunião das Damas de Caridade (numa sala do colégio) Assunto da reunião: Fundação do Hospital Nossa Senhora de Pompéia	10/09/1913
Primeiro Hospital em Caxias do Sul “Hospital Nossa Senhora de Pompéia”	1920
Escola Complementar	1932
1ª campanha pró-obra missionária	1935
Fundação da Ação Católica	1957
Fundação -Ginásio	1937
Cursos de piano, violino, pintura e dactilografia	1938
Cruzada Eucarística	1940
Fundação da J.E.C	1946
Curso de Formação de Professores Primários (Normal)	1947
Curso catequético e catequese	1947
Criação da capelania	1947
Grêmio Estudantil e Revista “PROSSIGAMOS”	1948
Início da nova Construção	1949
Criação da Escola Doméstica	1951
Fundação da Escola Santa Teresa (gratuita) – 75 alunas	1949
Fundação da Escola Madre Felicidade (gratuita) – 90 alunas	1951
Fundação da E. Nossa Sra. de Fátima (gratuita) – 62 alunos	1953
Fundação da Pia União das Filhas de Maria em homenagem ao ano Mariano	1954
Círculo de Pais e Mestres	1955
Associação das ex-alunas	1955
Apostolado da Oração	1956
Curso preparatório de coroinhas	1956
Criação de um departamento da Conferência dos Religiosos	1956
Conselho de Alunas	1957
Centro Catequético: Parque da Exposição	1957
Centro Catequético Bairro Cruzeiro	1957
Centro Catequético VarzeaMichelon	1957
Centro Catequético Zona Coltro	1957
Inauguração de quadros murais	1957
Criação de Órfeão das Normalistas, ginásianas e primário	1957
Criação de um Departamento Catequético Orientador	1957
Curso de acordeão	1957
Conclusão do Auditório e 1º andar	1958
Fundação do Curso Científico	1958
Criação de Departamento com chefes de equipe do internato	1958
Fundação do Círculo de Pais e Mestres na Escola Nossa Sra. de Fátima	1958
Semana das Religiosas e exposição de trabalhos	1958
Reforma do Curso Primário (1º, 2º e 3º anos)	1959
Curso de preparação para o Casamento (3º normal)	1959
Criação do Curso Preparatório da Faculdade de Filosofia, a funcionar em nossa Escola	1959
Em janeiro, já estava sendo construído o novo pavilhão, que com a graça de Deus está do agrado de todos, particularmente a Capela e o Auditório. A Capela foi pintada pelo decorador de Alto Locatelli ⁸⁰ , Snr. Emílio Sessa.	1960

Fonte: Documento presente na Secretaria do Colégio São José, em Caxias do Sul – RS.

⁸⁰ Referência em pinturas sacras no Brasil, Aldo Locatelli nasceu na Itália e dedicou-se à pintura e decoração, estudando na Escola de Belas Artes de Roma. A convite de Dom Antônio Zattera, bispo de Pelotas – RS, Aldo Locatelli viajou para o Brasil em 1948 para pintar a Catedral São Francisco de Paula de Pelotas. Em 1950 foi para Caxias do Sul, onde decorou a Igreja São Pelegrino e os antigos pavilhões da Festa da Uva. Realizou trabalhos também em Porto Alegre e lecionou no Instituto de Belas Artes da capital. Maiores informações sobre o artista, ver GRIFFANTE (2016).

Muitos questionamentos podem ser produzidos a partir da leitura das atividades supracitadas. É possível que aquilo que foi registrado tenha passado por um processo de triagem por quem produziu o documento, sendo descritas provavelmente aquelas atividades consideradas mais significativas em cada ano ou período. Nesse sentido, a apresentação do quadro não tem como propósito esgotar ou limitar as práticas constituídas no e pelo Colégio São José, mas situar o leitor sobre os diferentes movimentos feitos, tanto no processo de escolarização como no âmbito da saúde. Por meio dessa espécie de síntese de atividades, percebe-se o quanto “[...] as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

Dentre as informações constantes, analiso aspectos que mais me afetaram. A Sociedade Damas da Caridade e o Hospital Nossa Senhora da Pompéia foram instituições estritamente relacionadas. Criada em agosto de 1913, a “Damas da Caridade” era formada por senhoras que se reuniam no Colégio São José para discutir, em conjunto com as religiosas, possíveis ações de caridade a serem feitas no município. A existência de sociedades como essa, vinculadas às formas de apostolado da Igreja Católica, não é uma novidade. Perrot (2017, p. 190) sinaliza que, desde o século XIX, “solicita-se cada vez mais às burguesas – as mulheres do mundo – que saiam de casa e pratiquem a caridade e a filantropia”. Dessa forma, assumiam esse papel público e caritativo como uma forma de, legitimamente, e sem abrir mão de sua posição, inserirem-se na sociedade. No caso da Sociedade Damas da Caridade, o exercício da filantropia, como as visitas em domicílio de doentes promoveu a criação, em 1920, do primeiro hospital caxiense, o Hospital Nossa Senhora da Pompéia, dirigido pelas Irmãs de São José até 1969, quando leigos assumiram a direção⁸¹. Em 1954, as Irmãs de São José fundaram a Casa de Enfermagem Madre Justina Inês, anexa ao Hospital Nossa Senhora da Saúde, também em Caxias do Sul. Apesar desse não ser o foco da Tese, menciono esses investimentos da Congregação no âmbito da saúde por perceber, nessas ações, estratégias de atuação e formação para mulheres ofertadas pelo instituto religioso, inclusive sendo essa aproximação da saúde com a educação uma premissa do modelo educativo republicano desenvolvido no século XX.⁸²

Além da área da saúde, a filantropia também está presente na criação das três escolas gratuitas da Congregação. Conforme Livro Memorialístico intitulado *50 anos de ensino assíduo e profícuo – Escola Normal São José* (1951, p. 44): “Não contentes em dar uma educação

⁸¹ Sobre o Hospital Nossa Senhora da Pompéia, ver TONET; TONET (1998).

⁸² Sobre a Casa de Enfermagem, sugiro a leitura de BRUGALLI (1995).

aprimorada às crianças de melhor posição social, as Irmãs de São José quiseram estender seu apostolado às pobres ou menos dotadas”. As narrativas das entrevistadas indicam que, nessas escolas, muitas alunas do São José desenvolviam seus estágios do Curso Normal.

Outro elemento interessante de ser observado, a partir das informações constantes no quadro, são as diferentes iniciativas voltadas à religiosidade. Apesar de existirem docentes que não eram religiosas no Colégio, a cultura escolar assentava-se em princípios catolicistas. Assim como Otto e Kantovitz (2016) perceberam, pela pesquisa em torno de memórias de Irmãs catequistas, como as práticas docentes se atrelavam aos princípios do catolicismo, entendo que, no caso do Colégio São José, as propostas ligadas à religiosidade inculcavam valores católicos no cotidiano escolar e, portanto, constituíam a identidade institucional. Cursos de catequese, curso preparatório de coroinhas⁸³, criação de departamento da Conferência dos Religiosos⁸⁴ e abertura de diferentes centros catequéticos reforçam as práticas internas do Colégio, mas também as ações externas da Congregação das Irmãs de São José.

Claro está que outras ações, como a criação de Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres se assemelham ao que era instituído nas diferentes escolas. Nesse sentido, interessa notar que, apesar das singularidades da instituição, muitos aspectos da cultura escolar estavam em consonância com as demais escolas do País – a exemplo da criação dos Cursos Complementar e Normal -, o que indica que o colégio esteve alinhado às políticas de educação, de acordo com as diretrizes do sistema educativo brasileiro, fator, inclusive, que garantia a permanência e o funcionamento da instituição.

Vale fazer uma ressalva sobre a contribuição do trabalho das Irmãs de São José para Caxias, não se restringindo apenas ao Colégio. Atenta às demais obras instituídas pela Congregação na cidade, a exemplo da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, criada no início da década de 1950 (ALMEIDA, 2012, p. 126), reconheço o quanto essas construções se tornaram base para o futuro ensino superior da região. Por meio das pesquisas de Almeida (2012) e Xerri (2012), é possível identificar que a atual Universidade de Caxias do Sul se constituiu, inicialmente, por meio de cinco cursos de ensino superior, sendo: Belas Artes, Enfermagem, Filosofia, Ciências Econômicas e Direito. Tais cursos foram instituídos por iniciativas públicas e privadas. Dessas iniciativas, as Irmãs de São José fizeram parte, de modo especial no Curso de Enfermagem.

⁸³ Batizado na Igreja Católica, coroinha é a criança ou o adolescente que auxilia o padre nas atividades do altar (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 2010).

⁸⁴ Reunião dos religiosos de determinado território, com estatuto próprio. Em conjunto, realizam ações pastorais em prol da comunidade que atendem. (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 2010).

Voltando à análise das atividades descritas no quadro síntese, na década de 1950, destaco a criação da Escola Doméstica (1951) e o Curso Preparatório para o Casamento (1959). Formações vinculadas à constituição de uma feminilidade comparecem como práticas do Colégio São José e não se resumem apenas aos dois cursos referidos no quadro. Por ser uma instituição destinada à escolarização de meninas e moças, os documentos consultados indicam preceitos de civilidade instituídos, os quais buscavam preparar mulheres, inculcando comportamentos que estavam em conformidade com o padrão social da época (ELIAS, 2011). Tais temáticas são potentes para serem analisadas e, para além dessa produção acadêmica, suscitam tantos outros estudos. De todo modo, sinalizo tal aspecto nesse momento por identificar no quadro a criação desses dois cursos que, em certa medida, traduzem o movimento empreendido em prol da formação de um coletivo feminino.

Outro elemento possível de ser analisado é o crescimento da Congregação e do Colégio em Caxias do Sul. Em relação à Congregação, ao chegarem para a criação do Colégio eram apenas quatro Irmãs. Já na década de 1930, período que inicia este estudo, o número de freiras presentes na instituição educativa era expressivo. Tal fator configura o incentivo das famílias para o encaminhamento de suas filhas na vida religiosa: tanto por motivos vinculados à força do catolicismo na comunidade caxiense – e pelas representações em torno da vocação religiosa, como alguém que se destacaria na família por ter a possibilidade de estudar e de viver a serviço de uma Congregação -, como por condições econômicas. Desse modo, conclui-se que as famílias identificavam na Congregação e na escola uma forma de assegurar a educação das meninas, além de garantir sua subsistência.



Figura 13: Grupo de Freiras do Colégio São José, 1937.
Acervo: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

Assim como em outras imagens apresentadas na Tese, percebe-se uma posição hierárquica no registro. No caso dessa imagem e pelos relatos de algumas religiosas, tudo indica que aquelas com touca preta eram noviças, enquanto que as demais eram as religiosas consagradas, ou seja, as que já haviam feito os votos para seguir a vida religiosa dentro do Instituto. Remetendo para a imagem das Irmãs que desembarcaram na Colônia Conde D’Eu, anteriormente analisada (página 60), percebe-se que, mesmo em temporalidades diversas, as relações hierárquicas expressadas nas vestes permanecem.

Para além dessas análises, incluindo o desenvolvimento da Congregação em território caxiense, o que mais é possível saber sobre o crescimento do Colégio São José? Por meio da consulta aos Livros de Matrículas, percebe-se o significativo desenvolvimento da instituição. Para se ter ideia, entre 1931 até 1945, foram matriculadas cerca de 125 alunas novas a cada ano⁸⁵. Se em 1901, ano de fundação, existiam 80 matrículas; em 1935 totalizavam 350 alunas estudando no Colégio São José. Isso indica que a instituição educativa se encontrava em ascensão, tornando-se um espaço aceito pela comunidade caxiense e, portanto, aberto para acolher e escolarizar as meninas que ali eram matriculadas.

Sobre as atividades profissionais dos pais das estudantes, através dos registros de matrículas do Curso Ginásial (1937-1947), observa-se que havia uma predominância de

⁸⁵ Colégio São José. Livro de Matrículas – 1931 até 1945. Caxias do Sul.

comerciantes e industriais, em menor quantidade famílias em que os pais eram farmacêuticos, médicos e militares. Por meio desses dados, mais uma vez, observa-se o quanto o contexto econômico caxiense na década de 1930 e 40 era diferente daquele do início do século XX. Em outras palavras, quando as Irmãs de São José chegaram, Caxias caracterizava-se como uma sociedade de capital incipiente. A partir da década de 1930, embora tenha sido uma continuação das ações empreendidas pelos imigrantes, o contexto era outro, se diferenciava pelo fato da urbanização crescente, atrelada ao processo de industrialização, fatores que repercutiam na profissão dos pais: indústrias e serviços.

Além de famílias oriundas de Caxias do Sul, algumas alunas, possivelmente internas do Colégio, residiam em cidades próximas e/ou pertencentes à Região Colonial Italiana, como Bento Gonçalves, Garibaldi, Flores da Cunha, Antônio Prado. No Curso Complementar, durante a década de 1930, identifica-se um gradativo aumento de alunas de outros municípios, o que assinala a busca por uma formação que as permitiam, em alguma medida, transcender o ambiente doméstico e exercer uma profissão. Importa lembrar que essas meninas, na sua maioria, eram de famílias com uma condição econômica favorável, uma vez que as despesas do internato eram custeadas pelos familiares. Havia também algumas que, curiosamente, vinham de Porto Alegre. Sabendo da existência de outros internatos na capital, quais motivos levavam as famílias a escolherem Caxias do Sul? Uma cidade menor? Um aparente prestígio pela escola das Irmãs? Essas são especulações que podem ser produzidas, embora não tenham sido encontrados indícios dos motivos que levaram as meninas porto-alegrenses a estudarem no São José.

Entre os anos 1947 até 1966, pelo exame dos Livros de Ata de Conclusão, visualiza-se um aumento do número de formandas no decorrer dos anos. Para exemplificar, em 1949 a Escola Normal São José formou 6 normalistas, já em 1966 foram 55 normalistas. Tal crescimento reforça a procura pela formação para o magistério na temporalidade pesquisada, bem como a evidente contribuição que o Colégio São José promovia ao município de Caxias, no sentido de escolarizar as mulheres da região. Relevante sinalizar que esta situação não se trata de um caso isolado, mas está inserida no contexto da ampliação das mulheres exercendo a profissão de professora, como indicam as pesquisas de Louro (1997) e Tambara (2002).

Partindo desses apontamentos e considerando os diferentes níveis de ensino ofertados pelo Colégio São José, nas páginas que seguem, analiso algumas particularidades da formação promovida, tendo como aporte metodológico as memórias das antigas alunas e excertos de jornais, além dos documentos escritos e imagéticos já referidos.

Embora tenha apresentado uma fala de uma das entrevistadas, Loraine, a qual contribuiu para compreender o contexto caxiense, antes de adentrar nas especificidades da formação, é primordial apresentar quem são as mulheres que fazem parte dessa pesquisa: as antigas alunas do Colégio São José. Afinal, sem elas e suas memórias, a Tese não teria se constituído nesse formato. Se até o momento apresentei informações constitutivas da Congregação, da comunidade geral e do Colégio, é chegada a hora de acentuar os sujeitos da pesquisa que frequentaram a instituição educativa em questão.

3.1 SOBRE ELAS E PARA ELAS: narradoras e aspectos metodológicos da pesquisa



Figura 14: Alunas Mestras – 1956

Fonte: Acervo do Colégio São José – Caxias do Sul/RS

Início esta seção com a escolha de uma imagem significativa para a pesquisa por dois motivos: por ter sido a primeira fotografia de alunas do Colégio São José encontrada durante a construção do *corpus* empírico da Tese, a qual suscitou a pensar sobre a escolarização feminina, e por se constituir em registro de uma turma de formandas do Curso Normal. Cabe dizer que essa investigação não se debruça sobre as mulheres que aparecem nessa imagem. Entretanto, trabalham-se com memórias de outras, mulheres que também fizeram e que fazem parte da história da instituição educativa. Por essa razão, desenvolvo um dos aspectos que considero mais profícuos da pesquisa historiográfica e que, a meu ver, se traduz na seguinte citação: “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa.”

(BOSI, 1983, p. 2). Dessa forma, não poderia dar sequência à narrativa sem destinar um espaço para explicitar como produzi as entrevistas e apresentar as entrevistadas que compõem a investigação.

Entendendo a História Oral como metodologia, que opera o diálogo entre teoria e os dados empíricos para construir conhecimentos do passado (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012), optei por trabalhar também com documentos orais no decorrer da pesquisa, especialmente após ter conhecido o Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), de Caxias do Sul, notadamente o Acervo de Memória Oral do local. Com pouca expectativa e sem um objetivo delineado de estudo naquele momento, comecei as buscas utilizando a plataforma de acesso disponibilizada pelo Banco de Memória - nome do acervo de Memória Oral.

Nas buscas realizadas entre os meses de março a julho de 2017, foram encontradas 14 entrevistas que continuam como um dos descritores do sumário o termo *São José*. Dessas 14, sete entrevistas foram elencadas, pois apresentam narrativas de memórias de mulheres que participaram do Colégio São José: uma religiosa da Congregação (que também foi aluna), cinco antigas alunas da instituição e uma estudante de escola pública que recorda momentos de convivência com as discentes do São José.

Apesar de não ter trabalhado até aquele momento com documentos orais provenientes de acervos de memória oral, ter localizado essas entrevistas significou repensar o percurso da Tese e, de certo modo, aprender a lidar com as legitimidades desse tipo de acervos. Afinal, nesses casos, o pesquisador trabalha com o produto final, ou seja, a narrativa oral transformada em escrita. Reconheço os limites das entrevistas feitas por outros: ausência do contato com o narrador, impossibilidade de retomada para novas perguntas, poucos resquícios do momento da entrevista⁸⁶. Todavia, mesmo que a proximidade e a relação entre entrevistador e entrevistado sejam interditas, é válido realçar as possibilidades que esses acervos orais, *guardiões de memória*, trazem para os pesquisadores. Neles, as narrativas salvaguardadas tornam-se perenes.

Exemplo disso é a oportunidade de escutar pessoas nascidas em 1920 que, mesmo já falecidas, se *eternizam* pelas memórias deixadas nesses gravadores, fitas K7, CD's e DVD's do acervo. Nesses suportes, as vozes dos sujeitos ecoam para aqueles que desejarem escutá-las e nos fazem pensar sobre a perenidade das narrativas salvaguardadas nesses acervos. Enfim, trabalhar com memórias orais de acervos remete analisar com olhares diferentes, em outras perspectivas, documentos construídos em outros tempos, ou seja, significa “[...] dar movimento a algo que está em inércia.” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 41).

⁸⁶Murmúrios, silêncios, entonações da voz, olhares, manifestações corporais, etc.

Além das narrativas de memórias encontradas no acervo do AHMJSA, pelas inquietações que esses documentos provocaram, bem como pelos questionamentos que fazia em torno de outros processos vinculados ao Colégio São José, os quais não eram mencionados nas transcrições do acervo, senti a necessidade de realizar algumas entrevistas. Desde aspectos da cultura escolar até as recordações em torno da própria congregação religiosa e da relação da instituição educativa com o município, esses questionamentos fizeram parte do evento da entrevista.

Este caminho foi permeado por alguns desvios. Em um primeiro momento, por não residir em Caxias do Sul, tive dificuldade de conseguir uma maior aproximação das possíveis pessoas a serem entrevistadas. Ao fazer os primeiros contatos via telefone, perguntas como “de que família tu és?”, “onde moras?” e “qual teu sobrenome?” – as quais traduzem uma cultura de cidade do interior – tornaram minha relação com esses sujeitos aparentemente distanciada.

Por vezes, o estranhamento pelo desconhecido parecia dificultar o relacionamento entre entrevistadora e entrevistada. Como estratégia de aproximação, mencionava que conhecia as religiosas da Congregação, de modo especial a Irmã que atua como secretária do Colégio São José. Entendo que receber alguém que não se conhece e ter que falar sobre o passado não deva ser uma atividade tão confortável. Todavia, por mais que esses primeiros contatos demonstrassem uma aparente desconfiança, realço minha alegria ao conseguir encontrar essas mulheres, ainda mais pelo fato de algumas terem me recebido em suas casas. Esses movimentos reforçam o quanto “[...] contar a própria vida nada tem de natural. [...] Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si” (POLLAK, 1992, p. 212)

Das perguntas iniciais, geralmente feitas durante as ligações telefônicas, até o convite para estar em suas casas a fim de ouvir suas experiências de vida em meio a café e biscoitos, a relação construída com esses sujeitos da pesquisa demonstra o exercício de escuta e a necessidade de sensibilidade por parte do pesquisador. Interessante pontuar que as três entrevistadas que ainda hoje trabalham no São José optaram pela conversa no próprio Colégio, em uma sala de visitas reservada, o que pode reforçar suas implicações com a instituição.

Se os documentos orais compõem parte do *tecido* empírico da pesquisa, entendo a rede de contatos estabelecidos para a produção das 6 entrevistas e a identificação das 7 no arquivo como uma renda que enfeita esse pano. Entre uma conversa e outra com a secretária da escola, consegui quatro contatos com antigas alunas: Luana, que trabalha na coordenação pedagógica da instituição; Carmem, professora do colégio; Henriette, dona de uma livraria localizada ao

lado da escola; Mary Lucia, professora aposentada. Além desses, por contatos acadêmicos e profissionais, soube que a mãe de uma professora que conheço, também havia estudado no São José e, coincidentemente, havia sido entrevistada pelo Banco de Memória do Arquivo em anos anteriores. Assim, deu-se início à elaboração do roteiro⁸⁷, ao agendamento dos encontros e à consequente produção das entrevistas.

A primeira foi com Carmem, que, de imediato, perguntou se poderia estar junto com sua amiga e também ex-colega do São José, Suzana, ocorrendo, assim, a entrevista com ambas. O momento dessa entrevista com as duas colegas e amigas foi marcado por risadas, interrupções de fala entre elas, tentativas de uma auxiliar a outra a lembrar alguns acontecimentos vividos e, o mais inusitado, a sensação de, por vezes, me sentir excluída do diálogo delas. O modo espontâneo como recordavam dos episódios que juntas viveram como alunas naquela escola parecia dispensar a necessidade das perguntas da pesquisadora. Nesses momentos da entrevista, senti-me parecida com o relato de Eliane Peres ao produzir uma entrevista com duas antigas professoras primárias juntas: “[...] era como se eu fosse a plateia de um *teatro de vida*” (PERES, 2002, p. 122).

Semanas depois, consegui me aproximar de Mary Lucia, que indicou também o contato de sua tia, Luiza, a qual fora entrevistada no mesmo dia de Mary. Se ao adentrar no apartamento de Mary Lucia as inúmeras fotografias de familiares em porta-retratos espalhados pela sala e cozinha foram elementos de destaque, a sala cheia de flores da casa de Luiza me sensibilizou e, em ambas as situações, dei-me conta das sensações e dos afetos intrínsecos no evento da entrevista. Estar nesses lugares íntimos, ou seja, nas suas residências me permitiu sentir e pensar sobre essas mulheres para além daquilo que elas me relatavam.

Na sequência, o encontro com Luana, também no Colégio São José. Um momento aparentemente mais formalizado, na sala de visitas da escola, mas que possibilitou que a entrevistada rememorasse vivências do cotidiano escolar e modos de aprender tendo como evocador o próprio espaço da escola. Ao olhar na direção de uma das escadarias do Colégio, por exemplo, recordou da forma como transitava pelo espaço, dos momentos em que precisavam se deslocar de uma sala para a outra e da postura das irmãs que a aguardavam ao final daquele lance de escadas. Produtor de sensibilidades (GRIMALDI, 2016), o prédio do

⁸⁷O roteiro encontra-se no Apêndice A. Vale realçar que, tendo como respaldo metodológico os estudos de Kauffman (2013) em torno da “entrevista compreensiva”, por meio da qual “o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado” (KAUFMANN, 2013, p. 40), este roteiro foi elaborado com perguntas abertas, na tentativa de que outras questões emergissem no decorrer da entrevista.

Colégio e o seu interior permitiram que Luana lembrasse de práticas e ritualidades da escola, na condição de antiga aluna.

Após alguns dias, foi possível conversar com Maria, sendo que sua filha, que acompanhou a entrevista, demonstrou interesse especial em colaborar com a pesquisa, inclusive sugerindo outros nomes de antigas alunas. O amplo pátio com flores, hortaliças e frutos em frente à casa reforçavam aquilo que encontraria no seu interior: um espaço aconchegante, imbuído de memórias, simbolizadas pelas fotografias, livros, santinhos e certidões de familiares. Um encontro profícuo, em que o esforço de Maria para rememorar seu tempo como antiga aluna do São José demonstrava o quanto queria contribuir com a pesquisa.

Ao conversar com Henriette, descobri que sua prima, Eloísa, com quem também conversei, igualmente foi estudante da escola. Vale ressaltar que as entrevistas com Henriette e Eloísa não foram utilizadas por motivos específicos: Henriette estudou em uma temporalidade distinta daquela que esta pesquisa se concentra (1973-1980) e, no caso de Eloísa, além da temporalidade diferente, a entrevista precisou ser interrompida por um problema familiar, não sendo concluída.

Como a superfície vazada de uma renda, esses contatos foram se interligando e compuseram um belo enfeite para o tecido. Durante cinco meses percorrendo alguns quilômetros no trajeto entre Bento Gonçalves até Caxias do Sul e Flores da Cunha, municípios das entrevistadas, a costura das narrativas se deu nessas condições e a partir dessas demandas, o que reforça o quanto a metodologia de História Oral está imbuída de escolhas e intencionalidades – tanto do narrador como do pesquisador.

Para auxiliar o leitor, a seguir, apresento um quadro com informações acerca das antigas alunas, tanto as sete que localizei no Acervo, como as seis mulheres com quem pude conversar. Como algumas informações já foram apresentadas na introdução, optei por organizar as referências de cada uma tendo como critério os vínculos que tiveram com a escola, nível de ensino e o período frequentado no São José, visto que serão assuntos desmembrados ao longo da Tese.

Quadro 05 – Entrevistadas, nível de ensino e período no São José.

ANTIGAS ALUNAS DO SÃO JOSÉ		
Nome	Nível de ensino que frequentou o São José	Período em que estudou no Colégio
Maria	Primário e Ginásial	1934-1939
Carmem	Primário, Ginásial, Normal	1954-1966
Suzana	Primário, Ginásial, Normal	1954-1966
Mary Lucia	Primário e Normal	Normal – 1959-1962
Luiza	Ginásial	Iniciou em 1942/1943 até 1946/1947

Jacira	Ginasial	s/d Inferência: década de 1940
Loraine	Ginasial	s/d Inferência: década de 1940
Luana	Ginasial	1949-1951
Guilhermina P.	Ginasial e Complementar	s/d Inferência: década de 1920/1930
Guilhermina C.	Complementar	1939/1940 a 1941/1942
Gemma	Complementar	1937-1940
Elisa	Complementar	1934-1936
ANTIGA ALUNA DE COLÉGIO PRÓXIMO AO SÃO JOSÉ		
Serenita	Antiga aluna de escola pública, próxima ao São José	s/d Inferência de tempo como estudante: década de 1930 e 1940

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Partindo desses dados, destaco as distintas temporalidades e os diferentes níveis frequentados pelas entrevistadas. Como se pode observar, algumas narrativas não apresentam período específico, especialmente as identificadas no Banco de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Dessa forma, foram feitas inferências sobre o período estudado pelas antigas alunas, a partir dos seus relatos e da data de nascimento delas.

Além disso, é relevante apontar que, entre as doze antigas alunas do São José, quatro cursaram o Primário, oito cursaram o Ginásio, quatro fizeram o Complementar e outras três, além do Primário ou Ginásial, também estudaram no Normal. Claro está que algumas avançaram entre os níveis, pois, no decorrer das narrativas, memórias sobre esses distintos segmentos são apresentadas, às vezes com semelhanças, em outras se percebem dissonâncias. Outro aspecto interessante é o número de alunas que estudaram no Complementar e no Normal e que rememoram momentos importantes desse tempo de preparação para o magistério vivido no Colégio São José.

Antoine Prost (2015, p. 103), diz que “[...] o tempo é fator de novidade, criador de surpresas. Ele é dotado de movimento e tem um sentido”. Assim, nota-se que o trabalho com diferentes tempos, é, no mínimo, desafiador. Se essa opção pode ser vista como possível fragilidade e/ou dificuldade da pesquisa, ousou dizer que uma potencialidade do estudo se encontra, justamente, na percepção das continuidades e descontinuidades nos discursos enunciados por essas mulheres, os quais representam os processos de escolarização que vivenciaram. Analisar as descontinuidades dessas narrativas, no sentido foucaultiano, assim como perceber as aproximações, independente de nível de ensino e de época, exige um olhar minucioso para o que foi recorrente e o que foi dissidente, fazendo do historiador um arquiteto da “poeira de percepções e de decisões pessoais” (CERTEAU, 2017, p. 50).

Além dessas informações preliminares sobre as narradoras, discorro, a seguir, sobre elementos dos itinerários vividos por cada uma delas, motivada pelas palavras de Louro (1986, p. 19), a qual diz que para se produzir um estudo sobre mulheres é necessário “que se reflita sobre a(s) condição(es) feminina(s) que serve(m) de referência ao grupo social em questão”. Em outras palavras, para compreender os processos que se atravessam nas histórias narradas pelos sujeitos da pesquisa, é primordial buscar entender as condições em que essas mulheres se escolarizaram, o contexto no qual viveram e o modo como construíram e estabeleceram suas relações familiares, profissionais, etc.

Ainda, Perrot contribui ao tratar a memória feminina como produto de uma vida social. Nas palavras da autora (2005, p. 39), “os modos de registro das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo acontece com seu modo de rememoração, da encenação propriamente dita do teatro da memória”. Ao mencionar que as memórias das mulheres estão atreladas às suas condições de vida e às relações que estabeleceram, afirma que aquilo que as mulheres do passado rememoram “é uma memória do privado, voltada para a família e para o íntimo, aos quais elas estão, de certa forma, relegadas por convenção e posição” (PERROT, 2005, p. 39). Apesar de reconhecer que os estudos de Michelle Perrot se dão no contexto francês do século XIX, é válido retomar essas percepções em torno das memórias femininas vinculadas ao *modus vivendi* das mulheres em suas comunidades, uma vez que essa não é uma configuração específica da França.

Alicerçada nos estudos de Perrot, Cleci Eulália Favaro (2002) discute o imaginário coletivo em torno da mulher italiana que se estabeleceu na RCI, utilizando como uma de suas fontes narrativas de memória oral. Partindo das reflexões das duas autoras, compreendo o quanto as memórias femininas merecem atenção. Mais do que isso, ciente de que o historiador é um tributário das fontes, proponho-me a apresentar fragmentos dos documentos orais na Tese, com o propósito de explicitar os percursos dessas mulheres que receberam um tipo de formação escolar, convicta de que suas memórias não se restringem à escola e que, a partir delas, é preciso perscrutar as singularidades para essa narrativa historiográfica.

A apresentação das narradoras da pesquisa reforça o compromisso com a História Oral, entendendo que, a partir dessa metodologia, é possível fazer uma leitura mais aprofundada de suas memórias, atualizadas pelo presente, sobre os tempos e os espaços em que viveram e se escolarizaram. A partir desses apontamentos, a seguir, discorro um pouco de aspectos biográficos⁸⁸ das narradoras, destacando aquilo que foi possível identificar em suas falas, ou

⁸⁸ O conceito de biografia tem como respaldo teórico os estudos de Benito Bisso Schmidt, especificamente o capítulo 10, intitulado “História e Biografia” do Livro “Novos Domínios da História” (2012), no qual Benito

seja, peculiaridades de cada uma. Para as apresentações, utilizo como critério a ordem cronológica, considerando a aluna mais antiga até chegar a mais nova. Indico se a entrevista foi localizada no acervo de memórias orais ou produzida pela pesquisadora, procurando atentar para as singularidades de cada biografia.

❖ **Guilhermina C. (entrevista Acervo):** Natural de Caxias do Sul, Guilhermina C. nasceu em 1911. Teve nove irmãos e casou-se em 1935. Foi professora entre os anos de 1932 a 1962. Nos primeiros anos da docência, exerceu a profissão na casa do seu pai, em um espaço improvisado: *“e ali, então, o meu pai, ele comprou tábuas, fez os bancos, fez os quadros-negros e, até, para abrir a matrícula, ele cedeu a própria sala [...]”* (Guilhermina C., 1991). Também trabalhou com classes multiseriadas e, durante os 30 anos de magistério, atuou em diferentes escolas públicas, como grupos escolares e escolas mais distantes do centro da cidade. Rememora o tempo em que atuou como professora, inclusive conta que teve 1 filho e que ficou apenas 8 dias em casa de licença maternidade, pois a falta de professoras fez com que ela retornasse suas atividades profissionais. Estudou por dois anos no Colégio São José, especificamente no Curso Complementar (1939-1940), embora já lecionasse. Aposentou-se em 1968. Suas recordações em torno da docência estão atreladas ao tempo em que foi estudante no curso de formação do Colégio.

❖ **Guilhermina P. (entrevista Acervo):** nasceu em 1915, no município de Caxias do Sul. Teve 9 irmãos, todos alfabetizados por um professor municipal que lecionava em sua própria casa. Frequentou o Colégio São José, ao que tudo indica nos Cursos Ginásial e Complementar, enquanto que seus irmãos (homens) estudaram no Colégio La Salle Carmo, localizado a uma quadra ao lado do Colégio São José, visto ser, naquela temporalidade, uma instituição destinada aos meninos. Recordar-se dos aprendizados em torno do bordado, corte e costura no tempo vivenciado no Colégio São José. Seu pai tinha cantina de vinhos e sua mãe o ajudava nas tarefas da cantina. Lembra, de modo enfático, dos sogros como profissionais requisitados em Caxias do Sul, no sentido de contribuírem com a formação de profissionais, sendo a sogra professora e o sogro dentista. De acordo com Guilhermina P.: *“[...] quem quisesse ser professora, elas iam lá na casa da minha sogra e ela ensinava aquilo que ela sabia [...] e quem quisesse ser dentista, eles iam na casa do sogro também e ele ensinava as coisas”*(

analisa o processo histórico do gênero biográfico e explica as razões pelas quais a biografia histórica passou a ser revalorizada no campo da História, bem como sinaliza caminhos possíveis para o trabalho com biografias.

Guilhermina P., 1996). Seu marido era dentista, assim como o pai dele. Trabalhou como modista – pessoa que confecciona roupa para senhoras.

❖ Elisa (entrevista Acervo): nasceu em Garibaldi, no ano de 1919, teve 5 irmãos. Conta que seus pais incentivaram os filhos a estudar. Duas irmãs abandonaram a escola e foram trabalhar com costura, um irmão professor, outro foi para área do comércio e uma irmã dedicou-se à vida religiosa. Elisa estudou no Colégio São José de Garibaldi e fez o Curso Complementar no São José de Caxias, de 1934 a 1936. De 1939 a 1943, lecionou no Colégio Sevigné⁸⁹, em Porto Alegre, período em que ingressou no ensino superior, concluindo a graduação em Matemática na Pontifícia Universidade Católica - PUC. Atuou como religiosa da Congregação das Irmãs de São José por 20 anos, trabalhando como docente em escolas do instituto, a exemplo de Caxias do Sul, em que foi professora no Colégio São José por 11 anos. Mudou de congregação em 1957, passou a fazer parte das Murialdinas, instituição religiosa recém formada em Caxias. Afirma ter feito essa troca de congregação a pedido do Bispo, em Roma, quando foi para a Itália para contribuir no processo de beatificação do padre João Schiavo. Faleceu em 2016, deixando um legado para ambas congregações, assim como para o processo histórico de João Schiavo, que foi canonizado em 2017.

❖ Gemma (entrevista Acervo): nasceu em Rio Grande, em 1923. Teve 3 irmãos. De Rio Grande, foi com a família para a Itália e, ao retornarem ao Brasil, em 1934, residiram em Caxias do Sul. Recorda-se da cidade de Caxias como um lugar em expansão: “*Uma cidade muito pequena, eu vi abrir os valos aí dos esgotos, porque nós ficamos hospedados no Hotel Menegotto*” (Gemma, 2016). Foi estudar no Colégio São José porque, em Rio Grande, estudava no Colégio Joana D’Arc, que era da mesma congregação. Fez o Curso Complementar no Colégio São José de Caxias do Sul. Em 1940, em Porto Alegre estudou na Faculdade de Educação Física, fazendo parte da segunda turma do curso, período em que morou em pensionato. Casou-se em 1945 com Danilo Calegari, funcionário público que ajudou a fundar a Estação Experimental de Enologia em Bento Gonçalves e se tornou conhecido por trabalhar como enólogo na Vinícola RioGrandense. Seu marido foi chamado para a Segunda Guerra;

⁸⁹ Atualmente chamado de Colégio Bom Jesus Sevigné, em virtude de fazer parte da Rede Bom Jesus, essa instituição educativa foi criada em 1900 por Emmeline Courteilh, esposa de um agente consular francês que, por motivos de saúde, passou a direção para as Irmãs de São José no ano de 1906. A partir de 2009, o Colégio ficou sob a direção da Rede Bom Jesus. Maiores informações podem ser obtidas diretamente no site da instituição educativa: <https://bomjesus.br/unidades/?unidade=sevigne> Acesso em: 01/06/2018.

porém, Gemma não menciona em sua narrativa se, efetivamente, ele se ausentou por um período. Teve 3 filhos.

❖ Serenita (entrevista Acervo): nasceu em Antônio Prado, no ano de 1926, e com dois anos e meio sua família mudou-se para Caxias do Sul. Sua mãe trabalhou como costureira, mas também era pianista, especialmente quando viveu em Antônio Prado: *“Na época do cinema mudo, em Antônio Prado, ela tocava as músicas durante os filmes”* (Serenita, 2013). Por meio de sua narrativa, evidencia a educação refinada de sua mãe. O pai exerceu as profissões de barbeiro e alfaiate, segundo a entrevistada, era pessoa conhecida no município de Caxias pelas sociabilidades estabelecidas em sua barbearia, inclusive o nome do Arquivo Histórico Municipal é uma homenagem ao pai de Serenita, João Spadari Adami. Foi estudante nas décadas de 1930 e 1940, cursou o ginásio em escola pública e o científico no Colégio São Carlos, instituição privada. Enquanto estudava no São Carlos à noite, trabalhava durante o dia, desenvolvendo atividades em diferentes lugares, como mercados e imobiliária. Embora tenha se formado no Curso Científico como contadora, nunca exerceu a profissão, pois foi aprovada em concurso da Prefeitura de Caxias do Sul em 1949 e neste emprego permaneceu até 1979, quando se aposentou. Embora não tenha estudado no Colégio São José, apresenta algumas lembranças em torno da relação que tinha com as alunas dessa instituição educativa. Casou-se e teve um filho.

❖ Maria (entrevista produzida pela pesquisadora): nasceu no ano de 1927, sendo natural e residente do município de Caxias do Sul. Maria teve um irmão, que faleceu aos dois anos de idade, e uma irmã. O pai fazia frete com cavalos e a mãe cuidava da casa. Estudou no Colégio São José entre os anos de 1934 a 1940, nos Cursos Primário e Ginásio. Explica o pai entregava lenha para as religiosas, como forma de pagamento para que ela e a irmã frequentassem o São José. Maria não chegou a cursar o Complementar, pois deixou o colégio para bordar, prática que, segundo a entrevistada, era vivenciada com apreço por ela: *“Um dia fui pra casa e disse pro meu pai: - eu quero uma máquina de costura pra bordar. Ah, disse ele, te compra! Aí eu comprei e bordei trinta e dois anos.”* (Maria, 2017). Diz não ter sido uma aluna exemplar, mas nunca reprovou. Casada, teve três filhos.

❖ Luiza (entrevista produzida pela pesquisadora): nasceu em Flores da Cunha, no ano de 1928. Teve 7 irmãos, e, com o falecimento do seu pai, assumiu mais responsabilidades na família, *“e daí, quando meu pai faleceu eu tive que ajudar, a assumir o cartório porque eu*

era a única filha formada.” (Luiza, 2017). Estudante do Curso Ginásial, na década de 1940, Luiza foi interna do Colégio São José. Explica que a escolha por permanecer como interna se deu pela distância entre os municípios (Flores da Cunha e Caxias do Sul) e pela possibilidade de estudo, este incentivado pelo pai de Luiza. Ao concluir o Curso Ginásial no São José e retornar para cidade natal, Luiza foi aprovada em concurso da prefeitura de Flores da Cunha, tornando-se escriturária. Trabalhou, também, como sub-oficial do registro de imóveis. Logo que se formou no colégio, casou-se, tendo 15 filhos.

❖ Jacira (entrevista Acervo): nasceu em Caxias do Sul no ano de 1935. Teve dois irmãos, sendo que o rapaz estudou no Colégio La Salle Carmo e ela e sua irmã no Colégio São José. Conta que seus pais se conheceram na Igreja, local comum de encontro dos jovens. O pai de Jacira contribuiu com algumas importantes obras em Caxias do Sul, foi um dos responsáveis por traçar as principais avenidas do município. Trabalhou na prefeitura e também em metalúrgica. Recorda-se da mãe como uma mulher que trabalhou muito em casa: *“Ela fazia pão, ela fazia marmelada, ela fazia sabão, ela fazia tudo em casa. Era uma heroína. E ainda costurava feito uma louca até às cinco da manhã, não é? Ela costurava para fora”* (Jacira, 2008). O trabalho em excesso de sua mãe e as recordações em torno dos serviços de casa são destaques na narrativa de Jacira, aparentemente indicando discursos representativos da mulher como responsável pelo lar. Fez o Curso Ginásial no Colégio São José, na continuidade, o Científico no Colégio São Carlos, a graduação (curso não informado pela entrevistada) na Universidade de Caxias do Sul - UCS e pós-graduação em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica - PUC. Trabalhou por 10 anos com seu pai na Metalúrgica Gazola.

❖ Loraine (entrevista Acervo): nasceu em 1936, em Forqueta⁹⁰ (região entre Caxias do Sul e Farroupilha). O pai de Loraine, diferentemente de seus avós, não trabalhou em atividade agrícola, mas sim estudou, com ênfase na área de contabilidade. Tem duas irmãs. Recorda que, tanto a família paterna como a materna tinham condições para manter os filhos na escola. Em 1942, mudou-se para Caxias com a família, mas enfatiza sua preferência por viver em Forqueta, inclusive afirma que a vida social de lá “era mais libertadora”, pois, segundo Loraine, em Forqueta ela circulava com seu pai pelos lugares e tinha contato com os colonos. Embora ainda não tivesse idade, por insistir com sua mãe para ir à escola, foi matriculada no

⁹⁰Distrito de Caxias, desenvolveu-se com a chegada da estrada de ferro, em 1910. Destaca-se pela produção de uvas e vinhos no município. Maiores informações podem ser consultadas através do site da Prefeitura de Caxias do Sul: <https://caxias.rs.gov.br/gestao/subprefeituras/forqueta> Acesso em: 23/03/2020.

Colégio São José na década de 1940, permaneceu na instituição por aproximadamente 8 anos, tempo em que cursou o Primário e o Ginásio. Após, frequentou o Colégio Bom Conselho⁹¹, em Porto Alegre, como aluna interna. Rememora que, em ambos os colégios, foi expulsa por motivos de resistência e aparente indisciplina. Casou-se, foi morar em Porto Alegre, onde estudou História e Geografia na Pontifícia Universidade Católica. Retornou para Caxias em 1960 com o marido e teve dois filhos. Lecionou em colégios da cidade e na Universidade de Caxias do Sul. Fez Mestrado na década de 1970 e colaborou no processo de constituição do Museu de Caxias do Sul.

❖ Mary Lucia (entrevista produzida pela pesquisadora): natural e residente de Caxias do Sul, nasceu no ano de 1939. Ela e a irmã estudaram por dois anos no Curso Ginásial do São José. Após, Mary foi estudar na Escola Pública Duque de Caxias e, anos depois, retornou ao Colégio São José para fazer o Curso Normal, entre 1958 a 1962. Lembra do esforço de seu pai para pagar a mensalidade da escola para que ela e a irmã estudassem. Atuou como professora alfabetizadora por 16 anos, além de trabalhar em espaços públicos, como a Delegacia de Educação, durante alguns governos. Rememora acontecimentos do Curso Normal, inclusive destaca: *“Fomos a primeira turma em Caxias que cursou, que foi implantado naquele ano, a reforma do magistério, porque antes tu fazias o magistério, tu não fazias estágio”* (Mary Lucia, 2017). Em seu acervo pessoal, guarda fotografias e reportagens sobre o Colégio São José durante o período em que realizou o Curso Normal.

❖ Luana (entrevista produzida pela pesquisadora): nasceu em 1942, em São Francisco de Paula. Quando ainda pequena, sua família mudou-se para Caxias do Sul, fixando-se nesse município. Luana tem 3 irmãos, seu pai trabalhava com serraria e sua mãe era dona de casa. Foi alfabetizada em casa por sua mãe. Estudou do 2º ao 4º ano do Curso Ginásial no Colégio São José (1949-1951), fez o Curso Técnico em Comércio, graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Desenvolvimento Motor. Trabalhou como professora de Matemática no Curso Magistério do São José, além de exercer a docência em outras escolas públicas e privadas de Caxias do Sul. Há 26 anos trabalha no Colégio São José, sendo que, atualmente, atua como coordenadora pedagógica.

⁹¹ O Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho foi fundado em 1900 pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. Localizado no Bairro Moinhos de Ventos, em Porto Alegre, a instituição educativa ofereceu regime de internato para meninas até 1960. Maiores informações no site do colégio: <http://www.bomconselho.com.br/> Acesso em: 24/06/2018.

❖ Carmem (entrevista produzida pela pesquisadora): natural de Caxias do Sul, nasceu em 1947. Carmem viveu boa parte da sua vida no centro da cidade, próximo ao Colégio São José. Seu pai, juntamente com um tio e um amigo, construíram a empresa Agrale, existente até os dias atuais e responsável pela produção de caminhões, tratores e motores. Seus três irmãos estudaram no Colégio Carmo. Já Carmem foi estudar no São José por incentivo das primas: *“Elas diziam que era um colégio que eu tinha que ficar”* (Carmem, 2017). Permaneceu na instituição de 1954 a 1966, cursando o Primário, o Ginásial e o Normal. Foi colega da entrevistada Suzana. Casou-se e teve 2 filhos. Formou-se como professora de Geografia pela Universidade de Caxias do Sul, atuando na área até hoje, inclusive como docente no Colégio São José.

❖ Suzana (entrevista produzida pela pesquisadora): natural de Caxias do Sul, nasceu em 1947. Seus pais eram donos de uma firma, localizada no centro da cidade e próxima ao Colégio São José. Lembra da família ter escolhido o Colégio São José pela proximidade com a moradia. Cursou o Primário, o Ginásial e o Normal no São José, entre os anos de 1954 a 1966. Foi colega de Carmem, inclusive rememora esse período vivido com a amiga: *“Então, desde o primeiro ano do primário, que naquela época era primário, nós estudamos juntas, e sempre fomos amigas. Amigas com namorados conhecidos, com risadas interessantes e brincadeiras”* (Suzana, 2017). Recordações sobre práticas escolares e atividades externas oferecida pela instituição educativa estão presentes em sua narrativa. Professora de Geografia aposentada, até hoje substitui professores que faltam no Colégio São José.

Registrar indícios dos percursos trilhados por elas constituiu-se em uma possibilidade de evidenciar suas singularidades. Os lugares que cada uma ocupa e ocupou em seus itinerários, de diferentes formas, relacionam-se às experiências na instituição educativa. Reconhecendo a experiência como o “passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309), entende-se que o Colégio São José tornou-se um espaço de experiência singular para as meninas e moças que ali estudaram, sendo referenciado nas narrativas de memória oral dessas mulheres.

A dimensão coletiva nesses indícios biográficos também é relevante, uma vez que os atravessamentos com as questões econômicas da região, as constituições familiares e o lugar que a escolarização assume nas diferentes temporalidades comparecem nos itinerários. Importante dizer que, referente aos percursos de vida, algumas características, para além do

contexto escolar, se assemelham: diziam-se católicas e, pelo menos de algum lado da família, tinham como ascendência a origem italiana. Essas duas características (religiosa e étnica) acentuam os elementos investigados no capítulo dois da Tese, fatores que reforçam o contexto no qual a Congregação e o Colégio São José se inserem. Nesse ambiente, a educação feminina parecia ser necessária e voltada aos aspectos do catolicismo e de uma região étnica específica.

Outras características são distintas e indicam, inclusive, as condições em que a entrevista foi produzida. As narrativas identificadas no Banco de Memória falam sobre a cidade, sobre a vida em família, enfim, vão além do ambiente escolar. Já as que foram produzidas pela pesquisadora apresentam elementos mais voltados ao processo de escolarização de cada uma. Realço essa questão por perceber as diferenças da intencionalidade do roteiro que produzi, diferente das narrativas presentes no Banco de Memória do AHMJSA. Apesar dessas disparidades, verificam-se aproximações entre as entrevistadas, mesmo entre aquelas que estudaram em tempos e níveis distintos. Entre essas semelhanças, as quais podemos entender como continuidades, constam aspectos da cultura escolar, tais como recordações do uso do uniforme, das aulas de bordado, das atividades realizadas na paróquia, etc⁹². Se para o sujeito escolarizado que rememora sua trajetória de vida a escola comparece como marcas de um tempo vivido (ESCOLANO BENITO, 2017), para as narradoras identificadas no Banco de Memórias, apesar da intenção da entrevista ter sido outra, as memórias sobre a escola não deixam de estar presentes.

As representações em torno dos familiares, especialmente do pai e da mãe das entrevistadas como pessoas que trabalharam de forma exaustiva, sendo uma demanda dos contextos e das temporalidades em que viviam – a exemplo daqueles que trabalharam com atividades agrícolas – é um elemento que se assemelha nas narrativas produzidas. Da mesma forma, a percepção da escola como uma instituição considerada importante para as famílias é outra recorrência, sendo essa uma adesão ao discurso republicano que institui a escola como um valor, bem como uma percepção da escolarização como condição para a inserção na sociedade urbana/industrializada. Por outro lado, como uma dissonância, para algumas, a continuidade nos estudos não foi uma opção ou mesmo uma oportunidade: enquanto que, para umas, a graduação foi uma forma de continuação da formação em nível acadêmico, para outras, o trabalho passou a ser a prioridade. Além disso, embora algumas entrevistadas tenham feito o curso Complementar ou Normal, por meio do qual o incentivo para o exercício da docência parecia ser enfatizado, seguir nessa profissão não foi uma escolha unânime. Mesmo as alunas

⁹² Aspectos que serão aprofundados no capítulo 4 da Tese.

que cursaram apenas o Primário e o Ginásial, a profissão escolhida parece ter se aproximado mais do contexto em que viviam e da situação econômica da época, sendo que atividades como corte e costura, as quais não demandavam formação específica, e o trabalho em fábricas foram alternativas de inserção no mundo do trabalho para algumas dessas mulheres.

Tendo em vista a gama de elementos que se aproximam e outros que destoam entre as narrativas orais das antigas alunas, percebe-se o quanto a memória é, assim como nos ensina Pollak (1989), um “fenômeno construído” (p. 203) e também um “elemento constituinte do sentimento de identidade” (p. 204), uma vez que, ao ser produzida, contribui para a construção de um sujeito e de um grupo. Para tanto, atravessadas por escolhas e por sujeitos que ocupam lugares de fala, as memórias narradas nesta pesquisa serão desdobradas a partir de agora e através da interlocução com outros documentos.

3.2 NAS ENTRELINHAS DAS MEMÓRIAS: ensino em meio a discursos sobre o São José

A escolha por trabalhar nessas páginas com os distintos cursos ofertados e os discursos acerca do Colégio São José, assim como os desdobramentos que tiveram ao longo do tempo, se deu por reconhecer que, nas variadas temporalidades, movimentos diferentes foram vivenciados na instituição e, alguns, rememorados. Se, para Chartier (2009, p. 68), a tarefa dos historiadores e sua responsabilidade com os contemporâneos é investigar “a leitura das diferentes temporalidades, que fazem com que o presente seja o que é, herança e ruptura”, penso ser pertinente aprofundar as etapas de escolarização ofertadas nas décadas pesquisadas, percebendo as (des)continuidades dos níveis e o que se dizia sobre e para além do ensino no São José.

Antes de esmiuçar esses níveis de ensino, apresento ao leitor um quadro que sintetiza os cursos e a temporalidade em que foram ofertados na instituição educativa. Para a elaboração do quadro, utilizo documentos encontrados em pastas na secretaria do Colégio, como correspondências das diretoras para autoridades municipais e federais, bem como relatórios para Inspeção⁹³.

⁹³ As folhas arquivadas nas pastas da secretaria estão misturadas e apresentam datas diferentes, que variam de 1935 até 1959. Além de cartas para autoridades, algumas fazem parte dos Relatórios destinados à Inspeção do Ensino e com o propósito de regulamentar os cursos ofertados, bem como solicitar a abertura de outros. A inspeção e a verificação, realizada por fiscais da Secretaria da Educação, foram práticas que ocorreram em meados da década de 1930 e durante as décadas de 1940 e 1950. Com o intuito de fiscalizar e ajustar o ensino às políticas educativas do país, “a inspeção era a peça chave para a engrenagem do sistema educacional [...]” (JACQUES, 2015, p. 85). Maiores informações sobre os Relatórios de Inspeção, ver JACQUES (2015).

Período	Cursos ofertados e duração
1901 – 1931	*Jardim de infância: 2 anos *Primário: 6 anos
1931 – 1941	*Jardim de infância: 2 anos *Primário: 6 anos *Complementar: 3 anos
1941-1947	*Jardim de infância: 2 anos *Primário: 6 anos *Ginasial: 4 anos
1947 – 1966	*Jardim de infância: 2 anos *Primário: 6 anos *Ginasial: 4 anos *Normal: 3 anos

Quadro 06: Cursos ofertados no São José.

Fonte: Relatórios presentes na Secretaria do Colégio São José.

É válido mencionar que, apesar da organização apresentada, segundo os Relatórios encontrados (1935 a 1959), os níveis de ensino sofreram alterações nas nomenclaturas e no tempo de duração. O Jardim de Infância, por exemplo, é denominado, em alguns documentos, como “Pré-Primário”. Nos Relatórios de 1935 a 1940, o Curso Primário aparece sendo ofertado em seis anos. Já no Relatório de 1943, este curso passou a ser de cinco anos. O sistema educativo brasileiro passou por transformações nas referidas décadas, as quais fizeram com que as escolas se adequassem às demandas estabelecidas, a exemplo das Reformas que, na sequência, serão analisadas em conjunto com as propostas do São José.

O próprio nome da instituição educativa esteve em consonância com as referidas modificações do sistema educacional. Para se ter uma ideia, até 1931 a escola era chamada de “Colégio São José”. Em virtude da equiparação estadual, passou a ser chamada de “Escola Complementar São José”. No ano de 1937, foi equiparado ao Colégio Pedro II⁹⁴, sendo, portanto, intitulado “Ginásio Feminino São José”. Em 1947, através do Curso de Formação de Professores Primários, tornou-se “Escola Normal São José”. Apesar das distintas denominações, o Colégio São José foi rememorado pelas antigas alunas sempre pelo nome de origem, sendo, portanto, essa a escolha da nomenclatura a ser usada na Tese.

Outro fator de destaque é o turno de trabalho do Colégio. Nos documentos consultados, constam que os cursos oferecidos eram todos diurnos e que o funcionamento das atividades escolares acontecia das 8h às 11h e das 13h às 16h. Ainda, que os regimes ofertados eram internato, semi-internato e externato. Assim, no caso das internas, o horário de funcionamento

⁹⁴ Criado em 1837, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II tornou-se uma instituição de referência para o ensino secundário público no Brasil. “Seu funcionamento e administração estiveram estritamente ligados a elite da sociedade brasileira e a política nacional, com o envolvimento de intelectuais, Ministros e o Imperador, D. Pedro II.” (ERMEL; FAY, 2013, p. 2)

supracitado condizia com aquelas atividades partilhadas com as demais colegas. Após essa convivência, outras tarefas lhes cabiam no ambiente escolar, visto que o tempo de permanência no Colégio era de 24 horas diárias.

Analisando alguns aspectos das etapas de escolarização, conforme anteriormente mencionado, até 1931, o Colégio São José propiciou apenas o Curso Primário. Dividido em seis anos de duração, esse nível de ensino parecia ter uma grade curricular intensa, voltada para formação intelectual, mas também física e moral das meninas que ali estudavam. Embora em sua Tese de Doutorado, Peres (2000) se refira à organização do ensino público primário no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX, semelhanças com o Curso Primário ofertado nas escolas privadas são evidentes. Assim, observa-se que a grade curricular do São José se aproximava daquilo que, em termos de público, também se constituía no sistema de ensino. Cabe lembrar que, tanto nas escolas públicas como privadas, o Curso Primário tornou-se símbolo da escola republicana, tendo como alicerce a formação intelectual, moral e física. Nessa perspectiva, um dos conceitos chave é o higienismo escolar, discutido nas páginas seguintes.

Matérias como Geografia, Física e Química faziam parte do repertório de ensino garantido no curso, além da instrução à Língua Francesa e os ensinamentos acerca das habilidades manuais, como pintura e costura. Para ilustrar o modo de escolarização proposto no Curso Primário, apresento um documento de premiação de uma antiga aluna do Colégio São José, Hermelinda de L. Pinto, no qual se pode perceber o trabalho desenvolvido:

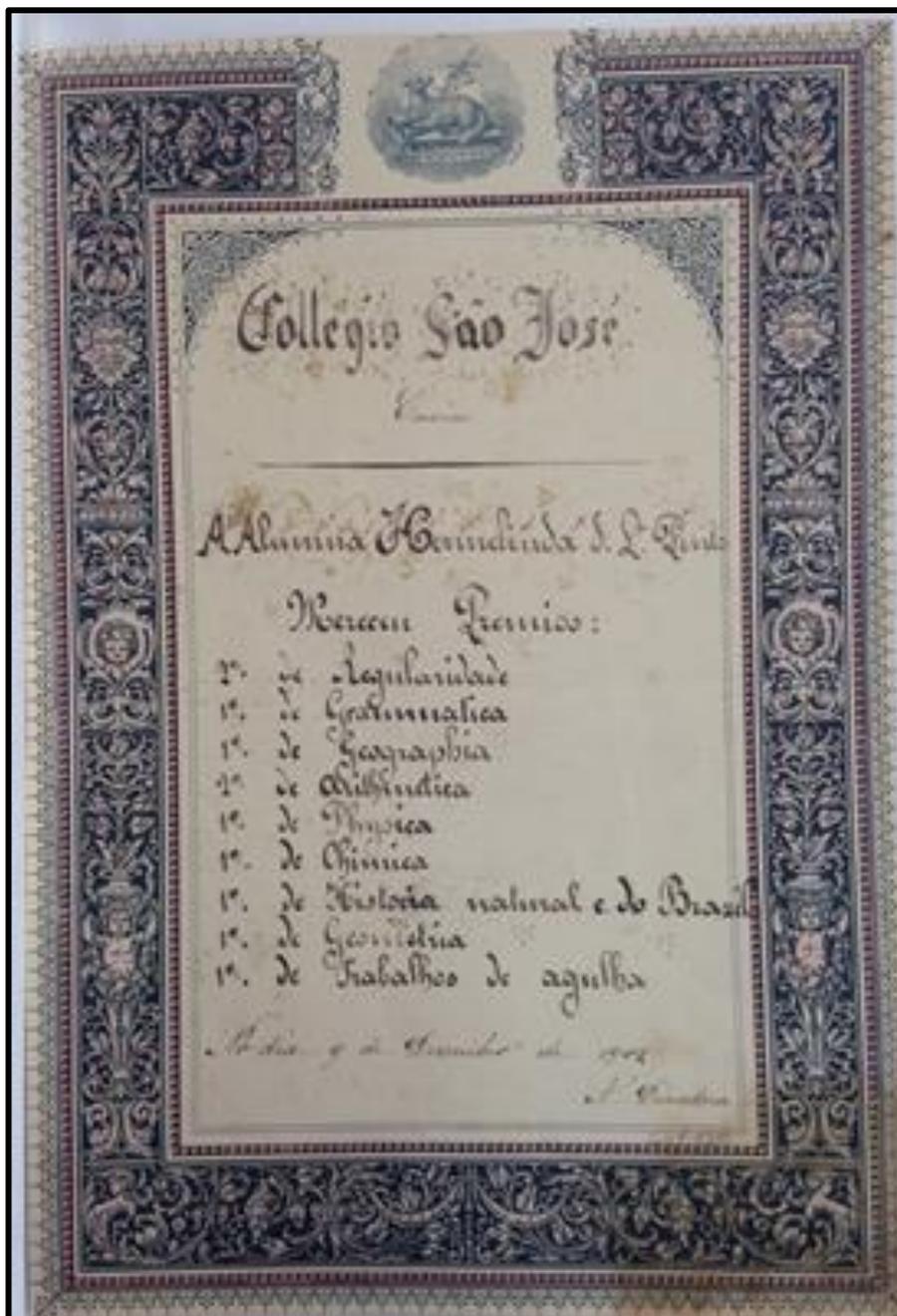


Figura 15⁹⁵: Documento de Premiação Colégio São José – 1902.
Acervo: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul

No documento, são citadas apenas as áreas em que a aluna Hermelinda “merecia prêmio”, ou seja, se destacava dentro das diversas atividades propostas pelo Colégio. Mesmo supondo que nem todos os componentes curriculares desenvolvidos neste nível de ensino foram mencionados no referido documento, este nos revela alguns aspectos do que era ensinado no interior da escola, em determinada temporalidade. Nota-se que a prática de premiar as alunas

⁹⁵ Collégio[sic] São José – Caxias. A aluna Hermelinda S. L. Pinto mereceu prêmio de: regularidade, gramática, geographia[sic], arithmetica[sic], física[sic], química[sic], história natural do Brasil, geometria, trabalhos de agulha. No dia 09 de dezembro de 1902. A Diretora.

vincula-se às mudanças dos modos de ensinar e aos métodos utilizados. Com o ensino mútuo, desde o século XIX a proposta de substituir os castigos por práticas de emulação (FARIA FILHO, 2011) foi vivenciada, sendo essa *menção honrosa*, um resquício desses modos de escolarizar através dos tempos. Pode-se dizer, portanto, que esse tipo de estímulo por meio de um destaque é uma herança do ensino monitorial.

Tendo como data o ano de 1902, portanto, o segundo ano de funcionamento do Colégio São José em Caxias, este artefato oferece indícios do que era previsto na formação das meninas. Gramática, Física, Química, Aritmética, História Natural do Brasil⁹⁶ e Geografia aparecem como disciplinas ministradas naquele período e, portanto, bem desenvolvidas pela aluna Hermelinda. Além dessas, a regularidade e o trabalho de agulha foram pontos notórios da estudante, sinalizando, assim, que os modos de ensinar e de aprender no Colégio não se restringiam aos saberes curriculares das variadas áreas do conhecimento, mas também às formas de civilidade esperadas para aquelas meninas, como a pontualidade, a frequência e as habilidades manuais. Em paralelo com uma possível grade curricular, há indicativos de que as alunas eram avaliadas por suas condutas, enfatizando a formação moral instituída nos ensinamentos daquela instituição educativa, enaltecendo que a escolarização é, também, um “[...] rito de passagem necessário à organização da vida social” e “um caminho para a civilização” (BOTO, 2017, p. 281).

Por mais que este seja um documento de premiação do início das atividades escolares no São José, percebe-se que ensinamentos promovidos naquela temporalidade se assemelham ao que foi oferecido entre os anos 1930 a 1960. Conforme memórias de antigas alunas, distintos saberes também faziam parte do currículo de quem lá estudou nas décadas seguintes, sinalizando uma regularidade ao longo das décadas. São comuns as lembranças em torno das práticas de costura e de tarefas relacionadas ao ambiente doméstico. Assim, se para a aluna Hermelinda, o trabalho com agulha foi motivo de registro em sua *menção honrosa* de 1902, as lembranças do bordado no tempo de Maria (década de 1930), a costura de botão no tempo de Luana (década de 1950) e o ensino de Artes Domésticas no período de Carmem e Suzana (década de 1960) foram marcas de suas experiências no São José, as quais emergiram em forma de lembranças.

⁹⁶ Inscrita nos currículos do ensino secundário brasileiro desde 1837, em virtude da constituição do Colégio Pedro II, a disciplina de História Natural teve como influência o método intuitivo. Tendo como característica a descrita, a disciplina visava a organização de museus escolares. No século XX, especialmente após a Reforma Rocha Vaz (1925), que promoveu a divisão das disciplinas de Química e Física, o enfoque da disciplina de História Natural foi a Biologia, por meio dos conteúdos de botânica, zoologia e geologia. Maiores informações constam em: BARBOZA; MELONI (2018).

Para além dos componentes curriculares presentes no currículo do São José até a década de 1930, uma nova demanda emergia na comunidade educativa. O Curso Primário parecia não ser mais suficiente para a comunidade. Os discursos em torno dessa nova demanda por outros níveis de escolarização comparecem nos livros memorialísticos da instituição e permitem identificar o que se dizia sobre a escola e a oferta de ensino daquele período. Esses dizeres reforçavam aquilo que a escola almejava transmitir para a sociedade: “a instrução primária já não bastava para as filhas caxienses. Embora já houvesse escolas do govêrno[*sic*], os pais reclamavam, no único colégio religioso feminino então existente, um Curso Secundário, um curso que já lhe entregam as filhas prontas para a vida.”⁹⁷ O enunciado “prontas para a vida” comparece também nas memórias das narradoras, especialmente ao relatarem os aprendizados construídos no colégio: “*Tu saia do São José com uma formação completa, ou seja, educação, conhecimento, modos. Olha, eu acho, assim, que todas as minhas colegas, todas saiam assim, preparadas para a vida*” (Carmem, 2017). Tal aspecto será desdobrado no quarto e quinto capítulo desta Tese.

A necessidade de ampliação dos estudos de suas filhas por meio do Colégio São José foi, portanto, uma demanda exigida pela comunidade. Contribuindo com esse movimento, as religiosas apostavam na propaganda por meio de jornais que circulavam pela cidade, sendo esta uma importante fonte de consulta. Além de apontar indícios da urbanização e da presença de um público leitor, os periódicos eram uma boa alternativa para anunciar o trabalho realizado no Colégio. Ao optarem pelo uso de jornais, as religiosas também demonstravam a ousadia para a continuidade de sua obra educativa. Ao publicarem na imprensa, as freiras indicavam uma ideia de futuro, visto que, para além da comunidade em que estavam circunscritas, almejavam a busca por mais matrículas. Dessa forma, por meio desses veículos de informação, as Irmãs divulgavam, no seu entendimento, o que de melhor poderiam disponibilizar às filhas dos moradores da região.

⁹⁷ Livro memorialístico. *50 anos (1901-1951) de ensino assíduo e profícuo de religião, literatura, artes: a população Caxiense comemora* – Escola Normal São José.

Figura 16: Anúncio do Jornal “O Brazil”⁹⁸



Fonte: Jornal O Brazil – Anno XV – Caxias, 18 de Fevereiro de 1922 – Número 6, p. 4.
Acervo: Centro de Memória – Câmara Municipal de Caxias do Sul

Antes mesmo de promover o ensino secundário, a estratégia de fazer propaganda do Colégio para a comunidade por meio do jornal já acontecia. Pelos dizeres presentes nesse suporte de escrita, entende-se que, na década de 1920, limpeza e higiene eram fatores que importavam na escolha da escola a ser frequentada e se atrelavam ao discurso higienista da época. No decorrer do século XIX até meados do século XX, a higiene se instaurou nos discursos e nas práticas da educação escolar, como se a escola pudesse “[...] fabricar uma moralidade higiênica e higienizadora” (GONDRA, 2011, p. 534). Por meio dos movimentos em defesa da criação de prédios escolares próprios até a instauração de disciplinas voltadas ao cuidado com o corpo, como Ginástica e Educação Física, o higienismo foi fundante na escola republicana e se legitimou nas décadas de 1920 e 30, acompanhando os discursos da escola renovada.

Pode-se dizer que a Escola Nova⁹⁹ instituiu um novo *habitus* pedagógico, atrelado à cientificidade e modernidade introduzidas na Pedagogia. Neste sentido, Vidal (2000)

⁹⁸ Jornal do Partido Republicano, com sede em Caxias do Sul, tinha circulação semanal, geralmente aos domingos. Segundo consta na capa do periódico, era de “propriedade de uma sociedade anônima”. Exemplares podem ser consultados no site Centro de Memória – Câmara Municipal de Caxias do Sul, através do link <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid>.

⁹⁹ Escola Nova, também conhecida como Escola Ativa foi um movimento de renovação do ensino que surgiu na Europa e se expandiu mundialmente, no fim do século XIX e início do XX. No Brasil, esse movimento foi fortemente impulsionado na década de 1930, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da

argumenta que os novos enunciados difundiam outras concepções da instituição escolar, “desqualificavam aspectos da forma e da cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo tradicional. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do novo nessa formação discursiva” (p. 497). Demarcar esse contexto educativo brasileiro é preciso para entender o quanto, através de elementos discursivos, a exemplo dos jornais, o Colégio São José buscava construir uma imagem positiva de si, fortemente relacionada ao que se esperava na educação do país.

Tendo em vista esses aspectos, na década de 1930 essas mudanças no cenário educacional brasileiro ressoaram nas instituições privadas dirigidas por Congregações Religiosas. Em consonância com o que estava previsto em nível nacional, o Colégio São José proporcionou ensino secundário, nível de escolarização que “[...] a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias” (DALLABRIDA, 2009, p. 186)

Cabe dizer que a Reforma Francisco Campos¹⁰⁰ (Decreto nº 19.890/31) divide o ensino secundário nos cursos fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, de dois anos (DIAS; ALVES, 2014). Por meio dessa Reforma, o currículo no ensino secundário adquiriu uma organização, sendo pautado pelo sistema seriado; também se passou a exigir frequência presencial nos cursos seriados; assim como ocorreu a equiparação do público e do privado, no sentido das escolas serem inspecionadas pelo Departamento Nacional de Ensino, a fim de garantir que as exigências previstas fossem cumpridas. Em função dessas necessidades, ocorre uma expansão das escolas particulares porque o governo carecia de investimentos para dar conta das demandas educativas daquele período. Assim, na década de 1930, em virtude do movimento da Igreja Católica em prol da educação e o tímido esforço do Estado, o ensino secundário foi majoritariamente conduzido por congregações religiosas e, portanto, escolas confessionais (DALLABRIDA, 2001).

Educação Nova (1932), documento produzido por intelectuais brasileiros que defendiam a escola pública, gratuita e laica. Embora o Manifesto colocava a Igreja contra o Estado, identificar a presença do método escolanovista no Curso Complementar do Colégio São José permite pensar sobre a influência desse movimento nas instituições educativas do país, inclusive naquelas dirigidas por congregações religiosas. Desse modo, entende-se que os preceitos defendidos nesse Movimento da Escola Nova transcendiam a ideia de ensino laico expressada pelo Manifesto dos Pioneiros. Por meio do método escolanovista, o incentivo ao protagonismo e ao desenvolvimento da autonomia do aluno eram enaltecidos. Para maiores informações: Vidal (2000).

¹⁰⁰ Francisco Campos foi advogado, professor, jurista e político brasileiro. Dirigiu o Ministério da Educação e Saúde em 1930, por meio do qual criou a reforma para o ensino secundário e universitário. Para maiores informações sobre a vida de Francisco Campos, sugiro a consulta ao site: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos

Além disso, a Reforma continuou a destinar o ensino e, neste caso, o ensino secundário, para as elites, “[...] pois previa a obrigatoriedade de exames para o ingresso dos alunos e um esquema de avaliação rígido e exagerado quanto ao número de provas e exames (o que provocava um alto índice de evasão escolar)” (AMARAL, 2014, p. 98). Dentro desta perspectiva, as Escolas Complementares se constituíram com o propósito de atender um público com condições econômicas mais favoráveis:

As Escolas Complementares no Rio Grande do Sul foram predominantemente um **espaço de formação da elite feminina da região**, pertencente ao sistema de ensino, mas cuja direção era independente da hierarquia do sistema, ainda que atendessem às normas legais. Sendo internatos – embora também mantivessem o regime de externato –, **configuravam-se como instituições totais, controlando todos os espaços da vida pessoal e todos os momentos do dia das alunas** (WERLE, 2005, p. 621, grifos meus).

Até 1927, as Escolas Complementares eram exclusividade da capital do Rio Grande do Sul, sendo gradativamente implantadas nas cidades do interior do Estado (BERGOZZA; LUCHESE, 2010). O movimento de instalação de Escolas Complementares no Estado pode ser visto por meio de registros oficiais. Em Mensagem de Getúlio Vargas no ano de 1930¹⁰¹, referente ao exercício de 1929 na Presidência do Estado, diz que, de acordo com decreto 4.277 “foram ainda creadas[*sic*] e installadas[*sic*] Escolas Complementares em Passo Fundo, Pelotas, Alegrete, Cachoeira, Santa Maria e Caxias”. Nesta mesma mensagem Getúlio Vargas escreve, ainda, sobre o convênio entre o Colégio Sevigné¹⁰², localizado em Porto Alegre e conduzido por determinado período pelas Irmãs de São José, e o governo do Estado, no sentido de poder diplomar alunas mestras na condição de que seu programa fosse adaptado ao das escolas complementares e que tivesse fiscalização de inspetores estaduais.

Através dessa implementação de escolas no interior, Caxias recebeu a primeira escola pública destinada à formação de professores: “a Escola Complementar de Caxias foi criada em 28 de fevereiro de 1930, sendo instalada em 15 de junho de 1930, na Avenida Júlio de Castilhos, no centro da cidade” (BERGOZZA, 2010, p. 55). Assim, mesmo Caxias já contando com uma Escola Complementar pública, o Colégio São José, a partir de 1931, começou também a ofertar o Curso Complementar. Destinado à formação de professoras primárias, esse nível de ensino

¹⁰¹Mensagem enviada por Getúlio Vargas à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, em 1930, p. 74. *Provincial Presidential Report*(1830-1930): Rio Grande do Sul. *Center for Research Libraries/Global Resources Network*. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/services/download/pdf/4674?from=000076&to=000081>> Acesso em: 03 jan. 2020.

¹⁰² Maiores informações sobre o Colégio Sevigné, sugiro a leitura do artigo de Flávia Werle (2005), citado nas referências desta Tese.

tinha duração de três anos, por meio dos quais as alunas eram submetidas à realização de sabatinas¹⁰³ e estágios.

É oportuno pensar sobre os motivos que levaram o Colégio à abertura do Curso Complementar, considerando a então existência de uma Escola Complementar pública na cidade. Pensando nos modos de educação escolar que historicamente variam de acordo com marcadores sociais (DALLABRIDA, 2001), compreendo que o Colégio São José, ao criar o Curso Complementar, tinha como estratégia manter a instituição em consonância com o previsto no contexto educativo brasileiro, ampliar a proposta da escola que se encontrava em pleno desenvolvimento e responder “às demandas de capital cultural de grupos específicos, que têm expectativas diferentes em relação à educação escolar” (DALLABRIDA, 2001, p. 28), sendo, neste caso, a procura pelo magistério como demanda especialmente pelas mulheres. Dentro desse viés, considero que os motivos que levaram a abertura do Curso Complementar vêm ao encontro da solicitação de uma específica comunidade educativa que ensejava um ensino privado às suas filhas e do desejo das religiosas perpetuarem sua obra, fortalecendo a escola na região.

De todo modo, não posso deixar de problematizar, também, a já existente Escola Complementar pública. Pensando no ideário da época, ainda em meados de 1920, o discurso republicano apostava na educação ofertada pela escola pública. Assim, analisando o prestígio que a escola pública gozava naquele período, poderia ser um fator de matrícula no São José a inexistência de vagas suficientes para todas as alunas no sistema público? Será que as famílias tentavam primeiro a vaga na escola pública e, aquelas que não conseguiam, dirigiam-se ao São José? Estas são especulações que podem ser feitas diante da condição educativa da época. Sabe-se que alguns alunos reprovavam no Exame de Admissão para a Escola Complementar. Todavia, a partir dos documentos produzidos não é possível dizer que esse tenha sido um dos motivos que levaram aquelas alunas a estudarem no São José. Aliás, as memórias de Gemma, estudante do Complementar, permitem pensar sobre um desvio presente nesse processo avaliativo de ingresso das estudantes. Gemma estudava em Rio Grande, no Colégio Joana D’arc, instituição da mesma ordem das Irmãs do São José. Ao mudar-se para Caxias, sua família optou por matriculá-la no Colégio São José, a fim de seguir com os estudos em um colégio da mesma Congregação. De acordo com a narradora:

¹⁰³ “Instrumento de avaliação aplicado até a década de 1950 aproximadamente e que era o sinônimo de prova ou revisão de matéria, feita, normalmente, sob forma de arguição oral pelo professor ou escrita e individual” (FRANÇA; CLARAS; PORTELA, 2013, p. 2). Para Razzini (2008), o nome “sabatina” também está relacionado ao dia de sua aplicação, sendo geralmente aos sábados.

[...] aconteceu uma coisa bem interessante: eu não cursei o quinto ano, porque a mãe dizia, a Mãe lá de Rio Grande me conheceu, ela era diretora aqui [Caxias], ela disse: “Não, não, eu sei como é o ensino lá – ela disse pra minha mãe – a Gemma vai para o sexto ano”. Eu não fiz o quinto ano, não cursei o quinto ano, depois vinha o [exame de] admissão, tudo isso eu não fiz. (Gemma, 2016).

Quais teriam sido os critérios adotados pela Mãe para autorizar tal aprovação? O que poderia caracterizar o ensino do colégio de Rio Grande supostamente melhor, quando comparado com o São José de Caxias? A partir das recordações de Gemma, percebem-se dissonâncias entre o que era instituído – a exemplo da realização dos Exames de Admissão – e o que era praticado no cotidiano da escola.

Apesar desses tensionamentos, é possível dizer que a singularidade regional atrelada especialmente à condição da comunidade católica tenha sido um requisito importante para as famílias colocarem suas filhas no colégio particular. Além disso, nos anos 1930, ainda ecoava o discurso positivista na formação das mulheres, o qual se acentuou no Rio Grande do Sul e, como nos apresenta Corsetti (1998), contribuiu para situar a mulher como apta ao exercício do magistério, produzindo, inclusive, a representação de uma docência com o atributo de sacerdócio. Embora tenha emergido na década de 1910, esse discurso positivista parecia consolidado na década de 1930 e, portanto, a preparação das mulheres para o magistério passava a ser legitimada. Frente a isso, dar sequência à formação escolar e poder, em um futuro, exercitar uma profissão para além do ambiente familiar tornava-se uma perspectiva para algumas mulheres que, ano após ano, ocuparam os bancos das Escolas Complementares.

Portanto, os discursos referentes à abertura do Curso Complementar no Colégio São José, a exemplo daqueles que compareciam nos jornais da cidade, legitimavam a manutenção deste nível de ensino com os dizeres em torno de uma escola equiparada¹⁰⁴. Ser uma escola equiparada significava estar em conformidade com aquilo que se tinha como modelo educativo vigente. Divulgar essa condição de equiparação poderia ser uma estratégia interessante para os Colégios angariarem matrículas, para além de apontar que a instituição estava apta ao funcionamento conforme normativas externas. Como exemplo, verifica-se a propaganda do

¹⁰⁴Importante realçar que a equiparação era uma forma de controle do governo federal e de uniformização do ensino secundário no Brasil. Tendo como modelo o Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, as escolas equiparadas seguiam os preceitos dessa instituição tida como exemplar, tendo como base a organização curricular, a realização dos exames, a distribuição de carga horária, etc.

Colégio São José presente no Jornal “O Momento”¹⁰⁵, no ano de 1936, portanto, após a implementação do ensino secundário na escola:



Figura 17:Anúncio do jornal “O Momento” – 1936.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira¹⁰⁶

Pelos níveis de ensino (primário e secundário), os regimes (internato, semi-internato, externato) e os cursos facultativos ofertados (piano, pintura, datilografia, bordados e corte), percebe-se a amplitude da obra educativa das Irmãs de São José. Ademais, pelo ensino “oficializado e fiscalizado pelo Governo Estadual e Federal”, divulgava-se que a educação ali ofertada ao que tudo indica era adequada ao que estava normatizado.

Através da certificação das alunas mestras¹⁰⁷, nota-se também a presença dos enunciados em torno da equiparação do ensino e dos regulamentos que, portanto, autorizavam o funcionamento do referido nível de ensino no Colégio:

¹⁰⁵ Jornal “O Momento” anunciava na capa que era um órgão do Partido Republicano Liberal. Tinha circulação semanal, sendo toda quarta-feira, e como redator chefe: J. Gonçalves Chaves.

¹⁰⁶Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=104523&pesq=Col%C3%A9gio%20S%C3%A3o%20Jos%C3%A9> Acesso em: 03/09/2018

¹⁰⁷ Nomenclatura utilizada nos cursos de formação de professores, a exemplo do Complementar e do Normal do São José, para denominar as estudantes que estavam em formação e que, no futuro, atuariam na docência. Em alguns registros do Curso Normal, ao invés de “alunas mestras” era utilizado também o termo “professorandas”.



Figura 18: Diploma do Curso Complementar, 1939.

Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul/RS

Outro indicativo do controle promovido pelos órgãos externos da escola era a presença dos inspetores federais que vistoriavam as instituições de ensino com o propósito de validar a equiparação. Como forma de vigiar as práticas escolares (DALLABRIDA, 2001), os inspetores federais nomeados costumavam visitar as escolas ao final do ano letivo, próximo do período de exames finais. “O inspetor entrava em aula, sem ninguém saber, andava, tu te apresentavas, ele olhava para a Irmã dando aula. Ele fazia algumas perguntas sobre o texto que tu estavas estudando naquela hora e ia embora” (Luiza, 2017). Aluna interna na década de 1940, Luiza rememora alguns episódios em que os inspetores se faziam presente em sala de aula, com o intuito de supervisionarem o que estava sendo ensinado.

As memórias sobre esse tempo de Inspeção do Curso Complementar não se limitam às narrativas orais das antigas alunas. Por meio de documentação identificada no Colégio São José, nota-se a demanda de burocracia e de exigências para a escola seguir com o atributo de equiparada, não sendo uma prerrogativa exclusiva do São José, uma vez que o movimento de equiparação imprimia essas normativas nas instituições de ensino¹⁰⁸. Exemplo de

¹⁰⁸ Para ampliar o assunto e aprofundamento da análise de outras instituições de ensino que seguiram as demandas de fiscalizações e normativas governamentais, sugiro a leitura de: JACQUES (2015).

documentação é o livro intitulado “Termo de Visitas E. Complementar 1934-1935-1936-1937-1938-1939-1940”. Este livro era destinado aos termos de inspeção, contendo 50 folhas, foi iniciado com os escritos da Madre Alice, diretora do Colégio São José em 1934. A primeira página indica a relação do Curso Complementar com as Escolas do Governo, bem como os trâmites de negociação para uma instituição privada poder exercer suas atividades em parceria com o governo do Estado.

Aos quinze dias do mês de junho de mil novecentos e trinta e quatro, nesta cidade de Caxias, Estado do Rio Grande do Sul, no Collegio/sic/São José, presentes, o inspector/sic/de ensino, Snr. Gibrail Tigre, por parte do Estado, e a Revda. Madre Alice directora/sic/, por parte do Collegio/sic/São José, nos termos do Decreto nº quatro mil duzentos e setenta e sete, de trese/sic/de março de mil novecentos e vinte e nove, arts. 2º, 3º, 4º e 5º foi convencionado entre o Estado e o Collegio São José o seguinte:

1º - Para gosar/sic/dos direitos outorgados pelo citado Decreto, obriga-se a Direção do Collegio São José as cláusulas nelle/sic/ expressas.” (Livro Termo de Visitas, 1934, p. 1, frente).

O registro do encontro entre a diretora do Colégio com o Inspetor do Estado retrata o começo dessa parceria e sinaliza o ano de 1934 como início da equiparação da Escola Complementar São José com as escolas estaduais. Pelos demais documentos consultados – livros de matrículas, resultados finais, quadro síntese da escola e cadernos escolares -, o início do Curso Complementar ocorreu em anos anteriores. Dessa forma, na produção da Tese, considero como primeiro ano de funcionamento aquele em que identifique materiais referentes ao Complementar do São José, sendo, portanto, 1931.

Além disso, observa-se a evidente vigilância por parte do governo para a condução das aulas nesse Curso. Conforme o acordo feito e registrado neste livro: “2º - Todos os exames do Curso Complementar serão assistidos e fiscalizados pela pessoa a quem o Governo designar, para o que a direção dará aviso com a precisa antecedência/sic/”. (Livro Termo de Visitas, 1934, p. 1, frente). Este é mais um indício da supracitada equiparação do Complementar através da Inspeção e das relações de poder intrínsecas. Por meio do registro, verificam-se as obrigações que deveriam ser prestadas pelo Colégio, no sentido de “retribuir” ao Estado pela oportunidade de manter em funcionamento o Curso Complementar. Entre elas, constam:

[...] Deverá o citado estabelecimento observar em seus cursos o programma/sic/ das escolas complementares e conceder ao estado pensionato e ensino gratuito para 5 alumnas/sic/ pobres ao juizo/sic/ do Governo.

4º - A ter uma professora de pedagogia e outra de ensino cívico, nomeadas pelo Estado, e pelo Collegio/sic/ pagas, por intermédio do Estado.

5º - A recolher anualmente [sic] 9:600H00 em prestação trimestraes [sic], destinadas aos pagamentos das professoras acima e despesas de fiscalisação [sic] permanente; no corrente anno [sic], porém, a direção fica obrigada somente a recolher 4:800H00.” (Livro Termo de Visitas, 1934, p. 1, frente).

A diferença de valor a ser pago no primeiro ano de funcionamento da Escola Complementar São José sinaliza uma suposta tolerância do governo. Tal diferença de valor pode ser justificada por, talvez, ser o primeiro ano do Curso Complementar na condição de equiparado ou, também, ter sido feito um cálculo com base na data de início do Curso, a qual não foi a mesma data do começo do ano letivo.

A elaboração dos exames, o controle no momento da execução das provas – mencionadas como “sabatinas” – e o preparo dos professores do Complementar são aspectos citados com frequência:

Os exames da primeira sabbatina [sic] do Collegio [sic] São José, equiparado às Escolas Complementares do Estado, realizaram-se do dia 20 ao dia 28 de Maiop.p., sendo vigiados [sic] pela professora da materia [sic] examinada, pela diretora do Collegio [sic] e pela fiscal. Os programas foram bem executados, revelando as provas grande aproveitamento por parte das alunas. Caxias, 6 de junho de 1935. Helena Crocco – Fiscal. (Livro Termo de Visitas, 1935, p. 3, frente).

Os registros que constam nesse livro são feitos pela fiscal de ensino Helena Crocco. Apenas 3 registros não são da autoria dela, sendo: o primeiro termo de Inspeção, de 21/06/1934, feito pelo inspetor de ensino Gibrail Tigre; o último termo de Inspeção, de 14/03/1941, feito pela fiscal provisória Rosaria Horn; e o terceiro registro, no qual consta:

Porto Alegre, 12 de Setembro de 1934.
A Direção do Collegio São José Caxias
Transmito-vos, com prazer a boa impressão causada pelos exames parciais recentes ao inspetor escolar Snr. João Curitiba Rocha, o qual em seu relatório refere-se elogiosamente às instalações do estabelecimento, ao preparo do professorado e ao rigor das provas. Saúde e fraternidade. Augusto M. Carvalho. Director Geral.” (Livro Termo de Visitas, 1934, p. 2, frente).

Por ter sido redigido no possível ano de equiparação do Complementar, pode-se pensar na necessidade do controle do governo pela efetivação do Curso conforme as normas prescritas. Desse modo, receber um elogio de uma autoridade externa legitimava as ações das religiosas frente ao Curso recém iniciado na instituição de ensino. Mais do que isso, era um modo de preservar e garantir a continuidade do Complementar, equiparando-o com as escolas do Estado.

Analisando brevemente as demandas impostas pelo governo estadual e federal, as quais deveriam ser seguidas pela instituição educativa, identificam-se algumas evidências da cultura

instituída no Colégio São José. Vale lembrar que cultura instituída é a cultura produzida por esferas oficiais, que se concretiza por meio dos regulamentos e das normas com prescrições sobre a educação e voltadas para políticas públicas (BERGOZZA; LUCHESE, 2010).

Sendo assim, o currículo seriado, o controle da frequência, a Inspeção por parte de fiscais e as condições negociadas com o governo para a manutenção da Escola Complementar no São José foram sinais da cultura instituída na escola. Já o modo como essas prescrições foram operadas no interior do Colégio, ou seja, “[...] a efetivação das políticas públicas, bem como a apropriação dos sujeitos envolvidos no processo escolar [...]” (BERGOZZA; LUCHESE, 2010, p. 131) é a cultura instituinte do Colégio, a qual pode ser percebida pelos discursos presentes nos documentos escritos, assim como pelas narrativas de memória oral. Outros elementos referentes às culturas instituída e instituinte serão desmembrados no próximo capítulo da Tese.

Ainda sobre o Curso Complementar, em um dos registros produzido em 29 de novembro de 1935, a fiscal Helena Crocco sinaliza algumas disciplinas cursadas pelas estudantes:

Os exames da terceira sabatina do Collegio[*sic*] São José, equiparado às Escolas Complementares do Estado, demonstraram geral aproveitamento por parte das educandas e a execução de lindos desenhos e bordados, de trabalhos de Economia Domestica[*sic*], de História e Geografia, etc. são testemunhas do esforço da Directora[*sic*] e das professoras desse estabelecimento de ensino (Livro Termo de Visitas, 1935, p. 5 frente).

Indicativos de uma educação voltada para o ensino de saberes domésticos e habilidades manuais podem ser percebidos nesse escrito. Para além disso, os elogios prestados à diretora e ao corpo docente feminino da instituição, não apenas nesse registro, mas na maioria dos termos descritos, indicam que, possivelmente, o São José seguia os preceitos impostos pelo Estado. A partir desse excerto, identificam-se as relações intrínsecas ao universo feminino no contexto escolar. Segundo estudos de Werle (2005), a gestão escolar ocupada por mulheres em escolas privadas dirigidas por congregações religiosas era um “elemento diferenciador nas discussões da relação de poder e de gênero na gestão educacional” (p. 629). Segundo a autora, além de serem precursoras na administração das escolas, as diretoras tornavam-se exemplos dos diferentes cargos que as mulheres poderiam ocupar no contexto escolar, para além da docência. Longe de uma ideia maternal, as religiosas que exerciam cargo de diretoras “[...] davam testemunho do exercício do magistério não como atividade paralela a outras, mas como atividade central de suas vidas, diretamente vinculada à opção religiosa” (WERLE, 2005, p. 629). O reconhecimento da dedicação laboriosa da diretora e das professoras do São José, a

qual reverberou no aproveitamento positivo e nos trabalhos produzidos pelas alunas podem ser indícios dessa percepção da gestão feminina.

Referente às disciplinas previstas no currículo, segundo o Livro de Resultados Finais do Curso Complementar¹⁰⁹, em 1931, foram ministradas aulas de: Português, Francês, Matemática, Geografia, Ciência, História do Brasil, Música, Educação Doméstica¹¹⁰, Civismo, Educação Física, Desenho, Costura. No corrente ano, 15 alunas frequentaram o Complementar, sendo aprovadas ao término do ano letivo. No ano de 1934¹¹¹, houve o acréscimo de mais uma disciplina no curso: Religião. Além disso, as disciplinas de Música e Costura foram, respectivamente, substituídas pelas denominações “Teoria Solfejo e Canto” e “Trabalhos Manuais”. Em 1934, eram 27 alunas matriculadas, sendo quatro religiosas. Pelos registros de 1934 até 1936, as alunas com as melhores notas eram aquelas que estavam se preparando para seguirem a vida religiosa. Seria este um indicativo de que as meninas que desejassem ir para o convento teriam que demonstrar melhor aproveitamento nas avaliações? Ou seria um critério para as religiosas sugerirem a algumas alunas que seguissem vida consagrada? Tal fator reforça a premissa de que o estudo e certa intelectualidade eram valorizados na vida religiosa e, como afirma Werle (2005), que a figura da religiosa professora ou diretora transmitia “inteligência, sabedoria, continuidade administrativa e autoridade” (p. 628).

As memórias em torno de uma rotina de estudos frequentes e da variedade de disciplinas propostas é enaltecida pela antiga aluna que estudava com o intuito de ser religiosa da Congregação em anos posteriores: “*Olha, a Escola Complementar era três anos. E tinha de tudo um pouco: Economia Doméstica, Corte e Costura, Arte Culinária, além das outras matérias ainda especiais. A gente estudava muito!*” (Elisa, 2007). Importante realçar o lugar de sujeito ocupado por Elisa. Na condição de alguém que dizia que, desde pequena, preparou-se para ser religiosa, enaltecer um ensino de qualidade e o hábito de estudo parecem ser estratégias para também falar sobre o seu percurso como aluna e do espaço em que atuou profissionalmente, exercendo sua vocação. Do mesmo modo, outra antiga aluna dos Cursos Ginásial e Complementar da década de 1930 rememora o ensino e exalta a qualidade da educação:

¹⁰⁹ Colégio São José. Livro de Resultados Finais do Curso Complementar. 1931.

¹¹⁰ Apesar deste ser o nome da disciplina presente na documentação da escola, é necessário ressaltar que “educação doméstica” também é uma concepção da prática de ensinar os(as) filhos(as) no ambiente doméstico, sendo um sistema usado pelas elites durante o século XIX. Para aprofundamento dessa questão, vale a leitura de: Vasconcelos (2005; 2007; 2017).

¹¹¹ Colégio São José. Livro de Notas do 1º ano Complementar – 1934 a 1939.

As famílias que tinham um pouco mais de possibilidade, então iam no colégio das Irmãs. Ali a coisa era diferente, porque então primeiro ano, segundo ano, terceiro ano; então era Matemática, Geografia, Música, Bordados e de tudo, ali então era muito mais adiante o curso né, do que na escola municipal. No colégio das freiras então já era mais, a gente tinha Ginástica também e outras coisas mais assim. (Guilhermina P., 1996, grifos meus).

Por meio dos discursos sobre uma formação escolar aprimorada no Colégio São José, as antigas alunas legitimam a educação de qualidade que receberam. Ao falarem bem do Colégio, intrinsecamente desejam falar bem de si ou sobre si? Se o discurso não é apenas um sistema de dominação, mas também “[...] aquilo porque, pelo o que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10), ao que tudo indica, relatar aspectos positivos sobre a escola está ligado às relações de desejo dessas mulheres, de falar sobre a boa escolarização que tiveram. Em outras palavras, na construção da memória, torna-se importante valorizar a formação escolar que receberam. Thomson (2002), ao investigar o trabalho da memória, afirma que o sujeito costuma construir uma narrativa de memória satisfatória sobre si e sobre a história vivida. Tal questão pode ser percebida na narrativa de Elisa, mas também de Guilhermina, especialmente ao rememorar a diferença de ensino proposto no âmbito privado.

Assim, a narradora compara a educação promovida pelo Colégio São José com as escolas municipais da época e acentua que as famílias mais abastadas optavam pela matrícula nas instituições privadas, justamente pelas possibilidades oferecidas. Considerando que Guilhermina nasceu em 1915, frequentou escola municipal e, após, na década de 1930, foi para o São José, a ênfase do ensino público sendo aquele ofertado pelo município é presente em sua memória. De acordo com Luchese (2007, p. 265-266), ao analisar relatórios de intendentes de Caxias, no ano de 1914, o município contava com 18 escolas estaduais e 44 municipais, além de 4 particulares conduzidas por congregações religiosas. O contexto educacional de Caxias, próximo do ano em que Guilhermina nasceu, pode justificar suas lembranças em torno das diferenças entre o ensino público e privado sendo sinônimo da escola municipal comparada à particular, e não das escolas estaduais. Mais do que isso, se nossa identidade “[...] atual afeta a maneira como estruturamos, articulamos e na verdade lembramos a história de nossa vida” (THOMSON, 2002, p. 358), Guilhermina referiu-se ao ensino público e privado tendo como referências aquilo que também vive no presente, ou seja, no momento em que evocou suas memórias da escolarização. Afinal, a memória é do presente, constrói-se a partir das referências que temos no presente, evocando o passado.

Seguindo com o exame das disciplinas e fazendo um paralelo com o documento de premiação apresentado nas primeiras páginas dessa seção, analiso o diploma de uma aluna mestra, formada em 1939 no Curso Complementar do Colégio São José.

Ginásio Feminino São José

Equiparado ao Colegio D. Pedro II e às
Escolas Complementares do Estado
CAXIAS - RIO GRANDE DO SUL

Atestado do 2º exame parcial
da Srta. LIGIA CALEGARI
aluna do 3º ano

Comportamento *g* Aplicação *g*

APROVEITAMENTO

Religião	9	Hist. Natur.	
Pedagogia	5,5	Ciências	Física
Português	5		Química 8,5
Francês	6,3	Economia	
Hist. Patria		Musica	7
Hist. Universal	7,2	Desenho	9
Geografia-Cosmografia	9	Ginástica	4
Matematica	5,3	Trabalhos Manuais	9

Diretora: *M. Alice*

Fiscal: *Helena Brocas*

Caxias, 21 de Agosto de 1939

Para Amélia Calegari
Assinatura do Sr. Pai

Figura 19: Atestado de exame parcial do Curso Complementar, 1939.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – Caxias do Sul/RS

O uso de dizer que alguns padrões de civilidade instituídos nos primeiros anos de funcionamento da escola foram mantidos em 1939, mas com *outra roupagem*. A frequência e a pontualidade de 1902 podem ser traduzidas pelo item “aplicação”, avaliado no atestado de 1939. Ainda, o “comportamento”, entendido como os preceitos de civilidade esperados, seguia sendo bem visto nas condutas da escola. Disciplinas voltadas ao patriotismo, como Português e História da Pátria, próximas daquilo que previa o Decreto de 406, de 4 de maio de 1938, estimulando um sentimento de nacionalidade (BERGOZZA; LUCHESE, 2010) também constavam no programa curricular. A presença dessas disciplinas evidencia o clima político daquela temporalidade: com a implementação do Estado Novo, em 1937, o Brasil passava por

uma ditadura, na qual se incentivava o processo de nacionalização do ensino, promovendo tensionamentos nas regiões colonizadas por imigrantes, em especial nas escolas étnicas criadas por eles¹¹².

Sendo assim, pensando nas diferentes temporalidades (década de 1900 e década de 1930), percebo algumas regularidades, independente de nível de ensino. Claro está que o ensino secundário foi um elemento importante da formação oferecida pelo Colégio São José, posto que, além de acompanhar a educação vigente no país, promoveu a possibilidade de continuidade dos estudos para as meninas que ali estudavam. Pelas narrativas orais, é possível entender os sentidos que hoje essas mulheres atribuem à formação do Curso Complementar, sendo recorrentes as memórias em torno das disciplinas estudadas e das lições em torno de como agir e se portar, fatores que também aparecem nos documentos escritos e que evidenciam a força do processo civilizador, elemento a ser discutido no próximo capítulo.

As mudanças de níveis ofertados no Colégio São José não pararam com a implementação do Complementar. Em 1941, a instituição encerrou as atividades deste curso. Em 1942, outras alterações ocorreram no campo educativo por meio da criação de uma nova Reforma, proposta por Gustavo Capanema. Então Ministro da Educação do Estado Novo de Vargas, Capanema propôs que o ensino secundário fosse “[...] modificado através do conjunto de reformas que ficaram conhecidas como ‘Leis Orgânicas do Ensino’, as quais refletiam, na realidade, o momento político vivenciado no país, caracterizado por um regime autoritário e populista” (AMARAL, 2014, p. 99). Desta maneira:

[...] houve a divisão entre o curso *ginasial*, de duração de quatro anos e os cursos paralelos de segundo ciclo, de três anos: *clássico* e *científico*. Ademais, a partir da reforma Capanema, os estabelecimentos de ensino secundário passaram a ser designados de ginásio, quando ofereciam os cursos dos dois ciclos do ensino secundário. Foi, também, essa reforma que instituiu o curso secundário como um dos ramos do ensino médio, que compreendia ainda o ensino industrial, o agrícola, o comercial e o ensino normal (DIAS; ALVES, 2014, p. 32).

Esse conjunto de Leis Orgânicas do Ensino proposto por Gustavo Capanema se constituiu por meio de Decretos-Leis, os quais foram criados entre os anos de 1942 a 1946. Segundo Romanelli (2007), o propósito da criação dos decretos era mudar o sistema educacional brasileiro para atender às novas demandas econômicas e sociais, como a afirmação da classe média, a burguesia industrial e o fortalecimento do capitalismo. Dentre os decretos, constavam: a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

¹¹² Para aprofundamento da temática, sugiro a leitura de: KREUTZ (2011).

Desse modo, o decreto-lei da Escola Normal formulado por Gustavo Capanema organizava essa etapa da escolarização que, historicamente, garantiu a continuidade dos estudos para uma parcela das mulheres¹¹³. Assim, a nova sistematização proposta para esse nível de ensino acarretou, em 1947, na criação da Escola Normal São José. Por meio da abertura do Curso Normal, o Colégio São José, deu continuidade à promoção de um ensino voltado à profissionalização das mulheres da comunidade caxiense e regiões próximas.

Com a nova reestruturação do ensino secundário, o foco na formação das elites econômicas permaneceu, pois o sistema rigoroso de provas e exames como forma de seleção foi mantido. Para ingressar no ensino secundário, as educandas eram submetidas a um Exame de Admissão¹¹⁴. Ao recordar o Exame de Admissão do Curso Ginásial na década de 1950, Carmem relata como o processo acontecia:

Tinha exame oral e exame escrito. Tu fazias primeiro o exame escrito, depois tinha o exame oral. O exame oral era assim: tu chegavas, tinha uma banca, três ou quatro professores, e tinha o sorteio do papel. Depois do sorteio tu tinhas que falar para os professores o assunto que tinha naquele papel. Falar tudo o que sabia. (Carmem, 2017).

¹¹³ Fazendo uma retrospectiva, percebe-se que a Escola Normal passou por diversas modificações, tanto estruturais como do público discente a ser atendido. Segundo Schneider (1993), desde 1840, na então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, se cogitava a possibilidade de abrir uma Escola Normal anexa a um colégio de recolhimento de meninas desvalidas para complementar a instrução delas. Apenas em 1869 foi criada a primeira Escola Normal no Rio Grande do Sul, a qual tinha como intuito formar homens para o magistério gaúcho. Dirigida pelo Padre Joaquim Cacique de Barros, também diretor da Escola Santa Teresa, instituição assistencial que acolhia meninas órfãs, a Escola Normal acabou se destinando também às órfãs que ali ampliavam seus estudos por meio de uma formação direcionada ao magistério. Os baixos salários e, no caso do público masculino, as oportunidades de atuação em outros campos para além da docência (DEMARTINI; ANTUNES, 1993), assim como a necessidade de dar um destino às mulheres órfãs que não se casavam (CAMPOS, 1990) foram fatores que contribuíram para a gradativa feminização do magistério, não sendo essa uma prerrogativa exclusiva do Rio Grande do Sul. Além do mais, o discurso positivista em torno da formação da mulher, do início do século XX, parecia reiterar tal condição. Desse modo, a Escola Normal tornou-se um espaço legitimado para a mulher ocupar, não sendo mais um lugar exclusivo de meninas órfãs ou produzido para o público masculino, somadas as condições da década de 1940, a exemplo do crescimento econômico e industrial e da aceitação da mulher assumindo a função de docente. Como se vê, historicamente, a Escola Normal sofreu modificações. Para se ter uma ideia das mudanças inclusive de nomenclaturas das instituições formadoras de professoras primárias, Ermel (2018, p. 343) apresenta as variações de nome da Escola Normal de Porto Alegre, sendo: “Escola Normal (1869-1901); Colégio Distrital (1901-1906); Escola Complementar (1906-1929); Escola Normal (1929-1935); Escola Normal General Flores da Cunha (1935-1937). Entre 1939 e 2006, foi denominada Instituto de Educação General Flores da Cunha. A partir de 2006, recebe o nome: Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha.”.

¹¹⁴ A política pública de Exame de Admissão foi instituída no Brasil em 1911 e marcava a passagem do Primário para o Ginásio, sendo mantida até a lei 5.692, de 1971, quando o Ginásio e o Primário passaram a formar o 1º Grau. Como um rito de passagem das instituições escolares, o exame servia como uma forma de recrutamento de alunos, sendo uma porta de entrada para seguir a escolaridade para uns e, conseqüentemente, um obstáculo para a continuidade dos estudos de outros. Entre as décadas de 1950 a 1970, em virtude dos exames de admissão ao Ginásio, o Brasil passa por uma intensa produção e circulação de manuais preparatórios para os referidos exames. Referente aos manuais produzidos com o intuito de preparação dos exames de admissão, ver ERMEL; BASTOS (2012).

Ao conversarmos sobre essa experiência de realização do Exame de Admissão, Suzana também rememora o momento em que participou da dita banca do exame oral. Interessante observar que, apesar de existir um protocolo na execução desses Exames, assim como apontado por Gemma na época do Complementar, Suzana, em sua narrativa, aponta alguns desvios deste processo aparentemente rigoroso durante o período do Curso Normal.

Eu nunca fui grande apreciadora de História. Dizia dentro de mim “Mas porquê? Eu não quero saber da vida deles! Para que isso me interessa?” Bom, dia do Exame de Admissão com Irmã Camila. Irmã Camila já tinha uma certa idade. Peguei o papelzinho e comecei a falar assim “pepepepep”. E a Irmã Camila começou [imitou a Irmã fechando os olhos, como se estivesse pegando no sono] [risos] E eu comecei a inventar. De repente, a Irmã Camila abriu os olhos e disse “Não inventa! Fala a verdade!” [risos] Daí eu disse: “Irmã Camila, eu não sei mais nada, já disse tudo!” E a Irmã Camila me disse: “Tá, tá...tá passada!” (Suzana, 2017).

Quais seriam os critérios necessários para a aprovação nesses Exames? Quem participava da apreciação do exame oral? Como eram entendidos esses momentos de avaliação? Algumas reflexões podem ser feitas a partir das lembranças de Suzana. Claro está que os Exames de Admissão eram práticas recorrentes e exigidas nas escolas equiparadas. As memórias das antigas alunas evidenciam o controle e a percepção de tal Exame como um momento ritualístico de disciplinamento e fiscalização. Todavia, através das recordações de Suzana acerca do episódio, identifica-se um hiato entre o que era prescrito e o que, por vezes, parecia ser praticado no interior da escola. Em outras palavras, a cultura instituída nem sempre estava em conformidade com a instituinte.

Dando sequência às recordações de ingresso nos diferentes níveis de ensino, ao abordar a entrada para o Curso Normal, Carmem também comenta sobre o ingresso através da realização de uma prova: “*Era obrigatório fazer prova para o Normal porque se tu quisesses, tinha que fazer. Na verdade, se alguém queria clássico ou científico podia escolher, mas para entrar no Normal tinha que fazer prova*” (Carmem, 2017). As lembranças em torno de exames orais e escritos para ingresso e ao longo do Curso Normal são constantes nas narrativas analisadas. Mary Lucia, normalista entre os anos de 1959 a 1962, recorda os momentos de avaliação como eventos solenes e frequentes do curso preparatório para a docência. Segundo a entrevistada, participavam desses momentos a professora que ministrava a matéria a ser avaliada e, geralmente, alguém da Inspeção do Ensino, que ela cita como “do Ministério”. Suas memórias acerca do processo avaliativo são evocadas com o auxílio de uma fotografia, preservada em seus arquivos pessoais:



Figura 20: Exame oral no Curso Normal (entre 1959 e 1962)
Fonte: arquivo pessoal de Mary Lucia (entrevistada em 2017).

Ao deparar-me com a fotografia, questionamentos foram suscitados: qual foi o propósito do registro desse momento avaliativo? Seria essa uma fotografia destinada aos Relatórios de Inspeção? Considerando a solenidade do momento, fotografar essa prática poderia ser uma forma de prestar contas sobre o que acontecia na sala de aula? Ou esta seria uma das tantas fotografias de momentos distintos que ocorriam no ambiente escolar e que, por algum motivo, foi arquivada por Mary Lucia?

De acordo com a narradora, essa fotografia representa um momento de exame oral, denotando a solenidade do ato. Segundo ela, a estudante em pé é uma colega que estava realizando o referido exame durante o Curso Normal. *“A Irmã é a Marta, que nos dava Lógica. Essa do lado era Helena, que era professora, mas também era do ministério, como inspetora, algo assim. As outras eram colegas que assistiam a prova oral”* (Mary Lucia, 2017). No momento do registro fotográfico, Mary Lucia se encontra sentada, sendo a primeira aluna que aparece de costas para a imagem, indicada pela seta vermelha. Para além dos sujeitos, outros elementos merecem atenção. A sala “encimada com o crucifixo” (LOURO, 1997, p. 456) - característica dominante das escolas católicas -, as cortinas estampadas e a figura do Sagrado Coração de Jesus rodeado de flores, reforçam o discurso religioso e feminino presente no ambiente. A posição centralizada e elevada das duas pessoas que se encontram na condição de avaliadoras – Irmã e professora/inspetora – corrobora com o momento de supervisão vivenciado. Pelo fato da fotografia ser em tom preto e branco, é difícil afirmar se as alunas usavam uniforme. Os livros posicionados em cima das primeiras mesas e o quadro negro ao

fundo informam o lugar em que a prova acontece e o discurso construído no interior desse espaço: uma sala de aula, ambiente de estudo, aprendizado, avaliação.

Diante dos elementos do registro fotográfico e das memórias narradas por Mary Lucia, a cultura instituída pelas prescrições do ensino secundário se assemelha à cultura instituinte no ambiente escolar, através dessas práticas que concretizavam o que era normatizado. Entretanto, apesar de existir o processo seletivo supracitado para que as meninas pudessem dedicar seus estudos ao magistério, algumas antigas alunas também rememoram o olhar atento das religiosas em relação às estudantes. Segundo Suzana (2017): *“Além dessa prova, eu vejo, hoje em dia, que as Irmãs tinham aquele ‘olhômetro’ e diziam ‘essa dá pro Normal’, entende? Elas tinham aquele olho clínico, sabe, como tem hoje em dia, aptidão de certos educandos para certa área”*. Referente às aptidões mencionadas por Suzana: seriam as alunas mais estudiosas? As que apresentavam um comportamento adequado, dentro dos padrões esperados na instituição, poderiam ter mais chances de seguir no Normal? Quais seriam os critérios do “olhômetro” das Irmãs?

Frequentar o Normal parecia ser uma condição específica daquelas que, para além de uma atividade avaliativa, apresentavam algumas características no decorrer da trajetória escolar, as quais poderiam servir como requisitos para o futuro exercício da docência. Louro (1997), ao analisar as representações sociais da profissão de professora, apresenta alguns fatores que contribuíam para a escolha do magistério. Mulheres consideradas feias e retraídas que, por não vislumbrarem a possibilidade de matrimônio, optavam por exercer a profissão docente até mulheres muito jovens que necessitavam de um trabalho remunerado, múltiplas foram as representações que fabricaram professoras. Assim, os referenciais modernos instituídos a partir da década de 1930 e a profissionalização do magistério que se institui na primeira metade do século XX, sobretudo nas cidades com maior população, podem ter impulsionado a formação de um modelo de professora que, na percepção de Suzana, se encaixava no “olhômetro” das Irmãs.

Para cotejar com essa análise, o estudo de Almeida (2013a) sobre Lia Mostardeiro, professora alfabetizadora que atuou por cinquenta anos em uma instituição privada em Porto Alegre, auxilia nas reflexões. No caso da docente investigada, o convite para trabalhar naquela escola, em 1945, se deu pelo fato da diretora observar o comportamento da então jovem de dezenove anos que, durante uma temporada na praia, cuidou dos sobrinhos. Mesmo sem ter frequentado a Escola Normal, “ainda assim, foi escolhida para ser professora por demonstrar características *maternais*, entendidas, naquele contexto, como fundamentais à docência” (p. 158). Partindo desse exemplo, pode-se inferir sobre as condições ou habilidades esperadas

àquelas que deveriam exercer a docência. No caso do Colégio São José, apesar das narradoras não terem mencionado na entrevista, ao que tudo indica existiam critérios atribuídos pelas religiosas para que as meninas fossem selecionadas para o Normal, talvez voltados aos bons resultados nas avaliações, aos modos de agir em sala, etc.

Para além de possíveis critérios das religiosas, é relevante citar o aumento da procura pelo Curso Normal, sendo que o número de formandas no São José cresceu gradativamente ao longo dos anos, a exemplo do que foi percebido nos primeiros anos de funcionamento do Colégio. Segundo o Livro de Atas¹¹⁵, em 1949 formaram-se 6 alunas na primeira turma; já em 1959, passados dez anos da abertura e do funcionamento do Curso Normal, totalizavam 42 “alunas mestras”. Pela análise do número de matrículas no Normal e considerando quem eram as alunas que frequentavam o São José – majoritariamente filhas de uma burguesia emergente -, pode-se compreender a ascensão da profissão de professora nas décadas de 1940 e 1950, corroborando, mais uma vez, com a ideia de que esse era um lugar de profissionalização para um público feminino de uma determinada classe social.

Além da quantidade de estudantes, o referido Livro de Atas possibilitou perceber algumas práticas de ensino vivenciadas neste curso de formação de professoras primárias. Dentre elas, destaco o costume de uma aluna da 2ª série falar para as formandas no dia da formatura: “Em nome das alunas da 2ª série normal falou a senhorinha Amabi Rotta, dizendo da grande alegria que sentia ao ver as colegas chegarem à meta final e a muita de saudade que sentiriam das colegas queridas” (Livro de Atas, 1950, p. 2 verso). Com um discurso de despedida, aquelas que ainda permaneciam no Curso Normal agradeciam às formandas pelo tempo de convivência e mencionavam o “futuro brilhante” que as aguardavam, legitimando a docência como um caminho profissional possível para essas mulheres.

Outro elemento relevante neste documento são os discursos dos oradores e paraninfos. As formaturas são eventos “[...] simbólicos por excelência, envoltos em rituais que representam a culminância de uma etapa de preparação profissional[...]

(ALMEIDA, 2007, p. 146). Através dessa ritualidades, discursos são proferidos e indicam um certo status do magistério, bem como posturas éticas, morais e religiosas esperadas de serem cultivadas por aquelas futuras professoras. Na formatura de 1954, as oradoras da turma manifestaram que “Missão de mestra é sublime aos olhos de Deus, da pátria e da humanidade” (Livro de Atas, 1954, p. 10 frente). Percebe-se que a profissão do magistério atrelada à formação cristã comparecia nos dizeres das professoras primárias recém formadas. Esse discurso religioso, que não se limita ao contexto

¹¹⁵ Colégio São José. Livro de Atas de Conclusão da Escola Normal São José – Curso de Formação de Profes Primário. 1949 a 1973.

do Curso Normal no São José¹¹⁶, parece ter como propósito a “[...] sacralização da escola, aproximando-a da ideia de um templo, e na imagem do professor como um evangelizador, alguém que tem uma missão a cumprir no exercício da docência” (ALMEIDA, 2007, p. 241).

Na ata de 1958, o paraninfo da turma, Revmo. Padre Vitorino F. Sanson, ex-capelão da Escola e catedrático no Seminário Central de Viamão, proferiu um discurso voltado para o magistério cristão. Na oportunidade, reforçou que “a verdadeira crise do Brasil é a crise de homens e de honestidade” (Livro de Atas, 1958, p. 24 verso). Na sequência de sua fala, comenta sobre as orientações teórico e metodológicas que eram vividas nos cursos de formação de professoras primárias e que, supostamente, já não eram bem vistas, a exemplo do Escolanovismo. Em determinado momento, o paraninfo:

Denunciou a filosofia educacional de Anísio Teixeira, alto funcionário do Ministério da Educação. Com verdadeira autoridade e segurança, rebateu a tal filosofia, hoje tão discutida em nossa Pátria. Intitula-se “novo sistema pedagógico e original”, porém já mereceu o qualificativo e verdadeiro carnaval. O método não é novo porque está em decadência em outros países, notadamente nos Estados Unidos. Não é sistema pedagógico porque pretende domesticar como se o homem fosse animal. Não é original, porquanto é cópia feia de John Dewey. Estabeleceu um paralelo entre os fundamentos filosóficos e pedagógicos de Anísio Teixeira e a filosofia pedagógica cristã [...] “Enquanto o mestre Anísio Teixeira repete que não há felicidade eterna...vós repete o que diz Jesus” (Livro de Atas, 1958, p. 24 verso).

Com um discurso fortemente católico e conservador, o padre reforça os conflitos entre a Igreja Católica e condena a tendência de uma educação laica instalada pela República, reforçada pelo Movimento Escolanovista. A campanha pela escola pública e o “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”¹¹⁷, acontecimentos que marcaram o final da década de 1950, podem ter contribuído para dar o tom ao discurso proferido. Se as orientações da Escola Nova pareciam fazer parte da formação escolar no Curso Complementar, no discurso de formatura de 1958 do Curso Normal, críticas ao Movimento compareceram, podendo ser uma posição do padre, respaldada nos enunciados da Igreja Católica que talvez não concordasse com os princípios da Escola Nova. Entretanto, mais do que suas opiniões sobre as orientações pedagógicas, o paraninfo da turma exaltou a necessidade de um ensino voltado à formação religiosa, trazendo, inclusive, dizeres bíblicos para sustentar seus argumentos.

¹¹⁶Um bom exemplo de como esses discursos de formatura circularam pelas diferentes instituições educativas é a análise da Tese de Dóris Bittencourt Almeida (2007), referente à Escola Normal Rural de Osório, referida nas referências dessa pesquisa.

¹¹⁷ Maiores informações podem ser consultadas em: ARANHA (2006).

Nesse sentido, analisando lembranças de formaturas do Curso Complementar e do Curso Normal do São José, é possível identificar atravessamentos do discurso religioso na formação do *ethos* da professora primária.



Figuras 21 e 22 Lembrança de formatura do Curso Complementar, 1938, frente e verso.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA).

Figuras 23 e 24: Lembrança de formatura do Curso Normal, 1953, frente e verso.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA).

Para ilustrar a conclusão dessa etapa formativa das alunas, tanto a lembrança da década de 1930 como a de 1950, contendo imagens semelhantes e em forma de santinhos, produzem um discurso religioso a ser seguido pelas futuras professoras. Inspiradas nas atitudes de Cristo, ao que tudo indica, através dos dizeres desses santinhos, as formandas deveriam educar as crianças da mesma forma que Jesus conduziu seu rebanho, tornando-se uma referência para o grupo. Se, de acordo com a lembrança de 1953, educar era sinônimo de “buscar no infinito a mais perfeita formação”, não restam dúvidas de que fé e religião eram elementos impressos em um modelo de profissão, dando a conotação do trabalho docente como vocação para essas mulheres.

Cabe salientar que essa relação da profissão docente com o sacerdócio é um fenômeno maior, no sentido de ser vivenciado em muitas instituições e por meio de diferentes práticas. Ao cotejar com estudos, a exemplo de Louro (1997), identifica-se a presença de orações – a exemplo da “Oração da Mestra”, de Gabriela Mistral - e outros elementos voltados à religião nos materiais didáticos, assim como representações acerca das professoras como mulheres puras, semelhantes à Virgem Maria. O estudo de Almeida (2011), referente à análise de um livro metodológico para professores rurais, intitulado “Escola Primária Rural” e produzido pela professora Ruth Ivoty Torres da Silva, também corrobora com essa questão, pois discute a

escolha da professora Ruth por colocar na epígrafe deste livro a “Oração da Mestra”, na versão de Afrânio Peixoto. Por meio dos referidos estudos e da análise desta pesquisa, percebe-se a circulação desses enunciados pela América e o quanto o magistério tinha conotação da vocação, uma espécie de messianismo.

Cabe salientar, também, que, segundo Grazziotin e Bastos (2017), os santinhos, oriundos do século XVIII, eram entregues no ritual da Primeira Comunhão. Perpetuados no tempo, eles passaram a ser entregues em outros ritos da Igreja Católica, como casamento, batizado, consagrações religiosas de sacerdócio e celebrações eucarísticas. Como forma de expressar a religiosidade e enaltecer a devoção, os santinhos servem como lembranças de importantes acontecimentos da vida e da Igreja.

De qualquer modo, entende-se que esses artefatos religiosos em suporte papel são testemunhos da cultura escolar e contribuíram para a ênfase que o padre paraninfo de 1958 pontuou sobre a “filosofia pedagógica cristã” (Livro de Atas, 1958, p. 24, verso). Através do discurso do paraninfo e desses santinhos, o caminho para a formação das normalistas era acentuado, reafirmando a visão da escola como um lugar sagrado que promove a constituição do professor como alguém plasmado à imagem e semelhança de Jesus Cristo.

Dando sequência ao que era ofertado no Curso Normal, sabe-se que os componentes curriculares cursados neste nível de ensino foram diversos: “*No Normal tinham Técnicas Domésticas, Técnicas Comerciais, Inglês, Francês, Latim, Desenho, Pintura*” (Carmem, 2017). Um currículo variado e que apresentou nuances no decorrer do tempo fez parte do curso de formação para o magistério. De acordo com Louro (1997, p. 456), “ao longo dos anos, seus programas [da Escola Normal] seguiram diferentes pressupostos pedagógicos e orientações políticas. Continuidades e descontinuidades marcaram essa produção docente.” Cabe salientar que essas mudanças no currículo do Curso Normal produziram um *habitus* feminino. Pensando nas palavras de Louro (1997, p. 448):

Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino.

O ensino desses saberes indica rastros de um processo civilizatório, marcas de civilidade que tem por objetivo desenvolver uma espécie de controle sobre as mulheres. A presença dessas disciplinas, a exemplo da Educação Doméstica, frequentemente rememorada pelas antigas alunas, está imbuída de relações de poder, ou seja, daquilo que era esperado das mulheres,

daquilo que *precisavam* saber e ensinar. Por meio desse modo de ensinar, percebe-se o quanto o público feminino tinha “sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes.” (PERROT, 2017, p. 187)

Mas o que representa a introdução desses componentes curriculares nos currículos de formação docente? Como entender o advento da Psicologia, por exemplo?

A difusão dos métodos da Escola Nova estabeleceu uma nova relação da Pedagogia com outras ciências, a exemplo da Biologia e da Psicologia. De acordo com Veiga (2007), Higiene Escolar, aulas de Ginástica e Educação Física, assim como introdução de jogos nos currículos foram atravessamentos da área da Biologia inseridos na proposta da Escola Nova, disseminada no Brasil durante as décadas de 20 e 30 do século XX e com ressonâncias nas décadas posteriores. Acompanhando esse movimento, os princípios higienistas e a intervenção da Psicologia¹¹⁸ compareceram na homogeneização das classes, na seriação do ensino com base na faixa etária e na capacidade cognitiva das crianças, na seleção dos assuntos a serem ensinados e na presença, nos currículos de formação docente, de disciplinas que abordavam a temática do desenvolvimento infantil. A criação de laboratórios e a aplicação de testes para verificação das crianças ditas normais e “anormais” fizeram parte desse diálogo entre Psicologia e Pedagogia, assim como da Biologia.

Dessa forma, a introdução dessas disciplinas nos cursos de formação para o magistério representava um novo olhar acerca do sujeito da aprendizagem e uma nova forma de se pensar o profissional da educação. Conhecimentos especializados e atrelados ao desenvolvimento humano tornaram-se parte integrante dos estudos daquelas que almejavam lecionar. Sendo assim, para além das prescrições religiosas do paraninfo de 1958, compreende-se que as normas instituídas, os saberes presentes no currículo, o controle, mas também os desvios, as práticas e os modos de aprender e ensinar contribuíram para a *fabricação* dessas professoras.

A percepção acerca do Curso Normal como espaço legítimo de profissionalização e as representações sobre esse sendo um lugar admirado são reafirmados pelas memórias das narradoras: “*E a gente olhava as meninas do Normal assim, com um respeito e isso eu me lembro, eram as grandes, e elas estudavam muito, no outro andar, no último andar*”. (Luana, 2017). Essas “*meninas do Normal*”, mencionadas por Luana, preenchiam os bancos escolares do São José e reiteravam aquilo que na referida temporalidade já estava mais do que consolidado: o magistério primário afirmava-se como “coisa de mulher” (TAMBARA, 2002). Contudo, mesmo diante desta realidade e no interior do Colégio São José, escola que nos anos

¹¹⁸ Para aprofundamento do assunto, sugiro a leitura de: CAMPOS (2008).

de 1950 era notoriamente destinada ao público feminino, um desvio foi percebido nesse nível de ensino: “*Nós éramos quarenta e duas mulheres e um homem. Ele estudou para padre, não quis mais ser padre, queria ser professor e ele foi aceito. Só, Nilson, mas foi o único aceito. Nilson... ele nem está na fotografia e já morreu até.*” (Mary Lucia, 2017).

Um homem estudou no Curso Normal. Seria isso algo tão incomum nas escolas que ofereciam essa formação? A entrevistada comenta que a presença desse único homem que ingressou no ano de 1959 era aceita porque antes de ingressar na escola a intenção dele era ser padre, e, naquele ano, optou trocar pela docência, podendo ser este o motivo que o autorizou a frequentar a instituição. Entretanto, afora este depoimento, não localizei outras referências da presença masculina nos registros da escola e nem mesmo em fotografias, o que faz pensar sobre quem era autorizado a aparecer nos registros daquele contexto educativo, ou seja, a quem pertencia a “propriedade do discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 75) daquele espaço e tempo. Por tudo isso, embora não houvesse uma proibição expressa aos homens em frequentar o curso de formação para o magistério, entendo que a presença masculina evidencia uma descontinuidade na composição dos estudantes que preparavam-se para o exercício da docência.

Entre regularidades e descontinuidades dos distintos níveis de ensino, por meio da costura das narrativas orais e dos documentos encontrados foi possível identificar alguns elementos que fizeram parte da escolarização feminina proposta no Colégio São José. Apesar das características que permanecem na formação escolar dessa instituição educativa, claro está que a proposta do ensino secundário foi fator que sobressaiu ao pensar em níveis de ensino e nos discursos produzidos em torno do Colégio. Se estudar no São José foi motivo de prestígio para uma parte das antigas alunas; para outras, a escola carrega, em suas memórias, lembranças não tão boas. As representações em torno da formação que tiveram, muito atreladas ao ensino secundário, serão esmiuçadas no próximo capítulo da Tese, por meio do olhar em torno da cultura escolar, entendendo, assim, as culturas instituída e instituinte ali produzidas.

4. ESPAÇOS, PRÁTICAS E ESCRITAS: entre a cultura instituinte e a cultura instituída do São José

Controlar a entrada dos alunos (um a um), fazer a chamada todas as manhãs (seguindo a mesma lista), saudar (por meio de fórmulas estabelecidas pela urbanidade acadêmica), mandar sentar-se (com palavra e gesto compreensíveis por todos), manter o silêncio (enquanto se realizam os exercícios), dirigir a atividade de todos (como uma classe bem orquestrada), cantar em coro (canções, preces, ordens ou máximas ensaiadas e memorizadas), mudar de atividade (com inflexões na voz, apito ou sino)...Eis o clima e a civilidade que reinam na escola recordada [...] (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 75)

Não é ao acaso que Escolano Benito elege alguns dos clássicos rituais que marcam a liturgia escolar para tentar *decifrar* o cotidiano da instituição educativa. Ao descrever alguns ritos e ritmos presentes, especialmente atrelados ao fazer docente, o autor evidencia aquilo que é frequentemente narrado por quem passou pelos bancos escolares.

A descrição de Escolano Benito configura aquilo que faz parte da cultura empírica da escola, ou seja, o que cotidianamente, em distintos tempos e espaços, sujeitos postos na condição de alunos e professores vivenciam, muitas vezes de forma naturalizada. As ritualidades, marcadas na escrita do autor, não são específicas de uma instituição, mas fazem parte do rol de percepções em torno das culturas constitutivas da escola moderna. Em consonância com “o clima e a civilidade que reinam a escola recordada”, as representações em torno das culturas instituídas e instituintes no Colégio São José permitem olhares atentos para alguns aspectos.

Com a compreensão de que as culturas escolares são “[...] o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola” (FARIA FILHO, 2007, p. 198), analiso algumas experiências narradas pelas mulheres que se escolarizaram no Colégio São José. Exercitando meu olhar detetivesco (GINZBURG, 2007) para o que foi rememorado e produzido em torno de uma instituição educativa específica, busco compreender os processos e as singularidades presentes neste lugar de sociabilidades.

Muitos outros fatores podem ser investigados pelas lentes da cultura escolar, todavia, pelo entrelaçamento de documentos orais, escritos e imagéticos, construí três categorias de análise. Importante mencionar que, no capítulo anterior, algumas ritualidades da cultura empírica foram trabalhadas, porém a escolha deste capítulo pautou-se na ideia de desdobrar a cultura escolar por meio de categorias. São elas: “arquitetura escolar”; “práticas escolares”, essa desmembrada

em uma subcategoria voltada para a cultura escrita; e “pautas civilizatórias”. A seguir, cada uma delas será analisada.

4.1 ARQUITETURA ESCOLAR: usos e percepções sobre os espaços

Gaston Bachelard (1978) nos leva a problematizar a casa como nosso canto do/no mundo. Através de suas reflexões, propõe a pensar que, de “simples choupanas a belos castelos”, habitamos os lugares e, dentro deles, nos constituímos. Inspirada em Bachelard, analiso os modos de habitar no São José. Algumas das entrevistadas fizeram do espaço suas quatro horas diárias de convívio. Outras passavam o dia, faziam uma refeição com as colegas, socializavam e se despediam. E para tantas outras, a escola era o lugar de morada e de convívio integral, do café da manhã ao jantar, até a hora de dormir, enfim, o Colégio transformava-se no espaço de habitar.

Nesses três grupos de mulheres, que experimentaram tempos e espaços diferentes durante a sua formação, tendo em vista os regimes de escolarização (externato, semi-internato e internato), observam-se modos distintos de habitar a escola, que produzem ressonâncias na produção das memórias. Se, para algumas, a sala de aula foi talvez o principal espaço de habitação, para outras, locais para além da sala de aula do São José eram utilizados como sua moradia. Nesses lugares em que habitaram, partilharam afetos, desafetos talvez, experimentaram alegrias e dissabores, construíram aprendizagens e produziram sensibilidades, entendidas como “[...] operações imaginárias de sentido e representações do mundo, que conseguem tomar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido” (PESAVENTO, 2007, p. 14 -15). São sobre esses lugares, que elas evocam no presente, que a pesquisa agora se debruça. Lugares ocupados, preenchidos pelo humano, produtores de sentidos e de memórias. Assim descrevem as salas, os cantos, as ranhuras, as vidraças do São José...

Partindo dessa reflexão inicial, a primeira categoria que elejo examinar é a arquitetura escolar que “[...] organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um ‘continente de poder’” (ESCOLANO BENITO, 1998, p. 28). Desde a arquitetura externa do prédio até os elementos presentes no interior do Colégio, a exemplo das salas de aula, esses fatores indicam importantes reflexões dentro da perspectiva da cultura da escola.

Entendo o espaço escolar como uma construção cultural que, para além da sua materialidade, manifesta determinados discursos (ESCOLANO BENITO, 1998). Analisar a arquitetura possibilita, a partir da documentação da pesquisa, entender o quanto a disposição

dos espaços comunica e governa os sujeitos. Mais do que isso, instiga a pensar sobre os sentidos e os afetos atribuídos aos lugares em que as então meninas circularam, socializaram e aprenderam. Pelas representações sensíveis que elas produziram em torno dos espaços e do modo como conviveram neles, é possível reconhecer a análise da arquitetura em diálogo com a sensibilidade, sendo uma espécie de “leitura da alma”, mas que “[...] também é compartilhada, uma vez que é social e histórica” (PESAVENTO, 2007, p. 14). A distribuição das classes na sala, a limpeza das escadas, enfim, os diferentes elementos rememorados expressam o quanto a linguagem arquitetônica escolar informa e contribui para o entendimento de determinadas práticas vivenciadas no interior do Colégio São José.

Para começar, proponho uma mirada para a parte externa do edifício em diferentes temporalidades.



Figura 25: Ginásio São José, década de 1930.
Acervo: Setor de Informática - Colégio São José, Caxias.



Figura 26: Escola Normal São José. Construção da parte nova (lateral direita) Inferência de data: década de 1950/1960.

Acervo: Setor de Informática - Colégio São José, Caxias.

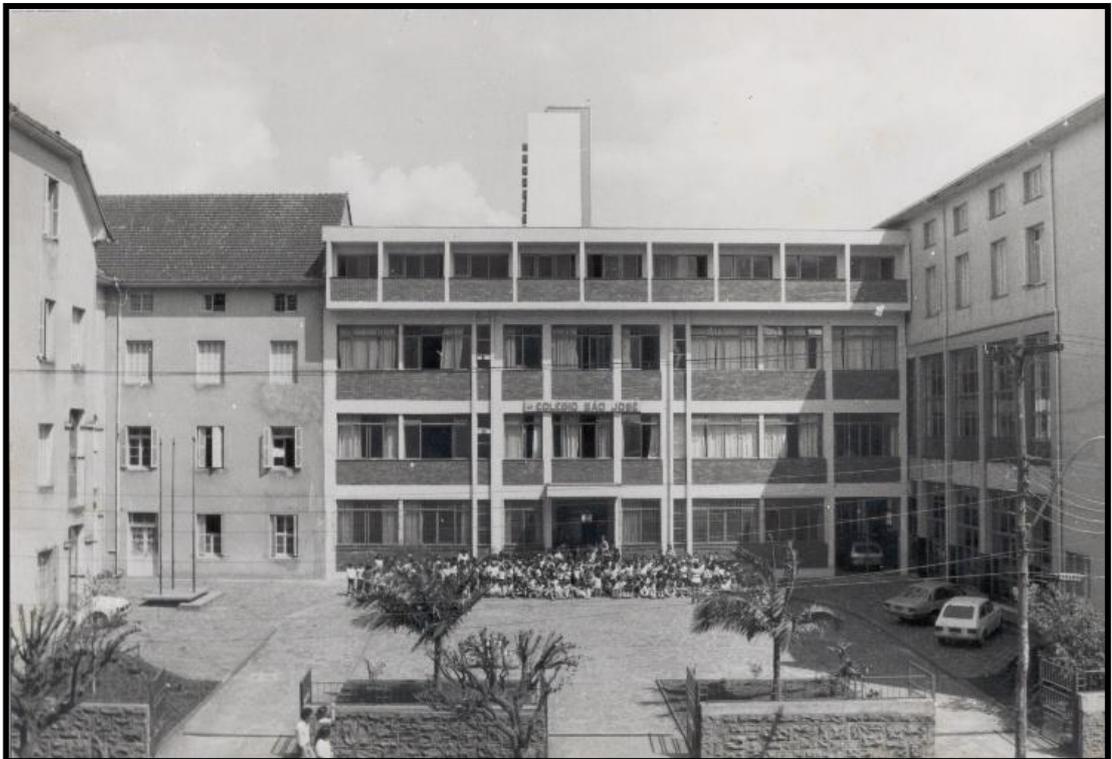


Figura 27: Colégio São José. Inferência de data: década de 1960-1970

Acervo: Setor de Informática - Colégio São José, Caxias.

As três imagens permitem ao leitor acompanhar, de maneira visual, as modificações arquitetônicas sofridas pelo prédio do Colégio, reconhecendo que o espaço da instituição produz discursos sobre esse lugar. O edifício possui formato de U invertido, “[...] ao qual se chega através de um pátio ou jardim e que ao mesmo tempo acolhe e protege o visitante, recebendo-o entre suas duas asas como se fossem braços.” (VIÑAO-FRAGO, 1998, p. 97). A área externa livre direcionada para a rua, localizada no meio desse U invertido, é composta de árvores e jardim, transmitindo um discurso de beleza e de cuidado para quem transita em frente ao Colégio.

Analisando de forma pontual a imagem da década de 1930, figura 25, percebe-se a imponência da edificação localizada em uma rua central de Caxias. A ampliação do Colégio por meio da nova ala em que aparece a descrição “Gymnasio” não pode passar despercebida. Acompanhando os propósitos republicanos de construir escolas monumentais, que expressassem o valor da educação formal na sociedade brasileira, o Colégio São José, por meio de seu edifício, expressava a soberania daquele lugar. Através de sua construção, grandeza dimensional e grandeza moral se relacionam, sendo que “[...] a arquitetura transforma-se em pedagogia eloquente que ensina aos indivíduos os princípios da sociedade moderna” (BENCOSTTA, 2007, p. 123).

Construído em 1902 e ampliado em 1935, nesta fotografia, o Colégio São José ainda estava em processo de crescimento arquitetônico, uma vez que, olhando de frente para a imagem, a ala direita ainda não havia sido construída. De todo modo, contendo três pavimentos de alvenaria, com janelas grandes que possibilitam a boa ventilação – preceitos do higienismo -, a ala da esquerda “[...] foi edificada para o fim que se destina. As aulas ficam localizadas: as do curso primário, no andar térreo; as do curso ginásial, no 1º andar; as salas especiais, no 2º andar” (Relatório de Inspeção, 1937, s/p).

A qualidade do material usado na obra e a segurança das alunas eram fatores mencionados: “escadas são de piso veneziano e a cobertura é de telha francesa. A entrada suficientemente ampla para permitir movimento rápido das alunas em conjunto” (Relatório de Inspeção, 1937, s/p). A disciplinarização dos corpos é atravessada pela arquitetura da edificação que, mesmo no relatório, comunica a necessária circulação ágil das estudantes. Além disso, por ser uma forma de prestação de contas, enaltecer no Relatório a excelência dos materiais escolhidos na construção parecia garantir o bom funcionamento da edificação, reforçando o quanto a arquitetura escolar institui um sistema de valores e é portadora de um programa educador (ESCOLANO BENITO, 1998).

Ainda sobre a parte externa da instituição, na década de 1930, foi identificado um cartão-postal que retrata de forma semelhante a fotografia acima apresentada. Com carimbos do Colégio e da Secretaria da Educação e da Cultura, assim como alguns escritos feitos de caneta, o cartão-postal foi digitalizado e segue preservado na instituição.



Figura 28: Cartão-postal do Colégio São José, década de 1930.
Acervo: Secretaria do Colégio São José.

Vale destacar que diversas fotografias preservadas no São José e que foram digitalizadas apresentam carimbos da Secretaria da Educação, podendo ser esta uma forma de validação das imagens que eram usadas nos Relatórios de Inspeção. Independente do motivo que levou a imagem a ser carimbada, destaco a existência do cartão-postal pelo significado que esse material produz.

Ao cotejar o estudo de Souza (2001) com essa pesquisa, identifico a circulação dos cartões-postais de escolas como uma prática das primeiras décadas do século XX, que seguia a aspiração republicana de colocar a instituição educativa em local de destaque, para ser exibida e recordada. Como símbolo do progresso dos núcleos urbanos, as escolas primárias, especialmente as dos grupos escolares, foram elementos de prestígio para a República. Embora este cartão-postal apresente uma escola particular confessional católica de 1930, infiro que a intencionalidade dele também seja a de divulgar a grandiosidade da obra e a relevância da instituição educativa para a comunidade caxiense. O cartão-postal “servia, assim, para o consumo dos pais, dos alunos e professores da escola, o espaço de recordações afetivas” (SOUZA, 2001, p. 84). Ao fazer uso do cartão-postal do São José, a comunidade educativa

anunciava a instituição, legitimando aquele lugar como um “símbolo da civilização” (SOUZA, 2001, p. 85).

Dando sequência à análise da arquitetura externa do São José e ciente de que a escola “é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas” (ESCOLANO BENITO, 1998, p. 45), em 1953 foi iniciada a obra da ala direita do prédio. Ao que tudo indica, a construção foi concluída nos primeiros anos da década de 1960. A fotografia a seguir apresenta a monumentalidade da nova ala construída e a nomenclatura no prédio central demonstra o momento que a escola vivia por meio da oferta do Curso Normal.

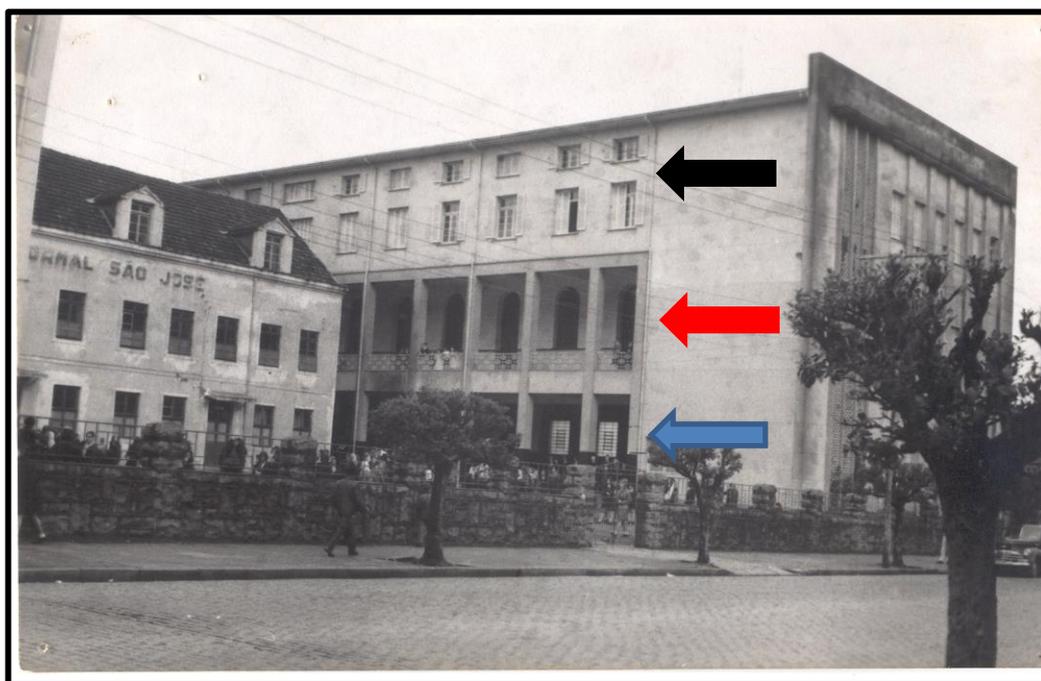


Figura 29: Ala nova do Colégio São José, década de 1960.
Acervo: Secretaria do Colégio São José.

O térreo da nova ala (seta azul) foi projetado para ser uma área coberta, sem divisórias ou possíveis salas de aula. O primeiro andar, indicado pela seta vermelha, é composto por salas de aula com sacadas e amplas janelas para ventilação dos ambientes. O último pavimento, sinalizado pela seta preta, foi destinado para a criação de mais salas e, também, para o internato. As janelas menores, localizadas próximas à cobertura da edificação, possivelmente fossem os quartos das internas, assim como os dormitórios das próprias religiosas, as quais residiam na escola.

Referente à construção dessa nova ala, conforme anteriormente mencionado, muitos foram os trâmites de negociação para a efetivação do empreendimento. A partir de 1955, diversas cartas endereçadas às autoridades municipais, estaduais, federais e eclesiásticas pontuavam a necessidade de auxílio financeiro para que a obra fosse concluída. Desde padres

da cidade e região até o Presidente da República, muitas foram as autoridades recorridas para solicitar apoio financeiro nos quase dez anos de construção.

Em uma carta enviada ao Governador do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola, em 04 de julho de 1959, a então diretora Madre Luisa Antonieta, apresenta as dificuldades enfrentadas e faz um apelo à referida autoridade. Segundo a carta, “a ampliação da Escola foi deflagrada em 1953 e o orçamento naquela época foi de seis milhões noventa e cinco mil seiscientos e vinte cruzeiros” (Carta ao governador, 1959, p. 1, frente). Devido à falta de verba e o aumento no preço do material, até aquela data, a construção já havia ultrapassado o custo de treze milhões de cruzeiros. Assim, fazendo uma projeção, a diretora afirma que, para a conclusão da edificação, seria necessária ainda a quantia de dez milhões de cruzeiros e solicita o auxílio do governador para tal. Para endossar o pedido de auxílio financeiro, a diretora manifesta seu apelo sinalizando o crescimento e os benefícios do Colégio São José para a comunidade:

Esta Escola mantém um total geral de 1.353 alunas, sendo que o curso Primário perfaz um total de 883. Salientamos que desse número, 485 alunas recebem ensino gratuito nas três escolas¹¹⁹ dos arredores.

Diante do exposto e levando em consideração a sua nunca desmentida boa vontade, a Escola Normal São José tem a certeza de que apreciará, com atenção devida, este nosso pedido, que, em última análise, é a aspiração comum da população do nordeste do Rio Grande (Carta ao Governador, 1959, p. 1, verso).

Com um significativo número de alunas matriculadas, a carta da Diretora anuncia as benfeitorias da própria Congregação para a cidade ao comentar sobre a oferta de ensino gratuito para cerca de 485 crianças. Além disso, reforça que a ampliação do Colégio não é um desejo exclusivo das Irmãs, visto ser “uma aspiração comum da população do nordeste do Rio Grande”.

Outro exemplo que ilustra o movimento empreendido pelas religiosas na busca de arrecadação para a obra pode ser observado em uma carta produzida pela Diretora Madre Luisa Antonieta e endereçada aos deputados estaduais do Rio Grande do Sul, em 1958, na qual consta:

Escola Normal São José
Caxias do Sul – R.G. do Sul
Em 26 de maio de 1958

Venho em sua presença para implorar um grande ato de caridade, pois, estamos em eminência de suspender a construção da nova ala por falta de verba. Os alicerces tem

¹¹⁹ As três escolas citadas na carta são: Escola Santa Teresa, criada em 1949; Escola Madre Felicidade, constituída em 1951; e Escola Nossa Senhora de Fátima, que teve início em 1953. As três escolas foram criadas e conduzidas pelas Irmãs de São José. Com o intuito de oferecer ensino gratuito para crianças carentes, estas escolas também serviam para as normalistas, em expediente extra-classe, colocarem em prática os conhecimentos construídos em sala.

já dez anos de existência. Contraímos a dívida de Cr\$3.000.000,000 (três milhões de cruzeiros). Como amortizá-la se as dificuldades aumentam e os meios são reduzidos? Somente o coração generoso de um gaúcho que sente de perto a necessidade do auxílio, diria quase, socorro, poderá amparar as obras dos seus compatriotas.

A tradicional Escola Normal São José, que conta com mais de 50 anos de existência, carece de uma tação[*sic*] por parte daqueles que, embora longe, perto de nós estão mormente quando necessitados.

Em nossas preces, Sr. Deputado, jamais será esquecido e, quiça[*sic*], poderá ver com júbilo a inauguração da nossa Capela em cujo recinto Sagrado nossos benfeitores serão lembrados por almas consagradas, jovens e criancinhas inocentes que aqui virão buscar a instrução, a educação e também conforto[*sic*] em momentos de luta.

Agradeço a atenção que me dispensará e rogo a Deus que abençoe seus projetos e campanha.

Madre Luisa Antonieta – Diretora.

Usando como estratégia o ano eleitoral, a Diretora solicita o apoio dos candidatos a deputado para dar sequência à obra da instituição. Aparentemente com um apelo religioso e moral, o texto reforça a condição financeira não tão favorável do Colégio, ao mesmo tempo em que demonstra a necessidade de sua manutenção “para instruir os jovens e as crianças inocentes”. Ao contribuir com possíveis doações, esses deputados seriam, conforme a carta, lembrados em um ambiente consagrado da escola, a Capela, enaltecendo assim a força do catolicismo, inclusive na produção de documentos oficiais e na interlocução de negociações que atravessavam os muros da escola. Por meio desses trâmites, torna-se perceptível o quanto a escola desenvolve estratégias para poder sobreviver e constrói sua identidade histórica pelas relações que estabelece com o entorno (MAGALHÃES, 2004, p. 68). As articulações políticas feitas com diferentes setores da sociedade influenciam no modo como o Colégio se constituiu.

Quantas correspondências foram necessárias até a conclusão da obra? Alguma carta endereçada foi respondida? O auxílio financeiro solicitado foi recebido? Múltiplos questionamentos são suscitados a partir da análise dessa documentação. Apesar de algumas respostas para essas perguntas não terem sido encontradas durante a pesquisa, pela finalização da obra ter acontecido, vejo que as solicitações, de alguma maneira, foram atendidas. Pensando nas subvenções escolares, Luchese (2007) afirma que, entre os municípios da Região Colonial Italiana, Caxias foi um dos primeiros a destinar uma verba determinada do município para a Instrução Pública, com o objetivo de criar escolas públicas e subvencionar as particulares. Em troca da subvenção, as escolas deveriam ensinar o Português, fomentando assim o processo de nacionalização. Ainda, “houve períodos em que as municipalidades auxiliaram os colégios confessionais que comprovaram matrículas de crianças pobres e desvalidas” (LUCHESE, 2007, p. 156). Apesar de Luchese (2007) referir-se aos auxílios a nível municipal, pelas cartas acima

terem sido endereçadas aos representantes estaduais, infiro que essa prática de solicitar ajuda pode ter se alargado para instâncias governamentais maiores.

Assim, os dizeres das correspondências, reforçando o atendimento gratuito a um número significativo de meninas carentes podem ser indícios dessas tentativas de conseguir subvenções municipais ou estaduais, como uma contrapartida, um compromisso da escola diante da ajuda do governo. Apesar de identificar um atestado da 1ª Coletoria Federal de Caxias do Sul, registrado em 20 de abril de 1950, que manifesta “o GINÁSIO FEMININO SÃO JOSÉ, desta cidade, não recebe nenhuma subvenção dos cofres públicos federais por esta 1ª Coletoria” (Atestado, 1950)¹²⁰, suponho que contribuições a nível municipal e estadual tenham ocorrido. Além disso, a narrativa de uma antiga normalista nos permite pensar sobre outras estratégias utilizadas para angariar recursos: “*Essa parte [entrada do Colégio] não era aqui. E a outra, do lado, estava sendo construída. Então, nós fazíamos quermesses aqui no Colégio para poder terminar a parte nova*” (Carmem, 2017). Interessante pontuar os atravessamentos da memória, uma vez que, pelo fato de Carmem estar dentro do Colégio durante a realização da entrevista, possivelmente tenha sido afetada pelo ambiente e, então, o espaço agiu como evocador para outras memórias. Recordações sobre práticas envolvendo a arrecadação de dinheiro para conclusão da parte nova da escola perpassaram a narrativa da normalista. Provavelmente, essas iniciativas escolares, propostas pelas próprias religiosas, receberam o apoio da comunidade educativa, visto que culminaram com a idealização da obra.

Tendo em vista os movimentos feitos, percebe-se o quanto a arquitetura escolar pressupõe o espaço e o tempo e, ambos, são produtores de estratégias que permitem que o Colégio se desenvolva. A partir e por meio deles, sujeitos e práticas se estabelecem em meio a jogos de força. Pensando na relação do prédio do São José com o município de Caxias, percebe-se o quanto esses espaços se complementam e, no decorrer do tempo, se constituíram. Acompanhando o crescimento da cidade, as Irmãs do São José solicitavam o desenvolvimento da estrutura física da escola, demonstrando, assim, o cruzamento das relações entre a escola e o tecido urbano.

Como afirma Grimaldi (2016), a cada período histórico, ordem religiosa ou discurso a se transmitir, os prédios escolares tomam configurações distintas. Além das descrições funcionais arquitetônicas da parte externa, o que se intenta analisar são aspectos internos da instituição educativa, ciente de que cada lugar é projetado com intencionalidades e permeado de interesses específicos.

¹²⁰ COLÉGIO SÃO JOSÉ. *Atestado da 1ª Coletoria de Caxias do Sul*. 1950.

Cadeiras, mesas, quadro negro, sino, camas – no caso do internato –, e tantos outros elementos fazem parte da institucionalização da escola. Na análise da constituição do espaço escolar, mudanças e permanências contribuíram para as possibilidades de se fazer escola (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Em relação ao Colégio São José, alguns elementos específicos do espaço interno produziram discursos sobre a escolarização ofertada e sobre os propósitos da instituição.

Para iniciar a análise dos espaços internos, apresento uma página de um Relatório para Inspeção de 1936, no qual consta:

INSTALAÇÕES PARA O INTERNATO

As camas em nº de 65 pertencem ao estabelecimento, assim como as mesas de cabeceira; colchão e travesseiro é propriedade de cada aluna. Há uma rouparia muito bem montada onde as alunas guardam suas malas.

O asseio é mantido, meticulosamente, por meio de vassouras mecânicas[*sic*] e aspiradores.

A higiene da cozinha é perfeita, a alimentação é abundante, substancial e bem preparada.

Em caso de doença as alunas são tratadas numa enfermaria especial de acordo com as prescrições do médico[*sic*], indicado pelos Srs. Pais das mesmas.

As instalações para banhos são excelentes: chuveiro – água quente e fria (Relatório, 1936, p. 10).

Os enunciados, fundamentados em princípios higienistas, condizentes com a temporalidade do Relatório, comparecem no documento. A preocupação com o ambiente limpo é traduzida pela descrição referente ao uso de vassouras e aspiradores. Alguns termos utilizados no relatório, como a “perfeição” do ambiente da cozinha, assim como a “excelência” dos banheiros validavam as instalações para o internato. Para além da limpeza do local e o exemplar espaço destinado referidos no documento, este Relatório apresenta elementos de coletividade e singularidade vividos por aquelas internas. Compartilhar o local para guardar suas malas e, ao mesmo tempo, se responsabilizar por trazer o colchão e o travesseiro de casa são fatores que mostram o quanto o individual e o coletivo atravessavam aquele modo de habitar o São José.

Um exemplo desse modo de viver no internato é a imagem dos dormitórios:



Figura 30: Dormitórios do Colégio São José - 1937
Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

A ideia de coletividade do internato é expressa por meio desse ambiente amplo composto por diversas camas dispostas em linha reta. Ao fundo da imagem, duas portas de acesso e um grande crucifixo central, anunciando o discurso religioso intrínseco naquele ambiente. O longo corredor com as camas posicionadas nos lados esquerdo e direito parece cumprir a função panóptica (Foucault, 1987), ou seja, induzir naquelas que ali dormiam a sensação de vigilância, mesmo que nem sempre tivessem a presença física de alguém cuidando. Por outro lado, a simples cortina usada como divisória e a presença de uma mesa auxiliar, uma espécie de cômoda, na lateral de cada cama podem sugerir o pouco da individualidade preservada nesse espaço coletivo. Nas palavras da antiga aluna interna: *“Era uma cela, uma celazinha. Então a gente fechava uma cortina e tinha um bidê no meio das camas. A gente dormia sozinha, cada uma na sua celinha. E tinha armário grande para guardar a mala”* (Luiza, 2017).

As lembranças de Luiza acerca do ambiente para dormir são semelhantes ao que consta no Relatório de 1936 e na imagem dos dormitórios. Todavia, a representação feita por ela sobre esse espaço, o qual denomina de “cela”, merece atenção. Que motivo levou a aluna a denominar seu quarto de “cela”? Seria a limitação espacial imposta? A condição de vigilância pelo lugar exercido produzia essa representação sobre o local em que dormia?

Comparando a representação de Luiza com as reflexões de Foucault (1987) acerca das distribuições dos espaços, infiro que a expressão “cela” se aproxima da vida conventual. Nas

palavras de Foucault, “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir [...] A disciplina organiza um espaço analítico. E ainda aí ela encontra um velho procedimento arquitetural e religioso: a cela dos conventos” (1987, p. 123). O dormitório do internato é, portanto, um lugar de repartição, de disciplina, de controle. Em meio às cortinas que dividem uma cama da outra, as internas se levantam e se deitam, mantendo as ritualidades esperadas nesse lugar.

Dentro deste viés, é significativo sinalizar que o andar do internato do São José era dividido em três grandes dormitórios, como o representado na fotografia. A escolha pelo dormitório e pela cama a ser utilizada por cada interna era de responsabilidade das religiosas. Assim, as Irmãs procuravam controlar as relações que ali se estabeleciam. Através das memórias de Luiza, uma interna não passava seu período todo do internato em um mesmo dormitório. Ao que tudo indica, o rodízio de quartos era uma prática: “*Muitas vezes a gente dizia ‘mas porque trocar?’ , mas elas [Irmãs] iam lá e trocavam*” (Luiza, 2017).

Quais critérios estavam implicados na prática de revezar as moças de dormitório? Seria um modo de punir? Poderia ser uma estratégia de controle instituída? Na visão de Luiza, dormir próxima de colegas diferentes oportunizava o convívio com outras pessoas, mas também limitava o fortalecimento das amizades. Com aparente nostalgia, a antiga aluna interna recorda do nome de colegas que conviveu no tempo do internato, mas que, em alguns casos, após trocar de dormitórios, acabou perdendo o contato. As redes de afeto produzidas nesse regime de escolarização também se estabeleciam conforme os espaços internos eram dispostos e utilizados. Assim como Vinão-Frago (1997) analisa a disposição das classes dentro de uma sala de aula feita pelo professor e discute essa prática, a disposição das camas e a divisão dos dormitórios também nos incitam a pensar sobre como o mobiliário e os usos dos espaços internos são estrategicamente construídos. Comparando os dormitórios com as salas de aulas, a separação das meninas em ambos ambientes permite pensar sobre o quanto esses lugares contribuem para o fortalecimento ou o enfraquecimento de construção de vínculos, além do controle de sexualidade instituído.

Cabe salientar que, no contexto do internato, alguns acessos eram diferenciados para as internas, quando comparados às demais estudantes. Alguns modos de habitar a escola e de se deslocar pelos diferentes espaços foram configurados de maneiras distintas e, por vezes, dependiam do regime de escolarização. Para Luana (2017), que transitou pelo São José na modalidade de externato durante a década de 1940 e 1950, essas diferenças se estabeleciam no próprio uso das escadas que ligavam um andar a outro: “*Íamos para o mesmo lugar, mas a escada pra nós subirmos era aquela outra, não era essa aqui. Porque a que ligava essa parte*

[aponta com o dedo para o local] era das internas e das Irmãs”. Provavelmente, as internas eram autorizadas a frequentar ambientes que outras alunas não tinham acesso. Mesmo quando estavam reunidas por um mesmo propósito, a exemplo de ter aula, ao se deslocarem, a condição de internas produzia um outro movimento no espaço escolar, acentuando o caráter regulador de corpos, tempos e ritmos da arquitetura.

Ainda sobre os espaços internos do Colégio São José, proponho a análise das “salas especiais” citadas nos relatórios da instituição. Dentre elas, constavam: Sala de Química; Sala de Física; Sala de Geografia, História e Estudos Sociais; Sala de Ginástica e Educação Física; Sala Audiovisual e Música; etc. Estas salas eram instrumentalizadas com materiais propícios às disciplinas que atendiam. Por exemplo, na sala de Música, faziam parte da composição do ambiente um piano e um quadro com notas musicais; no caso da sala de Ginástica e Educação Física, as bolas, cordas, bambolês, pinos, redes e tacos compunham a cena do local. Todas estas salas foram registradas por meio de fotografias na década de 1930, o que nos leva a crer que essas imagens compareciam nos Relatórios de Verificação e Inspeção.

Como resquício do método intuitivo, também conhecido como Lições de Coisas e implementado nas escolas brasileiras em meados do século XIX, essas salas de aula foram aparelhadas com os produtos educativos oriundos das exposições pedagógicas nacionais e internacionais, emblemáticas para a constituição dos museus escolares¹²¹ e para os espaços de experimentação defendidos pelo referido método. Para a promoção de um ensino que partisse do concreto, era necessário prover as salas com “[...] coleções de artefatos destinadas ao auxílio do professor no ensino das diversas matérias previstas no currículo escolar” (POSSAMAI, 2012, p. 8). Dessa forma, por meio do método intuitivo e das tendências pedagógicas experimentadas ainda no século XIX, o espaço escolar foi equipado e os vestígios desse mobiliário foram identificados nas salas no São José ao longo do século XX.

Para ilustrar um desses ambientes, apresento a imagem de uma sala de aula considerada especial do Colégio: a sala de bordados.

¹²¹ Para aprofundamento sobre a Lições de Coisas, bem como museus escolares, ver: Possamai (2012; 2015) e Faria Filho; Vidal (2000).



Figura 31: Sala de aula de bordados do Colégio São José - 1937
Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

A escolha dessa imagem para representar uma sala de aula especial se deu pelo fato de se destinar ao ensino do bordado, elemento formativo das antigas alunas e constitutivo do Colégio. Entende-se que o ambiente foi preparado de forma minuciosa para o momento do registro. Nesse espaço, “é notável a permanência dos elementos estruturantes da organização das salas de aula[...]” (VIDAL, 2009, p. 28), como as classes e o quadro-negro. A posição dos tecidos e dos materiais para bordar em cima das mesas; o quadro negro com anotações feitas; o crucifixo no centro da sala, pendurado na parede; a imagem do Brasão de Armas do Brasil¹²² são fatores que compõem o discurso a ser produzido nesse espaço interno. Para além da religiosidade, o fomento à nacionalidade através do brasão ressoava o momento político vivido no país, por meio da instituição do Estado Novo e a consequente nacionalização do ensino, especialmente nas regiões colonizadas por imigrantes¹²³.

¹²²Por encomenda do Marechal Deodoro, o Brasão de Armas do Brasil foi desenhado pelo engenheiro Artur Zauer. A peça deveria simbolizar o heroísmo, progresso e riqueza do País. Contendo o desenho dos ramos de café nas laterais, para simbolizar a economia durante a monarquia, o Brasão é utilizado pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e pelas Forças Armadas. E está presente em todos os prédios públicos do País. Mais informações em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2017/09/conheca-a-historia-e-as-curiosidades-dos-simbolos-nacionais> Acesso em: 24/04/2018.

¹²³ Para aprofundamento sobre o Estado Novo e a nacionalização do ensino, sugiro a leitura de QUADROS (2014).

No quadro negro, consta o seguinte verso: “Canção do trabalho. Trabalhai, meus irmãos, que o trabalho é riqueza, virtude, vigor, entre a orquestra da serra e do molho, trabalhai, trabalhai com ardor”. Os dizeres acerca do trabalho descritos no quadro da sala de bordados carregariam consigo as representações sobre o destino almejado para as mulheres? Seria essa a expectativa da própria instituição ao ensinar técnicas de corte e costura para as alunas mestras? Os aprendizados de corte e costura se materializariam na profissão a ser exercida por essas estudantes?

Analisar esses elementos significa suspeitar daquilo que, aparentemente, era naturalizado na instituição. Para muitas moças, o aprendizado do bordado representava um conhecimento específico que lhes preparava para a vida: *“Tinham técnicas domésticas, tinha o bordado, porque tinha que fazer o avental, então nós tínhamos as máquinas de costura para fazer o avental e aprendíamos a fazer as casas para fazer os pontos diferenciados”* (Carmem, 2017). Se a educação ofertada pelo Colégio era considerada boa para a maioria das entrevistadas, suponho que o ensino voltado para essas artes domésticas possivelmente representava o que, naquela temporalidade, poderia significar os fundamentos do *aprender* para uma mulher.

Sendo o espaço escolar e suas divisões internas imbuído de funções de natureza simbólica, disciplinadora e produtiva (VIÑAO-FRAGO, 1998), a funcionalidade da sala de bordados era enaltecida pela gama de materiais dispostos nas mesas. Indícios de uma escolarização vinculada aos afazeres domésticos, à preparação de uma mestra que também se tornaria mãe podem ser percebidos através da imagem da referida sala. Ao que tudo indica, aquele era um lugar de produtividade esperada.

As classes conjuntas, visualmente sendo para duas pessoas sentarem, também são elementos importantes do cenário da sala de aula. Com a mesa inclinada e um suporte abaixo para colocar livros, as carteiras permitiam a interação entre colegas e o compartilhamento de materiais e aprendizados. As que aparecem na imagem, por serem para mais do que uma pessoa sentar, sugerem resquícios do Ensino Mútuo, em que alunos eram reunidos nas carteiras conforme seus conhecimentos¹²⁴. Todavia, independentemente do método de ensino, as carteiras escolares, individuais, para duplas ou mais alunos, mantiveram-se como uma permanência nas escolas, apesar das diferentes formatações que tiveram.

Para a estudante do Ginásial da década de 1940: *“No início, eram classes juntas e eu lembro que a gente sentava de dois. A mesa era plano inclinado. Nós sempre brincávamos, ‘pra quê esses buracos?’ , porque nós não tínhamos caneta tinteiro. Bom, é que a escola era de*

¹²⁴ Maiores informações sobre ensino mútuo, ver BASTOS (1997a).

outro tempo” (Luana, 2017). Acompanhando a fala de Luana e pensando nas permanências da escola, percebe-se o quanto a mesa e a cadeira “perpetuaram-se como objeto fundamental para o bom ensino” (CASTRO; SILVA, 2011, p. 209). Para a narradora, o Colégio que ela estudava já não era o mesmo de anos anteriores, mas alguns mobiliários indicavam a existência dessa instituição de ensino em tempos pretéritos. Tendo em vista que “a escola é sua existência. E, portanto, a escola é sua história” (BOTO, 2017, p. 23), a percepção de Luana diante das classes que não tinham mais a mesma utilidade quando ela era aluna, mas que estavam no ambiente escolar porque faziam parte da existência da escola, reforçam a ideia defendida por Boto (2017). Afinal, a escola que temos hoje é fruto de mudanças e permanências das escolas dos outros tempos.

Ainda refletindo sobre as classes do São José e a historicidade desse mobiliário, alguns registros iconográficos expressam a mudança dos modelos utilizados.



Figura 32: Sala de aula das normalistas do Colégio São José - 1956

Fonte: Colégio São José

Os registros fotográficos da década de 1930 apresentam classes maiores, as quais permitiam que duas ou mais alunas sentassem. Já nas imagens da década de 1940 e 1950, a exemplo desta sala de normalistas, a presença de classes individuais aponta para uma nova forma de ordenar os sujeitos nesse espaço delimitado da sala de aula, dando ênfase ao individualismo. Sabe-se que, na escola, a mesa e a cadeira “[...] ganharam força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem” (CASTRO; SILVA, 2011, p. 209).

Para as normalistas de 1956, a configuração da sala de aula e o mobiliário escolhido possibilitavam que cada aluna tivesse seu lugar, na maioria das vezes determinado pelo professor. Feita de madeira, na carteira escolar desse período *“cada uma sentava numa classe, abria uma gaveta, e lá tinham todos os teus papéis”* (Luiza, 2017). As estudantes que se preparavam para o exercício do magistério utilizavam a gaveta para arquivar os materiais escolares. Apesar da artificialidade do retrato, ou seja, da preparação da foto escolar, encenada para representar o momento, é possível produzir análises sobre esse documento. Em cima da mesa, era colocado o caderno ou o livro a ser utilizado; já a caneta ou o lápis eram posicionados na parte superior, em uma espécie de apoio para esse material de escrita. Na cena escolar retratada, as alunas aparecem com semblantes alegres, olhando para seus pertences, e demonstram o uso do mobiliário durante a aula, possivelmente estavam organizando os materiais necessários para atividade que teriam naquele momento. Pelos artefatos escolhidos para apoiar em cima da mesa, supõe-se que práticas de leitura e de escrita seriam vivenciadas naquela aula.

Ainda sobre o documento iconográfico escolhido, as mesas aparecem bem cuidadas: sem ranhuras e com aspecto de limpeza. Contudo, para algumas normalistas daquele período, eram as carteiras escolares um dos poucos lugares em que a subjetividade das estudantes comparecia: *“Cada aluna do Normal podia decorar com adesivos sua mesa. Depois colocava um plástico por cima para não estragar. No final do ano, tu tiravas, daí no ano seguinte outra aluna usava”* (Carmem, 2017). De acordo com as lembranças de Carmem, apenas as meninas do Normal eram autorizadas a personalizarem suas mesas. Seria essa uma forma de acolher a individualidade das normalistas? Por meio da personalização da classe, apesar de ser feita de modo controlado, marcas de subjetividade eram produzidas através da oportunidade de escolha dos adesivos que seriam fixados na mesa. Não se sabe se existiram critérios para tais adesivos, porém, o simples fato de poder distinguir sua mesa das demais colegas indica que havia alguma possibilidade de escolha na escola, provavelmente valorizando a fase juvenil dessas estudantes.

Através da prática de ornamentação da mesa, tempo e espaço escolares estavam entrelaçados, uma vez que o período de duração do enfeite era o mesmo do ano letivo. Dessa forma, as memórias sobre essa prática de decoração realçam, apesar da efemeridade, o quanto os espaços escolares produzem sentidos para os sujeitos que neles habitam. Afinal, o mobiliário escolar e, especificamente nesta análise, as carteiras estavam lá, no ambiente da sala de aula. Todavia, a partir dos usos feitos e autorizados, memórias do espaço e dos aparatos presentes no São José foram evocadas.

Mais do que isso, a análise desses ambientes internos clássicos das escolas, as salas de aula, reitera o quanto a organização, a ordem e a limpeza faziam parte do cotidiano educativo. Tanto na sala de aula dos bordados como na sala das normalistas, a limpeza é aspecto de destaque. Não apenas no contexto de sala, mas em outros espaços da instituição, o ambiente limpo é característico. Nessa perspectiva, as religiosas incentivavam as alunas a cuidarem dos espaços, produzindo uma estereotipia do feminino e uma identidade dessa instituição conduzida por mulheres:

As Irmãs eram rigorosas. Por exemplo, o recreio era aqui na frente. Ai de nós se jogássemos papel no chão durante o recreio. Se, por acaso, a gente jogasse papel no chão, elas passavam em cada sala e, como tinham aqui embaixo da escada alguns cabos de vassoura com pregos, elas davam para nós recolhermos todos os papéis com aquilo. A sala de aula era um espelho. Porque nós sabíamos: quando chegávamos na escola, a escola estava limpa e, quando fôssemos embora, deveria estar assim também. Por isso que digo que elas eram rigorosas nesse aspecto, mas sempre nos educando (Carmem, 2017).

Fazer com que as próprias alunas recolhessem o lixo descartado em local incorreto no momento do recreio provavelmente era um modo de civilizar, no entendimento das religiosas. Se, na representação de Carmem, “a sala de aula era um espelho”, nota-se que a preservação desses ambientes também se dava pela orientação e exigência das Irmãs frente às atitudes das alunas. Tal aspecto corrobora com a ideia de um ensino que transcendia as distintas áreas do conhecimento e que fazia parte das pautas civilizatórias dessas mulheres, assunto que será desdobrado na próxima seção desta Tese.

Através da interferência no mobiliário, assim como do cuidado com os ambientes, entende-se o espaço escolar como portador de discursos que, conjuntamente com práticas, materialidades e tantos outros elementos, fazem parte da cultura da escola. Sendo assim, desde a análise da parte externa da edificação até aspectos pontuais do interior do São José, a investigação acerca da arquitetura escolar permitiu uma aproximação da compreensão de alguns modos de habitar das antigas alunas. Ao mesmo tempo em que viveram “[...] sensações de confinamento, clausura, imobilização dos sujeitos” (GRIMALDI, 2016, p. 123), a exemplo das relações de poder intrínsecas na divisão das camas e dos dormitórios para as internas; as antigas alunas também identificaram o São José como “[...] um local que acolhe, protege e se torna uma referência para os estudantes, que pode extrapolar os anos de escolarização” (GRIMALDI, 2016, p. 123).

Considerando que “os lugares habitados são, por excelência, memoráveis. Por estar a lembrança tão ligada a eles, a memória declarativa se compraz em evocá-los e descrevê-los”.

(RICOEUR, 2007, p. 59), as recordações das estudantes foram atravessadas por esses elementos arquitetônicos. Os detalhes das mesas decoradas, os formatos das carteiras escolares, os artefatos disponibilizados para as aulas, os lances de escada, enfim, os elementos que compõem o cenário físico da instituição foram rememorados com significados que transcendem suas estruturas concretas ou metálicas. A partir e por meio deles, jogos de força, sociabilidades, sensibilidades e aprendizados puderam ser examinados, possibilitando a compreensão de que, na escola, mentes e corpos estão em trabalho e que, paulatinamente, o sujeito vai se constituindo em aluno no espaço educativo (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

4.2 “FAZ FAVOR, TE AJOELHA”: disciplina, resistência e diferenças em meio às práticas da cultura escolar

“Quais são as coisas que acontecem na escola?” (BOTO, 2012, p. 137). O questionamento de Carlota Boto serve como disparador para a reflexão desta seção, a qual tem como propósito investigar uma das facetas da cultura escolar: as práticas escolares, entrelaçadas com algumas materialidades. Para entender como a escolarização produz seus rituais e modos de agir, atrelados aos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário discutir o que são as práticas no cotidiano educativo.

Para Dominique Julia (2001, p. 9), a cultura da escola é entendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”. Em suas reflexões, o autor (2001)¹²⁵ nos provoca a realizar estudos das práticas cotidianas que ocorrem no interior das instituições escolares e entende que a história das práticas culturais é difícil de se produzir pelos poucos rastros deixados. Trabalhar com práticas da cultura escolar significa pensar em novas possibilidades de análise e, por vezes, atentar para os *desvios*, para o não dito, para aquilo que, a olho nu, poderia não ser percebido. Diante dessas provocações,

¹²⁵ Precursor no conceito, Dominique Julia despontou no debate em torno de cultura e prática escolar por meio do artigo "A cultura escolar como objeto histórico", publicado em 1995 na *Paedagogica Histórica* e traduzido para o português somente em 2001, pela *Revista Brasileira de História da Educação*. Por meio dessa produção, instigou a academia a pensar para além das normas que regem as escolas e a refletir sobre as práticas que permeiam o espaço educativo. Maiores informações, além do referido artigo de Julia, sugiro a leitura de: FARIA FILHO(2004).

baseio-me nas reflexões do autor para analisar marcas identificadas no interior da instituição educativa.

Por vezes consideradas desafiadoras de serem identificadas, uma vez que se apresentam por meio e para além das materialidades, as práticas possibilitam o exame de modos de agir, geralmente rememorados por aqueles que vivenciaram/vivenciam o cotidiano escolar. As formas de aprender, de socializar e de disciplinar podem ser vistas pela ótica das práticas escolares, sendo que, por meio dessa cultura empírica, é possível “[...] compreender os silêncios e os códigos que, em parte, autorregulam o mundo da educação institucionalizada” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 115).

Para contribuir com a análise das práticas, uma dimensão da cultura escolar que faz parte do cenário desta investigação é a cultura material escolar. Dentro da categoria da arquitetura escolar, alguns aspectos das materialidades já foram analisados; agora, nesta seção, outros elementos serão apreciados. Embora pareçam silenciosos, os materiais comportam discursos que circulavam em tempos pretéritos, invadindo o tempo presente. Vidal (2009) considera as práticas escriturais e não escriturais como pertencentes à cultura da escola, e toma a cultura material escolar como um importante indicativo das práticas escolares. Por produzir discursos e instigar a reflexão em torno de práticas escolares, a cultura material escolar é entendida como uma oportuna forma de trabalhar com os usos desses objetos do passado educativo.

Tomando como exemplo as memórias narradas acerca da postura e do semblante das religiosas nos corredores da escola, percebo o quanto o exame das práticas do cotidiano escolar é potente para investigar os modos como essas mulheres foram educadas. Se “toda prática comporta um discurso, explícito ou subjacente, assim como uma forma de governo” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 112), a posição das religiosas ao observarem suas alunas, a exemplo da vestimenta que usavam, indica discursos e formas de governar nesse ambiente institucionalizado. Aliás, as memórias acerca do uniforme e das práticas construídas a partir dele merecem análise.

Nas diferentes temporalidades, o uniforme parece ser uma constante na memória das antigas alunas. A continuidade do uniforme também se dá pela cor e pelo modelo a ser usado. Como marca do Colégio, a vestimenta padronizada parecia legitimar este lugar de ensino. Suzana, Carmem e Mary Lucia, estudantes da década de 1950 e 60, assim como Luana, que estudou na década de 40, e Maria, aluna na década de 30, atribuem a esta vestimenta um sentimento de pertencimento ao Colégio São José.



Figura 33: Aluna Maria em frente à sua casa, com o uniforme do Colégio São José (1934-1939)
Fonte: Acervo pessoal de Maria – Caxias do Sul, RS.



Figura 34: Aluna Carmem ao lado do seu irmão, com o uniforme do Colégio São José (1954-1966)
Fonte: Acervo pessoal de Carmem – Caxias do Sul, RS.

Apesar de, nas diferentes temporalidades, as estudantes rememorarem de partes superiores do uniforme diversificadas – camiseta, camisa, colete – a saia de prega azul marinho é uma recorrência. Cabe salientar que, conforme estudo de Scholl e Jacques (2012), as cores azul e branca presentes no uniforme feminino podem estar atreladas ao contexto histórico do uniforme no Brasil e o uso para as mulheres carregava qualidades esperadas para as futuras professoras. Como uma marca da cultura escolar, usar a saia azul representava um sentimento de pertencimento à instituição educativa em questão, mas também uma forma de enaltecer as “qualidades desejáveis” (p. 9) nas alunas, como o recato e a discrição.

Cabe salientar, ainda, que, segundo as falas de algumas antigas normalistas, existia uma distinção no uniforme usado por elas: “o uniforme era saia de prega azul marinho, camisa branca, gravata azul marinho e cintinho vermelho. Era diferenciado do resto da escola porque éramos do Normal” (Mary Lucia, 2017). Tanto Mary Lucia como Carmem recordam dessas sutis diferenças, especialmente marcadas pela gravata e pelo laço/cinto vermelho. Provavelmente, a diferenciação narrada esteja vinculada à condição ocupada por elas como normalistas do São José. As distinções nas vestimentas, dependendo do nível de ensino frequentado, fator que no tempo presente ainda é observado nas instituições escolares, reforça

o quanto alguns rituais da escola atravessam os diferentes estratos de tempo, reafirmando que nossas ações se assentam em questões históricas.

“*Faz favor, te ajoelha*” era, segundo algumas narradoras, a solicitação das religiosas ao controlarem o comprimento da saia do uniforme das alunas. Por meio dessa fala, uma prática de controle se produzia, atrelada a uma materialidade, o uniforme. O modo como a saia azul era utilizada e, porque não dizer, controlada fazia desse elemento da cultura escolar um dispositivo disciplinar. Tanto as discentes da década de 40 como aquelas das décadas de 50 e 60 lembram das estratégias das religiosas para averiguar se a saia estava sendo usada conforme solicitado: “o *uniforme tinha que ter a saia até aqui [Carmem aponta para o joelho]. Elas faziam a gente fazer assim ó [Carmem ajoelha no chão] para ver se o uniforme vinha até embaixo*” (Carmem, 2017).

Encostar a saia no chão ao se ajoelhar era um procedimento recorrente e esperado pelas Irmãs como medida correta para uso da parte inferior do uniforme. Manter metade das pernas das alunas escondidas no tecido da saia poderia ser uma forma de exigir o respeito e a decência, aspectos de uma possível feminilização da cultura escolar. Através dessa prática, percebe-se a construção ética e estética (LOURO, 1997) das futuras professoras, as quais eram ensinadas a se trajar de modo discreto e severo, incorporando e corporificando os ensinamentos da escola.

Em meio a esta norma, algumas estratégias para subvertê-la existiam e, inclusive, foram evocadas. De acordo com Luana (2017), embora as estudantes soubessem qual era o comprimento da saia permitido, por quererem que a saia fosse mais curta, tinham o hábito de dobrar o tecido, evidenciando uma tática de resistência à norma instituída. Durante o recreio, burlavam a regra ao dobrarem a saia para deixá-la mais alta. Ao retornarem para as salas e, portanto, circularem pelos corredores do Colégio que, como supracitado, eram controlados pelas religiosas, tinham que ajoelhar no chão para confirmar se a altura da saia estava dentro dos padrões previstos. “*Quem as Irmãs desconfiavam, elas só diziam, ‘faz favor, te ajoelha’. Tinha que bater no chão. Ajoelhada ela ficava, até o chão, então estava certa. Claro que, quem estava com a saia dobrada, naquela hora já tinha desdobrado [risos]*”. (Luana, 2017, grifo meu). Ao serem paradas no corredor para ajoelhar no chão, as meninas imediatamente desdobravam suas saias e as deixavam no comprimento previsto, certas de que essa seria a melhor atitude a tomar diante do momento de vigilância. Assim, “faz favor, te ajoelha”, frase escolhida como título dessa seção, carrega um significado simbólico que transcende o uniforme.

É possível cotejar essa prática escolar com as reflexões de Perrot acerca das mulheres, pois diz que, “na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas

sobre seu uso próprio do tempo e do espaço” (PERROT, 2017, p. 224). Diante da regra instituída na escola, seria a atitude das alunas uma sutil forma de resistirem ao sistema imposto? Apesar de reverem sua postura na frente das religiosas, é válido realçar as táticas de subversão ao que era exigido. Outro estudo que corrobora com tais percepções é o de Cecchin e Cunha (2007), que analisam manuais de civilidade que circularam no Brasil durante o século XX. Apesar das alunas do São José não recordarem do uso de manuais nas aulas, através dessa prática de controle do comprimento da saia, reconhece-se um protocolo de etiqueta que produz uma ação civilizadora nas meninas. Assim como os manuais auxiliavam na “[...] conformação e difusão das normas de comportamento percebidas e exigidas como adequadas à nova percepção de sociabilidade que se instaurava no desejo de uma nova sociedade” (CECCHIN; CUNHA, 2007, p. 2), a prática de controle do uniforme no São José, gradativamente, produzia um comportamento entendido como adequado às estudantes. Claro está que, tanto na ação do São José, como nos escritos presentes nos manuais de civilidade, nem sempre o que estava prescrito foi, de fato, vivenciado, pois as apropriações do que se vive na escola e fora dela reverberam em usos, distorções e outras compreensões (CECCHIN; CUNHA, 2007).

Um outro exemplo que indica o uniforme como um mecanismo de controle e de sexualidade é o episódio narrado por Gemma. Segundo a antiga aluna, em seu último ano do Complementar, participou de um desfile em uma praça central de Caxias. Na ocasião, foi responsável por realizar exercícios físicos em cima de uma mesa, a fim de que suas colegas do pelotão a observassem e reproduzissem seus movimentos. Depois de ter feito a apresentação, recorda-se de ter sido repreendida por sua professora de Educação Física, responsável pela organização da referida encenação: *“Ela me disse: ‘mas como que tu foi em cima da mesa, fez a demonstração e tinha uma saia branca com renda?’ Então, quando eu fiz os exercícios, apareceu por baixo da saia azul marinho, que era o nosso uniforme, ela achou que estava errado”* (Gemma, 2016). A preocupação com o comportamento e uma possível atitude esperada das estudantes definia o ambiente escolar em lugar constituído de regras e práticas de controle. Do mesmo modo, o próprio uso do uniforme tornava-se uma forma de controle da sexualidade, pois tinha como intuito esconder “[...] os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se com a exigência de uma postura *discreta e digna*” (LOURO, 1997, p. 461).

Na esteira dessa análise, importa discutir outras questões disciplinares, trazidas pelas antigas estudantes. Nessa perspectiva, é importante destacar que as escolas conduzidas por congregações religiosas, segundo Dallabrida (2011, p. 84) “[...] contribuíram de forma significativa para a produção de sujeitos dóceis, ordeiros e produtivos, demandados pela

configuração disciplinar do nascente capitalismo brasileiro”. O estudo de Dallabrida (2011) aborda a vinda das congregações religiosas para o Brasil e a influência desses grupos no setor educacional, como a presença de uma educação elitista e a “disciplina corporal refinada” dentro desses colégios. Para o autor, a disciplina adotada nas escolas confessionais católicas é tributária das práticas do convento, como uma extensão do que era vivenciado naqueles ambientes. Tal análise se pauta nas reflexões de Foucault sobre os processos disciplinares que se constroem nos conventos, nas oficinas e nos exércitos. Assim, algumas práticas desenvolvidas nos colégios, a exemplo daqueles que oferecem internatos “[...] garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 1987, p.118).

Boto (2017) acentua o caráter disciplinador como próprio da constituição da escola moderna, independente de ser pública ou privada, tendo como um de seus fundamentos o princípio da produção de autorregulação dos alunos, portanto, de acordo com o processo civilizador (Elias, 2011). Embora com enfoques diferentes, tanto os estudos de Dallabrida (2011) como de Boto (2017) reiteram as premissas da escola como espaço disciplinador, porém podem instigar o leitor a pensar que, como herança do modo de viver no convento, as escolas confessionais, além da formação religiosa, tiveram a disciplina como uma prática mais acentuada. Partindo desses estudos e por meio das narrativas orais, identifiquei práticas disciplinares e de controle no interior do Colégio São José, para além dessas atreladas ao uniforme. O deslocamento das alunas de um espaço para outro por meio de filas demonstra esse caráter disciplinar da cultura escolar:

Subíamos as escadas do Colégio em ordem e, em cada patamar, ficava uma irmã, assim [Luana dobra os braços e apoia um em cima do outro], não era de braços cruzados, no início elas usavam hábito, então elas punham as mãos assim por dentro do hábito, como se o braço ficasse cruzado” (Luana, 2017).

A organização das estudantes em fila era uma forma de repartição dos indivíduos no contexto escolar, fabricando corpos submissos e exercitados (FOUCAULT, 1987). Nessa lógica de controle, a posição das religiosas em cada andar para acompanhar as meninas enfileiradas corrobora com a prática de controle que objetiva produzir corpos ordeiros. Do mesmo modo, conforme Luiza, ao saírem da escola, a necessidade de andar enfileiradas era prevista: “*Então, nós íamos fazer um passeio, íamos até uma praça, quando a gente saía, saía em fileiras, duas por duas, não podia olhar pros lados, as Irmãs sempre iam junto. Tinha que se comportar, como em qualquer lugar*” (Luiza, 2017).

Vale salientar que a vigilância não se dava apenas na relação com as religiosas, mas no interior da sala de aula e na interação entre professor e aluno: “*Só se levantava com o ok da professora. O banheiro não tinha porque ir, porque nós tínhamos os intervalos, era outra época, todo mundo regrado, também não tinha essa história de ir tomar água*” (Luana, 2017).

Por meio dessas práticas instituídas e instituintes na escola, “ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar [...] aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar” (LOURO, 1997, p. 461). A imagem a seguir contribui para pensar nas posturas e nos lugares ocupados pelas alunas e pelas Irmãs.



Figura 35: Sala de aula – Colégio São José
Fonte: Colégio São José – Caxias do Sul/RS

Apesar de não conter legenda ou ano em que a fotografia foi produzida, alguns elementos do campo imagético permitem inferir a temporalidade do registro. Conforme analisado na seção referente à arquitetura escolar, as classes, assim como outros itens que compõem o mobiliário escolar, têm vistas à longa duração. Difícil pensar na temporalidade da fotografia partindo exclusivamente das carteiras porque elas podem ser de outra época. No caso desta fotografia, o corte de cabelo torna-se uma possibilidade para se estimar a época em que se fez o retrato. Para tanto, é importante lembrar que o primeiro cinema em Caxias foi inaugurado em 1921, Cine Theatro Apollo (POZENATO; GIRON, 2007). Na década de 1930, Caxias passou a contar com duas salas de cinema, sendo prática dos moradores frequentarem esses espaços para assistir

as clássicas projeções da época. Através do cinema e das revistas, as mulheres viam a moda de Hollywood e a influência dessa arte aparecia nas vestimentas, nos cortes de cabelo, no modo de se portar. Se, na virada do século XX, a moda era voltada para os penteados ornamentais, duas décadas depois os cortes de cabelo curtos indicavam uma mudança que, na análise de Maluf e Mott (1998), sugeria um “sintoma de emancipação do belo sexo” (p. 370). Sendo assim, inspiradas pelos jornais, magazines e cinema da época, as meninas do São José provavelmente adotavam o corte de cabelo curto, sugerindo que a temporalidade da imagem seja entre as décadas de 1920 e 1930.

Para além do período em que foi produzido, destacam-se outros aspectos do retrato. O expressivo quadro com a imagem do Sagrado Coração de Jesus fixado na lateral da sala de aula, assim como um mapa e um cartaz são elementos que se constituem em discursos nesse ambiente de aprendizagem. Aquilo que se entendia como necessário para a educação dessas meninas parecia ser a religião – professada pela fé católica – e os conhecimentos científicos, enaltecidos pelos enunciados contidos no mapa e no cartaz. A porta entreaberta e as janelas grandes presentes ao fundo indicam a importância da ventilação e iluminação dos espaços, princípios do higienismo.

Como um “instante congelado de uma trajetória institucional” (SOUZA, 2001, p. 80), as fotografias escolares, como as de salas de aula, podem ser produzidas por motivações pessoais, para a Inspeção Escolar, como também para registrar acontecimentos relevantes para a preservação da memória do Colégio. Não se sabe o motivo pelo qual a fotografia acima foi produzida, de todo modo, ela flagra um momento do cotidiano da escola, especificamente da sala de aula: alunas sentadas em suas classes, realizando leituras e escritas. Seria este um momento de avaliação? As alunas faziam parte de uma mesma turma ou série? Pela aparente diferença etária das discentes – as meninas dos primeiros bancos parecem ser mais jovens/menores do que as que se encontram nas fileiras centrais e finais -, poderia ter sido essa apenas uma cena fotografada com o propósito de marcar uma das práticas vivenciadas na escola?

A postura das alunas acentua a caricatura da disciplina escolar: olhares atentos aos livros/cadernos escolares, mãos posicionadas em cima das mesas e/ou segurando o lápis para simular a prática da escrita, bocas fechadas para reforçar o silêncio previsto/esperado, semblantes sérios, raros olhares em direção à câmara na construção da encenação (apenas duas alunas olham para o/a possível fotógrafo/a – uma na lateral direita e outra no canto esquerdo da imagem) e ausência de interação entre elas ou mesmo com as religiosas. Com o princípio de “cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p. 123), a

sala de aula fotografada produz a encenação de um ambiente idealizado e a prática produzida nesse espaço evidencia uma situação de disciplinarização das alunas.

E sobre as religiosas, o que é possível dizer por meio desse documento iconográfico? Se a postura das alunas já indicava uma caricatura da disciplina escolar, não restam dúvidas de que, no caso das Irmãs, essa representação é intensificada. O local estratégico em que estão posicionadas, dando uma conotação de controle da sala, assim como os semblantes sérios e olhares atentos ao movimento das alunas, como se estivessem fiscalizando as práticas ali experimentadas são marcas da disciplinarização no espaço educativo. Por meio dessas condutas, as religiosas produziam representações sobre o modo como regulavam os ritmos, espaços e tempos escolares, sendo “[...] um alto poder organizador, atuando às vezes como um dispositivo de resistência à inovação” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 86).

Manter a saia no comprimento esperado, andar em filas e contar com a presença de religiosas pelos corredores e na sala de aula possivelmente foram práticas que garantiram a formação dos sujeitos dóceis e ordeiros que Dallabrida (2011) indica em sua investigação. Por meio do adestramento dos corpos, a disciplina instituída contribuía para formar mulheres obedientes, dentro e fora do espaço escolar.

Ainda abordando as questões disciplinares, mas trazendo aspectos que demarcam diferenças na instituição educativa, analiso elementos da narrativa de Luiza em relação às práticas do internato. Ela foi a única entrevistada que frequentou o Colégio São José nesse regime de escolarização, entre 1942 e 1946. Sendo assim, práticas do internato são analisadas, na perspectiva de que, assim como na seção da arquitetura, disciplina e controle também fizeram parte das experiências vividas por aquelas que foram internas. Segundo Perrot (1991), inspirada em Foucault, na França do século XIX, as instituições de enquadramento, a exemplo dos conventos, seminários, internatos e quartéis se consolidam. Tais instituições têm como base os moldes burilados pelo Estado e pela Igreja, sendo que “o enclausuramento, a separação do mundo exterior, a vigilância ‘panóptica’ [...]” (p. 287) são características constitutivas desses locais. Inserido no contexto brasileiro, Dallabrida (2001) também contribui ao recordar que os colégios internos no Brasil se constituíram no século XIX e se multiplicaram no século XX, marcando a história da escolarização do país. Para o autor, as “estratégias de docilização dos corpos” incitadas por Foucault ajudam a compreender os processos imbricados no cotidiano desses lugares de formação e composição de novos sujeitos.

Nas pesquisas de Manoel (1996), as Irmãs de São José foram precursoras ao implementarem o regime de internato no país. De acordo com o autor, “[...] essa Congregação introduziu em São Paulo, e mais tarde em outros estados, a fórmula do internato. Mesmo que,

em sua trajetória no Brasil, ela tenha criado escolas externas e orfanatos, a forma de organização pedagógica dominante foi o internato. (MANOEL, 1996, p. 51). Se, junto com capuchinhos, no Seminário Episcopal, e os jesuítas, no Colégio São Luís, as Irmãs de São José foram fundamentais para a introdução do catolicismo ultramontano em São Paulo, infiro que um dos destaques desse instituto religioso tenha sido o modelo de internato.

Isoladas do mundo exterior, limitadas pelas paredes e muros da escola, as internas viviam em um constante regime de controle, sendo esse um modelo de educação pautado na *Ratio Studiorum*¹²⁶ dos jesuítas (MANOEL, 1996). A rotina no internato transcende as exigências exclusivas da sala de aula. Ao concluírem o horário de aula, o hábito de estudo e o controle do tempo e do espaço vivenciado pelas alunas tem a intenção de ser permanente:

Saia do colégio, ia se lavar, fazer xixi, já entrava pra sala de aula que tinha perto do refeitório. Aí estudava, já fazia os temas pra amanhã, depois tinha a janta, que era café. Depois tinha o recreio, mais ou menos de uma hora, depois já subia as escadas para a reza do terço, depois ia dormir. Apagava a luz, ficava umas duas ou três luzes no corredor acesas, perto dos banheiros, e só (Luiza, 2017)

O ritmo vigiado do cotidiano é reconhecido pela forma que Luiza narra suas memórias. Como um passo a passo do dia, recorda do internato como se ainda pudesse viver naquele regime. Para a entrevistada, se houvesse cumprimento das regras, viver em um internato era algo “simples”, reforçando o quanto essas culturas instituídas foram naturalizadas por ela. Rememora, ainda, de algumas práticas religiosas exclusivas das internas. Em suas palavras: “Na capela vinha todas manhãs um padre rezar missa. Só participavam as internas” (Luiza, 2017).

Eduardo Arriada (2008), ao pesquisar o internato do Colégio São José de Pelotas, afirma que a finalidade dos internatos católicos é desdobrada em duas vertentes: a educação e a instrução. Nesse sentido, “formar jovens nas práticas das virtudes que convém uma boa moça de família; incutir hábitos de disciplina, modéstia, respeito e religião; revestir seus espíritos com uma instrução apropriada as suas idades e prepará-las adequadamente para as futuras obrigações” (ARRIADA, 2008, p. 123) eram práticas que realçavam os comportamentos padronizados e minuciosamente controlados nesse regime de escolarização. No internato, concretizava-se o ideal de sala de aula e de vivência cotidiana balizada por um sistema severo de código de condutas.

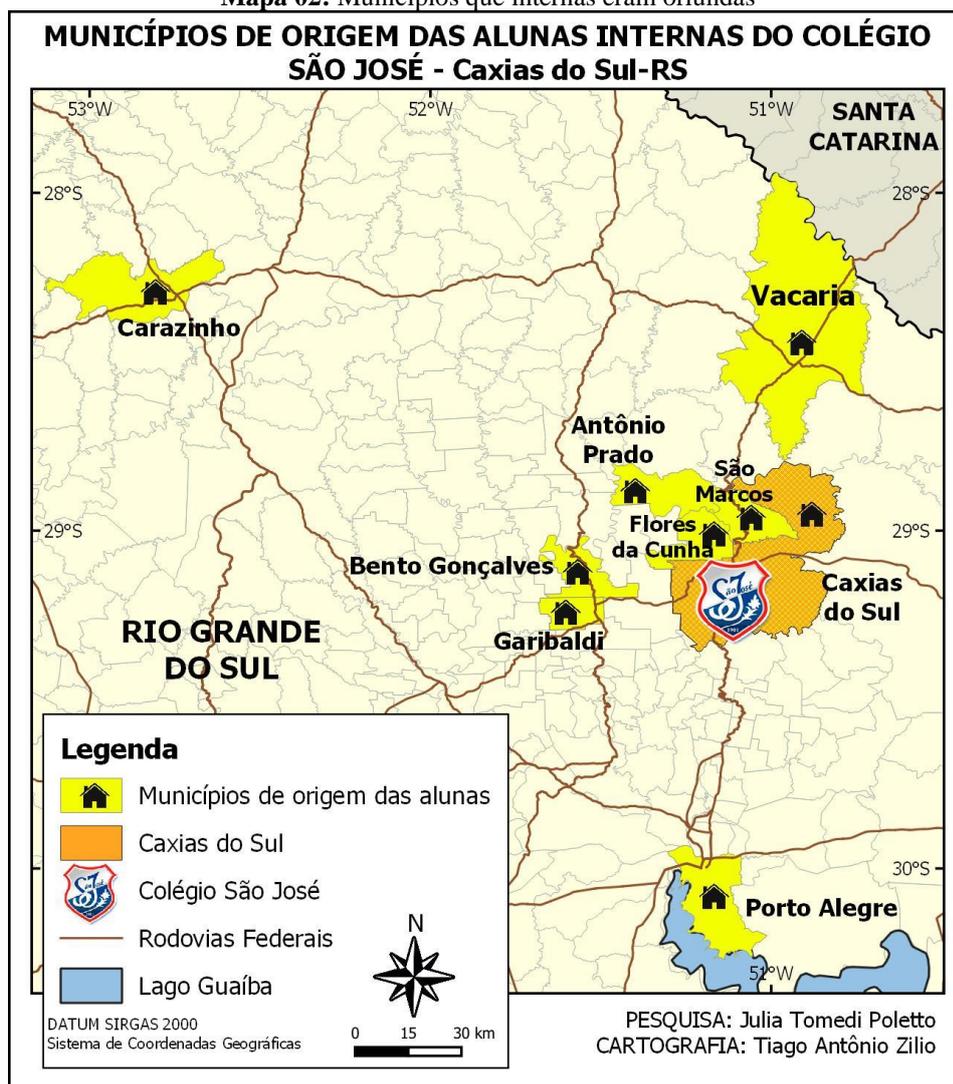
¹²⁶ A *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, também conhecido como *Ratio Studiorum*, foi um plano de estudos organizado pela Companhia de Jesus, em 1599, a partir de ações instituídas nos colégios jesuíticos desde 1540. Sendo um projeto comum para todos os colégios da Companhia, acabou servindo como base para a estrutura de colégio que temos hoje. Maiores informações, ver BOTO (2017).

Em consonância com a pesquisa de Arriada (2008), por meio da oferta de internato, as Irmãs do São José de Caxias buscavam uma formação inserida nos princípios católicos e que reforçava a ordem, as boas maneiras, o respeito e a obediência a Deus, sendo estas formas de regulação que produzem autorregulação (ELIAS, 2011). Desde o momento de acordar até a hora de dormir, essas meninas eram acompanhadas de modo constante, sendo instruídas a agir conforme as diretrizes daquele lugar e daquela Congregação.

Vale lembrar, também, que Luiza era natural de Flores da Cunha. Conforme registros de matrícula do Colégio São José¹²⁷, entre os anos de 1937 a 1947, conforme indicado anteriormente, frequentaram a instituição educativa meninas oriundas de cidades próximas. Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carazinho, Garibaldi, Flores da Cunha, Porto Alegre e Vacaria são municípios referidos como local de origem das alunas, algumas possivelmente internas. Ampliando o quadro de cidades, ao rememorar a convivência com as que viviam no internato, a aluna da década de 1950 relembra de onde algumas eram: *“Estudávamos todas juntas, na mesma sala. Nós tínhamos colegas internas que eram de Criúva, de São Marcos e de outros lugares”* (Suzana, 2017).

¹²⁷Colégio São José. Livro de Matrículas de 1937 a 1947 – Ginásio São José.

Mapa 02: Municípios que internas eram oriundas



Dois fatores podem ter relação com a escolha pelo internato: ser o São José uma instituição católica e não ter escolas nessas localidades. Conforme supracitado, muito provavelmente, eram famílias com condições econômicas que permitiam manter suas filhas neste Colégio. Entretanto, a pesquisa observou que há outras situações de estudantes oriundas de camadas da sociedade menos privilegiadas economicamente, sendo que algumas também parecem ter vivido em regime de internato.

No caso de Luiza, as condições econômicas da família parecem indicar que o internato foi um modo de garantir uma educação de qualidade para a filha: “*Elas faziam tudo pra gente, as empregadas e as Irmãs. Nós não fazíamos nada, nem lavar roupa, nada, nada...era como um hotel*” (Luiza, 2017). Comparar a vida no Colégio com um hotel permite uma problematização sobre a formação recebida. Sentir-se como uma hóspede indicaria que, para aquelas que tinham o internato custeado integralmente pelas famílias, aprender a lavar, limpar

ou colaborar não seriam necessários no seu processo formativo? Qual proposta de formação cidadã se instituiu ao assemelhar o internato a uma experiência de hotel? Infiro que este tratamento diferenciado dependia das condições econômicas das famílias das internas. Tal suposição também se deve ao relato da própria narradora ao falar sobre as colegas que eram internas, mas que não via com frequência porque ficavam fazendo afazeres domésticos como forma de pagamento pela moradia escolar. Dessa forma, diferenças espaciais pareciam atravessar a relação das internas e suas condições econômicas. Segundo Luiza (2017): *“Ah, tinham algumas que não pagavam muito, então ajudavam. Não sei se era na cozinha, na lavanderia. Tudo tinha horário, então a gente não enxergava essas coisas”*. Quantos modos de viver o internato foram vivenciados? Em que medida as condições econômicas das alunas reverberaram em práticas díspares nesse regime de escolarização? A problematização de algumas ações do internato foi possível a partir da inquietação frente ao público autorizado a frequentá-lo, ou mesmo, ao público que tinha possibilidade de estar lá. Tais reflexões permitem um olhar atento à classe social ali esperada/autorizada a estar.

Importante destacar que as memórias em torno das condições econômicas das alunas não se restringem àquela que viveu no regime de internato. Outra aluna, da década de 1930, também recorda situações semelhantes: *“Tinha uma que estudou lá porque ia fazer faxina. Então ela fazia faxina e depois vinha para a aula, e morava lá, como interna”* (Maria, 2017). Tais evocações são importantes, pois apontam diferenças no tratamento conforme as classes sociais na escola. Essas práticas distintas entre as internas reforçam o quanto a posição social, atrelada às possibilidades econômicas das famílias, demarcava relações que se estabeleciam no interior da escola.

Partindo desses discursos, entende-se o quanto as representações acerca do público que frequentou o mesmo internato e os modos de conviver são díspares. Se, para Luiza, a vida no internato se assemelhava a um “hotel”, pela sua narrativa e também de Maria, as colegas mais humildes que lá viviam não tiveram essa mesma experiência.

Seguindo na discussão sobre as condições econômicas, para além do regime de internato, destaco outras práticas excludentes vinculadas ao poder aquisitivo das alunas e ao convívio entre elas, principalmente de estudantes das décadas de 1930 e 1940. Conforme Serenita, estudante da década de 1930 de uma escola pública próxima ao Colégio São José:

E tinham as meninas, as alunas do São José, elas passavam por ali pra ir pra escola. Então elas passavam, ficavam em frente e botavam as mãos na cintura e diziam ‘Pobretonas! Pobretonas! Pobretonas’ pra nós, porque éramos do colégio público. Eu tinha como colegas as gurias mais ricas da cidade [...] Quer dizer que não eram

pobretonas, tinha as pobretonas, eu era uma, mas tinha gente bem rica lá e que estudava em colégio público (Serenita, 2013).

As relações de poder presentes no contato entre alunas da escola pública e privada demonstram o quanto as questões voltadas ao poder aquisitivo compareciam nas redes de sociabilidades dessas meninas. A partir da narrativa de Serenita, supor que as meninas ricas estudavam na escola privada e que as estudantes pobres frequentavam a pública, seria, no mínimo, manter um olhar descuidado para a operação historiográfica. Afinal, tanto externa como internamente, algumas práticas excludentes relacionadas às questões econômicas foram lembradas e carregam consigo variadas interpretações, o que reforça a ideia de descontinuidade, ou seja, a compreensão de um “[...] ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Assim, ciente de que alunas de distintas condições frequentavam escolas públicas e privadas, identifiquei tensionamentos gerados pelo poder aquisitivo ou mesmo pela posição social das famílias. Esses modos de conviver não podem ser naturalizados, pois indicam o quanto a classe social tornava-se um demarcador das relações no São José e no seu entorno.

Ainda sobre esse aspecto, apesar de recordar de colegas com alto poder aquisitivo, Jacira lembra ações diferenciadas para aquelas que tinham menos condições e que também estudavam no São José: *“E naquela época só frequentava o São José gente de poder aquisitivo. Então as professoras diziam: ‘Senta lá no fundo!’ Claro, eu ia remendada! Limpa, mas ia remendada”* (Jacira, 2008). Se as condições da vestimenta da aluna serviam como motivo para posicionar a estudante em sala, verifica-se, mais uma vez, que o aspecto econômico das famílias balizava algumas práticas da escola, inscrevendo uma posição social esperada naquele espaço educativo. De acordo com Jacira, ao que tudo indica, vestir-se com um uniforme remendado denotava o poder aquisitivo da família e acarretava em modos diferentes de usar os espaços e na própria relação aluno-professor.

Essas memórias não se restringem à narrativa acima mencionada. Maria, aluna entre os anos de 1934 e 1939, frequentou o Colégio juntamente com sua irmã, por meio de uma espécie de troca de favores. Ela conta que o pai entregava lenha para as Irmãs do São José: *“Ele pagava a minha escola e da minha irmã com trabalho”* (Maria, 2017). De uma maneira ou outra, a escolarização das alunas do São José era paga, reafirmando, assim, o público que conseguia assumir as despesas e garantir uma educação para suas filhas naquela instituição de ensino. Além dessa recordação do empenho do pai em manter as filhas naquela escola privada, Maria também lembra alguns momentos de socialização em que essas diferenças econômicas eram evidenciadas: *“É, quem tinha um pouquinho de poder elas eram mais, deixavam a gente pra*

baixo, né? Aquelas que tinham um pouco de poder, faziam uma rodinha, as outras ficavam de lado” (Maria, 2017).

As diferenças não se davam apenas pela questão econômica, atingiam outras dimensões. Loraine, estudante da década de 1940, lembra de auxiliar suas colegas a falar Português, indicando um tratamento diferente em sala:

[...] porque daí eu ensinava as coloninhas que nem sabiam falar o Português e, como eu entendia o dialeto.. Então eu tinha um cantinho assim, elas estavam todas sozinhas, pobrezinhas. E daí eu me encontrei com as minhas, minhas partes lá da Forqueta, né, era ali, um cantinho, assim, elas ficavam separadas das urbanas (Loraine, 2006).

Além de sinalizar aspectos do processo de nacionalização do ensino, visto que procurava ensinar o Português para as colegas, por meio dessa narrativa, se reafirma a ideia de que as posições das alunas em sala de aula produziam representações variadas. Mais uma vez, verifica-se que a disposição dos lugares construiu discursos sobre quem eram as alunas e, portanto, demarcou os espaços a serem ocupados por ela.

Vale realçar que, ao serem questionadas sobre diferenças em sala atreladas às condições econômicas das colegas, as entrevistadas das décadas de 1950 e 1960 responderam não existir esse tipo de distinção porque, conforme suas memórias, não havia alunas com menor poder aquisitivo na escola. Sendo assim, a mudança de percepção acerca da relação entre alunas com maior ou menor poder aquisitivo pode se justificar por motivos díspares: ou as religiosas adotaram uma postura diferente em relação às discentes, desenvolvendo um tratamento igualitário entre elas; ou, como segunda hipótese, as antigas alunas não lembram dessas diferenças nos anos 1950; ou, como última suposição, o fator econômico tenha se tornado um componente importante para o ingresso na instituição educativa. Essa última possibilidade é reforçada pela criação das escolas gratuitas da Congregação, as quais ocorreram entre os anos de 1949 e 1953¹²⁸, sendo possível que as alunas com menor poder aquisitivo fossem orientadas a frequentarem essas unidades filantrópicas.

Independente dessas mudanças, o posicionamento das alunas em sala e a aproximação conforme o poder aquisitivo são práticas que apenas foram percebidas por meio da análise dos documentos orais, o que reforça a importância da metodologia da História Oral na Tese. Para Jacira (2008), as lembranças em torno da valorização de quem supostamente tinha maior poder aquisitivo são evocadas como ressentimentos desse tempo que frequentou a escola: *“Ficou marcada a época que eu passei no São José. Não gosto nem de passar na frente do Colégio São*

¹²⁸Informações sobre essas escolas constam no capítulo 3 e, também na nota de rodapé 116 da Tese.

José”. Partindo das reflexões de Pesavento (2007, p.15), que afirma que “as sensibilidades são sutis, difíceis de capturar, pois se inscrevem sob o signo de alteridade, traduzindo emoções, sentimentos e valores que não são mais os nossos”, reconhece-se que, ao ser convidada a rememorar sobre o lugar em que foi escolarizada, a antiga aluna compartilha sentimentos que parecem não ser tão bons em relação ao Colégio. Desse modo, percebe-se que a produção de memórias sobre sua escolarização é atravessada por sensibilidades construídas naquele espaço.

Assim, observam-se muitas mágoas nos relatos de Jacira. Como entender suas lembranças se os estudos acerca da memória indicam que procuramos elaborar versões do nosso passado que nos sejam confortáveis, como uma espécie de estratégia de sobrevivência no tempo presente (THOMSON, 2002)? Se “ao longo da vida, construímos nossas histórias procurando criar um enredo que nos seja satisfatório ou que, no mínimo, seja possível de suportar” (ALMEIDA, 2007, p. 41), para a antiga aluna esse exercício parece ter sido difícil ao rememorar suas vivências naquele espaço de experiência do São José.

Cabe salientar que, tanto Maria, como Jacira e Loraine, apesar de sinalizarem essas diferenças de tratamento entre alunas conforme a posição social, foram estudantes que os pais pagaram pelo ensino oferecido no São José. Conforme supracitado, no caso de Maria o pagamento se dava pelo trabalho do pai. Já nos casos de Jacira e Loraine, as condições de suas famílias, embora pudessem ser inferiores às de muitas outras estudantes do São José, permitiam que elas estudassem naquela instituição. Tais elementos são suscitados ao analisar o que dizem. Segundo Jacira (2008), através do esforço de sua mãe com as atividades domésticas e profissionais – “*ela fazia tudo em casa e ainda costurava feito uma louca até às cinco da manhã*”- e do trabalho do pai – “*ele foi um construtor dessa cidade [Caxias]*”-, a família conseguiu manter os filhos em escolas particulares. Já Loraine alega que sua família, embora fosse oriunda da zona rural, “*era de posses*” (2006).

As recordações não tão boas em torno da escola não se limitam a esse quesito econômico. Pensando naquela que seguiu a vida religiosa e, depois de 20 anos, optou por trocar de Congregação, suas palavras acerca da convivência com as Irmãs de São José, na condição de religiosa, merecem atenção:

Troquei de Congregação, mas me dou muito bem com as Irmãs de São José. Quer dizer que pra mim... mas também estou contente aqui. Aqui já a Congregação começou com outro estilo. Porque na Congregação São José havia muita severidade, né? Naquele tempo. Assim, muito, muito, eu diria muito...Agora nem me vem o termo [inaudível]. Afinal, muito rígido (Elisa, 2007).

As memórias felizes do período em que Elisa foi religiosa no São José se entrelaçam às lembranças de um tempo mais rígido vivido nessa Congregação. Embora realce sua trajetória de vida, ela nos oferece indícios de modos de conviver no interior do próprio instituto religioso, os quais parecem ter reverberado também na instituição educativa.

Nesse sentido, assim como a disciplina, o controle e a situação econômica foram geradores de práticas no Colégio São José, a relação das antigas alunas com Irmãs, e os castigos escolares também fizeram parte do processo. Assim como Jacira, Loraine também parecia querer evitar lembranças da escola e da relação que teve naquele espaço: *“Olha, eu não quero nem falar em escola. [...] Como elas tentaram me castrar! Eu me recuso a falar em São José.”* (Loraine, 2006). O modo como as memórias não tão boas do Colégio comparecem nos dizeres de Loraine e, de certa forma, se tornaram evocadoras de outras lembranças em sua entrevista pode ser problematizado. Apesar de logo no começo da entrevista sinalizar sua vontade de permanecer em silêncio sobre aquilo que se refere ao Colégio, durante a leitura de sua narrativa fica nítida sua vontade de falar. Os comentários sobre a relação negativa com as freiras parecem estar vinculados às críticas de Loraine em torno de uma educação “limitada”, no sentido de “castrar o pensamento crítico”, fator valorizado por ela, que, no futuro, seguiu vida acadêmica.

Assim, apesar de mencionar que sua intenção não seria lembrar-se do período em que foi aluna do São José, Loraine acabou se envolvendo com a entrevista e rememorou algumas práticas vividas nessa instituição em que esteve por nove anos. Além das lembranças em torno de um ensino que considerava inadequado por enquadrar o pensamento, relembra suas posturas no ambiente escolar, as quais causavam constrangimento e enfrentamento às religiosas, conseqüentemente, geravam castigos escolares à Loraine. O hábito de responder de forma provocativa às explicações das freiras/professoras no Curso Primário ocasionava punições à estudante: *“Eu incomodava o status quo, não que eu fizesse atos horríveis, não, eu questionava, eu punha em cheque o que era dito, e isso ninguém gosta.”* (Loraine, 2006). Vale lembrar os lugares de sujeito ocupados pela narradora, pois sendo uma historiadora e professora universitária, suponho que os aportes intelectuais para as miradas do seu passado permitem fazer essas reflexões acerca das experiências vividas no Colégio.

Em sua pesquisa em torno dos castigos escolares, pautada nos enunciados de Norbert Elias, Veiga (2009) analisa a violência como oriunda de uma lógica de rejeição e sugere que o pesquisador problematize o que se rejeita a cada tempo com a finalidade de identificar o motivo da produção de castigos. Refletindo sobre as condutas de Loraine na escola e a consequência que suas ações acarretavam, naquela temporalidade (década de 1940), o fato da aluna responder ou mesmo indagar sobre aquilo que era transmitido, tornava-se uma prática inaceitável. Ao que

tudo indica, rejeitava-se a ideia de se formar alunas questionadoras. Mais do que isso, era motivo de rejeição o não cumprimento das liturgias da escola, como a prática de manter-se sentada, levantar a mão para falar, evitar saídas ao banheiro, etc.

Outro exemplo que reforça o quanto as ritualidades da escola eram valorizadas no São José foi trazido por Jacira que, ao sentir vontade de ir ao banheiro, pediu para sair da sala e foi proibida: *“Eu fiz xixi na cadeira, eu não me segurei. Foi o maior escândalo! Aí sim, debochavam de mim, riam e etc. Aí eu cheguei em casa e disse que não ia mais para o Colégio.”* (Jacira, 2008). A rígida rotina escolar fazia com que as meninas e moças praticassem o cumprimento de normas, obedecessem aos tempos e ritmos instituídos e, por vezes, rompessem – voluntária ou involuntariamente – com algumas prescrições, a exemplo dos questionamentos de Loraine e de Jacira urinar na sala por ser banida de ir ao banheiro durante uma aula. Em ambos os casos, rejeitaram-se posturas que davam à conotação de contradizerem aquilo que era esperado para o momento, ou seja, que acabavam atrapalhando os processos de ensino e aprendizagem, os quais demandavam ordem, silêncio e obediência.

Nas situações acima descritas, as punições foram diferentes. No caso de Loraine, os pais eram chamados à escola ou as religiosas solicitavam que ela se retirasse da sala de aula e/ou fosse mandada para casa. Na experiência de Jacira, a punição acabou sendo o próprio ato de urinar nas calças e, conseqüentemente, ter sido motivo de deboche entre suas colegas. Ambas as entrevistadas estudaram na década de 1940 e, através de suas memórias, atualizadas pelo presente, demonstram que os castigos escolares eram produzidos naquela temporalidade e se traduziam por meio de práticas variadas.

Se a aluna do início da década de 1940, Loraine, lembra dos enfrentamentos com docentes como conflitos que causavam sua saída de sala e outros castigos, no caso de Luana, que estudou de 1949 a 1951, o embate com um professor parece não ter tido o mesmo resultado:

E o Santana, na hora tu imagina, professor Santana, engenheiro, e eu disse para ele: “Professor, esse exercício não tem resposta”. Tu imaginas se eu estava tremendo pouco. Daí ele disse: “Como?”. E eu disse: “É, esse exercício não dá para fazer”. Daí ele veio pro quadro do meu lado, que também era prova oral. Aí ele disse: “É realmente, pode ir.” Me liberou. Mas o coração foi pela boca (Luana, 2017).

A lembrança de Luana emergiu quando fez um relato referente a uma prova oral de Matemática. De acordo com a entrevistada, não era possível solucionar o exercício proposto, e, mesmo com receio de qual seria a reação do docente, optou por falar que a atividade não estava correta. Apesar do desfecho da situação ter sido diferente das situações que aconteceram com Loraine, o medo de enfrentamento trazido por Luana parece reforçar o quanto as atitudes de

questionar os professores não eram bem vistas. Qual seria a reação do professor caso a afirmação da aluna não estivesse correta? Provavelmente, o momento em que o episódio de Luana aconteceu já era outro em relação à época vivida por Loraine, no sentido do professor reconhecer que poderia estar equivocado. Ou seja, na década de 1950, a escola poderia estar mais apropriada do discurso escolanovista, permitindo, portanto, posições mais destemidas das estudantes. Estas podem ser hipóteses que ajudam a entender/explicar o fato da situação de Luana ser distinta dos episódios rememorados por Loraine. Entretanto, mesmo com essas diferenças temporais, não se pode deixar de mencionar que, pelo enfretamento proposto, ambas as alunas demonstraram uma espécie de ousadia no contexto escolar. Pode-se pensar que essa postura de coragem diante das Irmãs e dos professores fosse uma dissonância quando se pensa no comportamento da maioria das alunas do São José. Por não ser uma conduta esperada no ambiente escolar, contar com alunas que desviassem a norma e confrontassem suas ideias faz parte do descontínuo da pesquisa.

Mesmo assim, no final da década de 1950 e início de 1960, os castigos pareciam seguir como práticas do cotidiano escolar: *“Eu me lembro que tinha castigo de fazer uma folha inteira com alguma frase. Tipo: eu não vou mais fazer tal coisa”* (Carmem, 2017). Diante desses relatos, destaca-se que, segundo estudo de Almeida e Grazziotin (2013), desde o final do século XIX e início do século XX, os castigos escolares na Região Colonial Italiana não eram legalmente aconselhados, porém ocorriam. Conforme a época e os propósitos educativos vigentes, os castigos foram adquirindo novas roupagens, podendo ser físicos ou morais. Conforme já mencionado, o ensino mútuo já postulava a substituição do castigo por práticas de emulação, ainda no século XIX; e o castigo físico imperava durante o método individual de ensino. Para endossar essa percepção, Veiga (2009) reforça que a partir da década de 1930, o Escolanovismo contribuiu para se pensar em uma educação menos violenta no ambiente escolar, provocando um equilíbrio na relação de poder entre aluno e professor, anteriormente vista como autoritária e promotora da violência física e moral. Através dos princípios da Escola Nova, os castigos escolares foram revestidos de estratégias aparentemente mais suaves, a exemplo da escrita de frases repetidas no caderno. Assim, a recordação de Carmem é um indicativo dessa escolarização arraigada na compreensão do castigo escolar herdado do Escolanovismo. Embora nenhuma entrevistada tenha mencionado que sofreu castigos físicos no ambiente escolar, tudo leva a crer que as práticas punitivas estiveram presentes no Colégio São José e fazem parte das memórias produzidas por essas mulheres.

Ainda no tocante às práxis da cultura escolar, outro aspecto que comparece de forma frequente nas narrativas e nos elementos iconográficos pesquisados são as manifestações de

religiosidade. Sabe-se que, por ser conduzida por uma Congregação Religiosa, a instituição educativa sempre valorizou eventos celebrativos religiosos. A oração no começo da aula, as missas oferecidas na capela da escola, a rotina das internas de rezar o terço antes de dormir e a presença de elementos religiosos no ambiente escolar são indicativos de disciplinarização e de práticas constantes em meio ao cotidiano de religiosidade que ocorriam no São José. Um exemplo encontra-se na fotografia a seguir, a qual representa um momento de encenação desenvolvido por um grupo de alunas em 1937.



Figura 36: Alunas do São Jose durante encenação religiosa - 1937

Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – Caxias do Sul/RS

As túnicas claras e acetinadas, bem como os ramos de lírios e palmas nas mãos das meninas, são símbolos que, segundo as religiosas da Congregação, indicam pureza e santo mártir. No centro da imagem, uma menina em frente à cruz, podendo significar uma santidade rodeada por anjos, representados pelas colegas com os ramos nas mãos e auréolas na cabeça. No canto direito da imagem, a representação de São Miguel Arcanjo com uma espada na mão, dramatizando a expulsão do demônio, permite pensar sobre a santidade a qual a cena se refere: possivelmente Joana D'Arc¹²⁹. Na perspectiva histórica francesa que produz, na figura de Joana D'Arc, uma imagem nacionalista do povo francês, a encenação religiosa pode ter sido escolhida por remeter à história da França e por se tratar de uma santidade feminina, fatores que se

¹²⁹ Em 1920, Joana D'Arc foi considerada Santa pela Igreja Católica em virtude dos feitos em vida, tendo sido uma jovem virgem queimada na fogueira que aos 13 anos recebeu um chamado divino através de São Miguel de Arcanjo e acabou liderando a Guerra dos Cem anos na França, durante a Idade Média.

misturam aos elementos identitários do próprio Colégio São José, conduzido por uma ordem religiosa francesa e destinado ao público feminino. Assim, é possível que a dramatização da história de Joana D’Arc apresentada pelas alunas do São José tenha ocorrido, inclusive por, naquele período da encenação, a santificação dela ter sido recente e por produzir representações em torno do nacionalismo francês¹³⁰.

Sendo assim, por meio dessa teatralização, saberes acerca do contexto francês e discursos em torno da Igreja eram produzidos. Como práticas do cotidiano escolar, através dessas encenações, muitas vezes prestigiadas pelas famílias das alunas, eram incutidos valores transmitidos pelas histórias bíblicas, além de fomentar o interesse pelas vocações religiosas e produzir conhecimentos acerca do catolicismo.

Do mesmo modo, a participação nas atividades da Igreja também foi recordada. A prática de ir à missa no domingo de manhã com o uniforme de gala era incentivada, inclusive Carmem, aluna do externato, recorda-se da exigência das Irmãs com relação à limpeza e à apresentação impecável que o traje deveria ter, visto que o usariam em um local sagrado. Do mesmo modo, o estudo do catecismo e a Primeira Comunhão eram ações realizadas na Igreja pelas Irmãs do São José: *“As irmãs preparavam as meninas [...] então, no dia da Primeira Comunhão, iam todas no Colégio São José. [...]”* (Guilhermina P., 1996). Reunidas no Colégio, segundo a narradora, as meninas dirigiam-se à Catedral, local em que a Primeira Comunhão era celebrada: *“As meninas vestidas de anjos, bonitas, vestidas de branco com asas grandes e com os cabelos de papelotes. E a gente ia pra Catedral, a igreja toda bonita e enfeitada de branco, e o coral cantando [...]”* (Guilhermina P., 1996). Para além do espaço escolar, a atuação das religiosas na Igreja era um modo de fomentar as práticas do catolicismo vividas pelas estudantes.

Da mesma forma, as Cruzadas Eucarísticas, movimento que se propõe a formar crianças e jovens cristãos através de atividades variadas, foram lembradas por Maria (década de 1930), Luana (final da década de 1940) e Mary Lucia (final da década de 1950) como parte de suas trajetórias discentes. Para as três narradoras, fazer parte da Cruzada Eucarística parecia significar um envolvimento a mais com as propostas da Igreja desenvolvidas no São José e para além do Colégio. Ao que tudo indica, as religiosas instigavam as alunas a participarem das Cruzadas, sendo essa prática importante de ser assumida por quem ali estudava, como se fortificasse o ensino voltado ao catolicismo proposto pela instituição. De acordo com o estudo

¹³⁰ Muitas representações são produzidas em torno da história de vida de Joana D’Arc e sua implicação com a Guerra dos Cem Anos na França, sendo vista de modo diferente, especialmente entre franceses e ingleses. Entende-se que no caso da encenação ter ocorrido no Colégio São José, possivelmente a versão histórica contada e dramatizada pelas alunas foi de cunho francês. Para aprofundamento do assunto, vale a leitura de: MICHELET (2007) e FLORES (2011).

de Miriam W. Chaves (2012), referente ao papel da Igreja na escolarização masculina de 1950, pertencer a Cruzada Eucarística implicava participar de uma elite religiosa em que, estendendo os aprendizados construídos na reza do terço e nos retiros, os alunos desenvolviam valores através de uma formação sistemática que os tornava em “perfeitos cristãos” (p. 534). Assim parecia se assemelhar a educação das alunas do São José quando se pensa nas práticas de religiosidade instituídas e instituintes na cultura escolar.

Os anúncios em jornais sobre o Colégio São José também endossavam o aspecto religioso. Exemplo disso é a publicação do Jornal *La Staffetta RioGrandense*¹³¹, Garibaldi, em 04 de março de 1931, n. 42 (grifos meus):

Collegio São José – Caxias - Il Collegio dele Suoredi S. Giuseppe, essendostatopareggiato (equiparado) alle Scuole Complementari dello Stato, ofre alle bambine e signori neche desiderano frequentare 1 corsi eccellenti locali (prédio) com tutti i confortiche si possano desiderare. **Le famiglie dei Coloni, che voglio nofar istruirele loro figlie, lemandino al “Collegio São José”, dove fuori da tanti pericoli di perversione, insieme all’istruzione rice-verranno uma eccellente educazione civico-religiosa**¹³².

Segundo a parte destacada: “As famílias dos colonos que querem que suas filhas sejam educadas, as enviam para o Colégio São José, onde, fora de tantos perigos de perversão, juntamente com a educação, elas recebem uma excelente educação cívico-religiosa”. Através dessas práticas, as Irmãs legitimavam aquilo que anunciavam para as famílias: uma formação religiosa eficaz às filhas dos colonos. Dentre as tantas práticas suscitadas no ambiente escolar, percebe-se que a religiosidade foi exercitada de diferentes maneiras e promoveu uma formação específica para as meninas que frequentaram a escola. Mais do que isso, por meio dessas convenções, internalizaram valores católicos e imprimiram saberes cristãos que, num futuro não tão distante, puderam rememorar ao falar sobre sua escolarização.

Muitas outras práticas integraram a cultura escolar do Colégio São José entre as décadas de 1930 a 1960. Contudo, para esta seção, optou-se por analisar aquelas que compareceram de

¹³¹Redigido em língua italiana até meados de 1940, o jornal tinha como finalidade alcançar o público da Região Colonial Italiana. Foi fundado em Caxias, em fevereiro de 1909, pelo padre Carmine Fasulo sob o nome *La Libertá*, publicado em língua italiana. Pouco tempo depois, foi comprado pelo paróco de Garibaldi, cidade para onde o jornal foi transferido com o nome de *Il Colono Italiano*. Em 1917 foi adquirido pelo frei Bruno de Gillonnay, que lhe deu o nome de *La Staffetta Riograndense – settimanalecatolico de lacolonia*. A partir de 1941 houve a proibição de jornais em língua estrangeira, o que obrigou a publicação a ser então nomeada de *Correio Riograndense*, passando a ser publicado em língua portuguesa. Em 1952, voltou a ser editado em Caxias do Sul. A versão online surgiu em 2015. Atualmente o Correio Riograndense é um jornal digital brasileiro, sendo um dos mais antigos do Brasil. Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Correio_Riograndense Acesso em: 10/02/2019.

¹³² Jornal digitalizado disponível na Hemeroteca Digital Brasileira – Biblioteca Nacional Digital Brasil. <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=882038&PagFis=38&Pesq=Col%c3%a9gio%20S%c3%a3o%20Jos%c3%a9> Acesso em: 10/02/2019.

modo peculiar nas narrativas de memória oral das antigas alunas, por vezes costuradas com outros documentos. Controle do uniforme, deslocamento em fila, aprendizados e convivência no internato, relações econômicas e sociabilidades, manifestações de religiosidade, fizeram parte das práticas que envolveram disciplina, resistência e diferenças nessa instituição educativa. Apostando “[...]no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida.” (BOSI, 1983, p. 1) e no tempo de escolarização que as mulheres viveram, lembrando que a memória é uma evocação do passado atualizada pelo presente, essa seção investigou esses modos de agir que compuseram o cotidiano das antigas alunas do São José. Seguindo na esteira de análise das práticas, mas agora com o enfoque em uma materialidade específica, a seguir, serão examinados elementos recorrentes do cotidiano da escola: cadernos e livros.

4.2.1 Sobre cadernos e livros: materialidades e discursos produtores de práticas

A aproximação das materialidades da escola direciona o/a historiador/a a, por meio do exame desses artefatos, tentar compreender como se deram os processos de escolarização. Assim, o artefato de uso escolar “[...] conta coisas acerca da instituição em que foi utilizado, das práticas postas em ação com ele nas escolas, por docentes e alunos, como também das teorias pedagógicas [...]” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 226). Dentro dessa perspectiva e considerando alguns documentos escritos identificados no percurso da Tese, cadernos e um livro de leitura utilizados por antigas alunas serão analisados.

Artefatos da ordem do comum, produtos da cultura escolar, esses suportes de leitura e escrita carregam historicidades e inscrevem-se como documentos no campo da História da Educação. Para Hébrard (2001, p.121), “o caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conversação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita.”. Partindo do pressuposto de que estes suportes de escrita produzem sentidos sobre o trabalho e as práticas cotidianas da escola, para iniciar, analiso um conjunto de cadernos escolares¹³³ produzidos de 1934 a 1936 e localizados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMSA), na Coleção Especial do Arquivo, intitulada “Cadernos Escolares”. A coleção contém cinco cadernos: um

¹³³ Algumas das discussões acerca dos cadernos de Romana fazem parte do artigo publicado como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o título de doutor. Ver: POLETTTO, Julia Tomedi; BITTENCOURT ALMEIDA, Doris. *Ecos de uma futura professora: memórias da formação em páginas de cadernos do Curso Complementar (1934-1936)*. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 24, p. 92-111, 2019.

de História Universal, um de Pedagogia e três de Matemática. Os cinco possuem o formato brochura, sendo quatro produzidos pela Livraria Selbach e apenas o Caderno de Pedagogia produzido pela Livraria Saldanha¹³⁴.

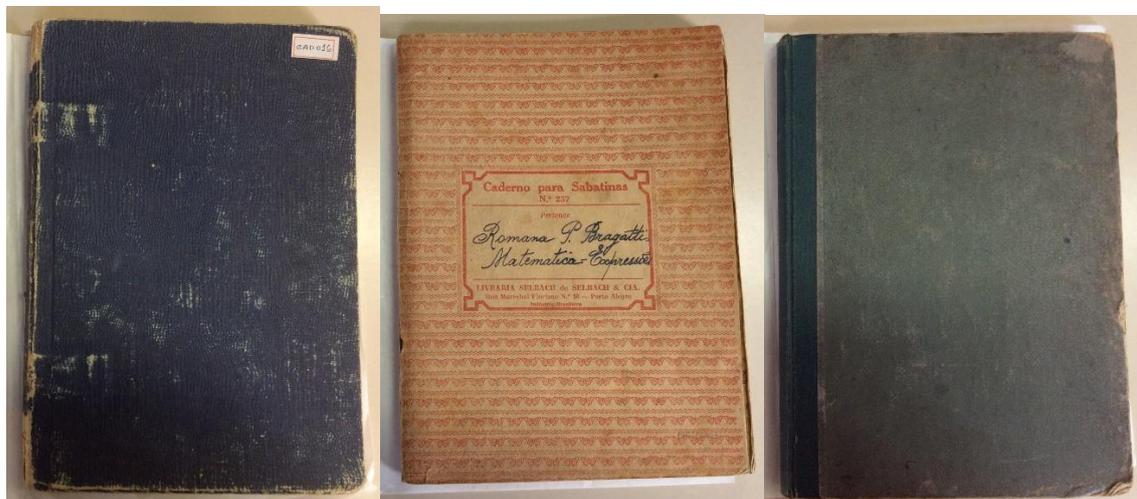


Figura 37: Caderno de Matemática, 1936.
Acervo: AHMJSA, Caxias/ RS

Figura 38: Caderno de Matemática – Expressões
Acervo: AHMJSA, Caxias/RS

Figura 39: Caderno de Matemática, 1934 e 1935.
Acervo: AHMJSA, Caxias/ RS.



Figura 40: Caderno de História Universal, 1935-1956
Acervo: AHMJSA, Caxias/RS.

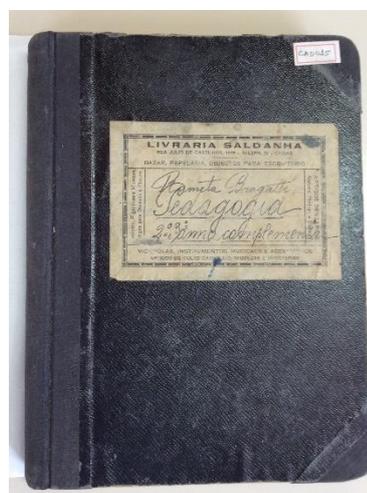


Figura 41: Caderno de Pedagogia, 1935-1956
Acervo: AHMJSA, Caxias/RS.

Nos cadernos de História, Matemática de 1934 e Matemática do 3º ano do Complementar a capa é toda preta; e os registros acerca da livraria que produziu, bem como o nome da titular

¹³⁴“A Livraria Selbach & Cia., fundada em 1908, sucessora de Selbach & Mayer, contava com livraria, papelaria, encadernação e pautaço. Além disso, fabricava cartonagem, livros em branco, assim como vendia máquinas de costura (modelo Gritzner), lâmpões, miudezas e objetos de culto.” (TAMBARA; ARRIADA, 2011, p. 8). Com predominância na produção de livros didáticos, essa livraria foi uma das que se destacaram no campo editorial do Rio Grande do Sul, o qual apresentou sua ascensão a partir do século XIX.

do caderno e do ano encontram-se na contracapa. No caderno de Pedagogia, consta uma etiqueta centralizada na capa com o nome da estudante, disciplina e o ano do Curso. Já no caderno Matemática – Expressões, o nome da estudante e a disciplina aparecem na capa. Todos são de autoria de Romana Bragatti, aluna do Curso Complementar do Colégio São José na década de 1930.

Sobre essa antiga aluna do Colégio São José, o que mais pode se saber? No “Livro de Atas de Conclusão do Complementar, de 1936 a 1941”, a primeira ata de conclusão de curso, datada de 8/12/1936, apresenta dados sobre a turma de diplomandas do Curso Complementar, totalizando 20 alunas. Nesse registro, constam seus nomes, idades, estado civil, apresentadas por ordem de desempenho escolar, classificadas por “distinção grau (10)” ou “aprovada plenamente (9,8,7 ou 6)”. Observa-se que a média de idade das diplomandas era de 17 anos, sendo a mais nova “Romana Pierina Bragatti, filha do Sr. Eraldo Bragatti, brasileira, solteira, com 15 anos de idade, aprovada com plenamente grau 7”¹³⁵. Ao observar esta última informação, constata-se que ela apresentava desempenho escolar inferior às demais estudantes. É possível questionar se haveria alguma relação entre idade e desempenho escolar naquele Curso Complementar.

Voltando aos cadernos, foco temático dessa seção, alguns aspectos de seus itinerários podem ser destacados. Sabendo que foram escritos durante os anos 1930, infiro que estiveram com Romana, guardados por muitos anos, até 1984, conforme registros do Arquivo Histórico, em que houve um deslocamento: esses artefatos deixaram o espaço familiar e foram habitar um lugar de memórias públicas, o Arquivo Histórico Municipal de Caxias do Sul. Se o ato de guardar é uma tentativa de se guardar (CUNHA, 2008), Romana Bragatti possivelmente atribuiu um significado importante para suas escritas escolares ao ter escolhido conservá-las e, pela decisão de doar esses materiais para um Arquivo público, optou, mesmo que inconscientemente, em preservar memórias de um tempo, de um sujeito e de um modo de escolarização.

Em relação aos cadernos de História Universal e de Pedagogia, ambos foram utilizados ao longo do segundo e do terceiro ano do Curso Complementar, em 1935 e 1936. Já os três cadernos de Matemática, foram produzidos da seguinte forma: um durante o 1º e 2º ano do Complementar; outro ao longo do 3º ano e; por fim, um terceiro caderno, intitulado “Matemática – Expressões”, sem identificação ou datação que pudesse sinalizar em que momento teria sido feito.

¹³⁵(Livro de Atas, 1936, p. 1 frente)

Referente à materialidade dos referidos cadernos, semelhanças e diferenças são identificadas. Quatro cadernos são de capa dura preta, brochura e contêm cerca de 150 páginas cada. O caderno de Matemática do 3º ano possui folhas quadriculadas, diferente dos demais que apresentam, em seu interior, folhas pautadas. O único que possui tamanho e espessura distintos, sendo de brochura, fino (cerca de 50 páginas), com capa maleável e na cor vermelha é o de “Matemática – Expressões”. Não consta data e nem registros de início ou final de trimestres nesse caderno, no entanto, pela informação apresentada junto com o título na capa, “Caderno para Sabatina”, é possível pensar que este tenha sido um suporte usado por Romana no período de estudo de avaliações. Nesse, são apresentadas exclusivamente resoluções de expressões, aparentemente como forma de exercício de fixação. Seria um modo de estudar para as ditas sabatinas? Alguns exercícios vão até a numeração 100, o que indica a expressiva quantidade de cálculos feitos. Todos os cadernos da coleção possuem páginas em branco ao final.

A “regularidade do espaço gráfico” (HEBRÁRD, 2001, p. 125) merece análise nestes cadernos: linhas totalmente preenchidas, poucos espaços em branco, uso efetivo da escrita ao longo dos cadernos, respeito à pontuação e ao espaçamento entre palavras. Observa-se a preocupação da aluna em otimizar a ocupação de todo o espaço disponível para escrita, inclusive as margens foram aproveitadas para outras anotações. Utilizar até o fim os cadernos parecia ser uma prática da cultura escolar daquela temporalidade, considerando as possíveis dificuldades de aquisição desses suportes de escrita, mesmo para as camadas da sociedade mais favorecidas economicamente. Nos cadernos de Matemática, é interessante destacar a resolução dos problemas serem sempre à caneta, dando a impressão de impossibilidade de erros e/ou de tentativas de cálculos. Também aparecem, a lápis, correções, nas quais foi utilizado o símbolo “c” quando a resolução estava correta e o símbolo “err.” quando o resultado do problema estava equivocado. Os espaçamentos entre as atividades, os símbolos para correção e algumas marcações, como um traço para dividir um problema matemático do outro, indicam práticas adotadas por meio do uso do caderno no espaço escolar.

Como escrituras disciplinadas, os cadernos escolares, em Tese, não permitem a expressão da espontaneidade dos escreventes¹³⁶. O fato de apresentarem exclusivamente textos ou esquemas com os temas desenvolvidos, divididos por pontos, são elementos que dificultam a

¹³⁶ Entende-se, nesta pesquisa, o conceito de escrevente seguindo o proposto por Castillo Gomez (2003) inspirado nos estudos de Roland Barthes (1983): “[...] escribientes antes de escritores, hombres ‘transitivos’, según las palabras de Roland Barthes; personas para quienes la comunicación escrita representa una actividad y no una función” (CASTILLO GOMEZ, 2003, p. 227).

percepção da presença de sua autora. No caso dos cadernos de História e de Pedagogia, não há atividades, como questionários, e não há marcas da presença do professor. Assemelham-se a manuais escolares¹³⁷, como uma espécie de mimetização deles, o que faz pensar que seriam praticamente transcrições desses livros. A imagem a seguir ilustra aquilo que consta na maior parte do Caderno de Pedagogia, sendo uma forma de registro semelhante ao que aparece nos demais cadernos, de História e de Matemática:

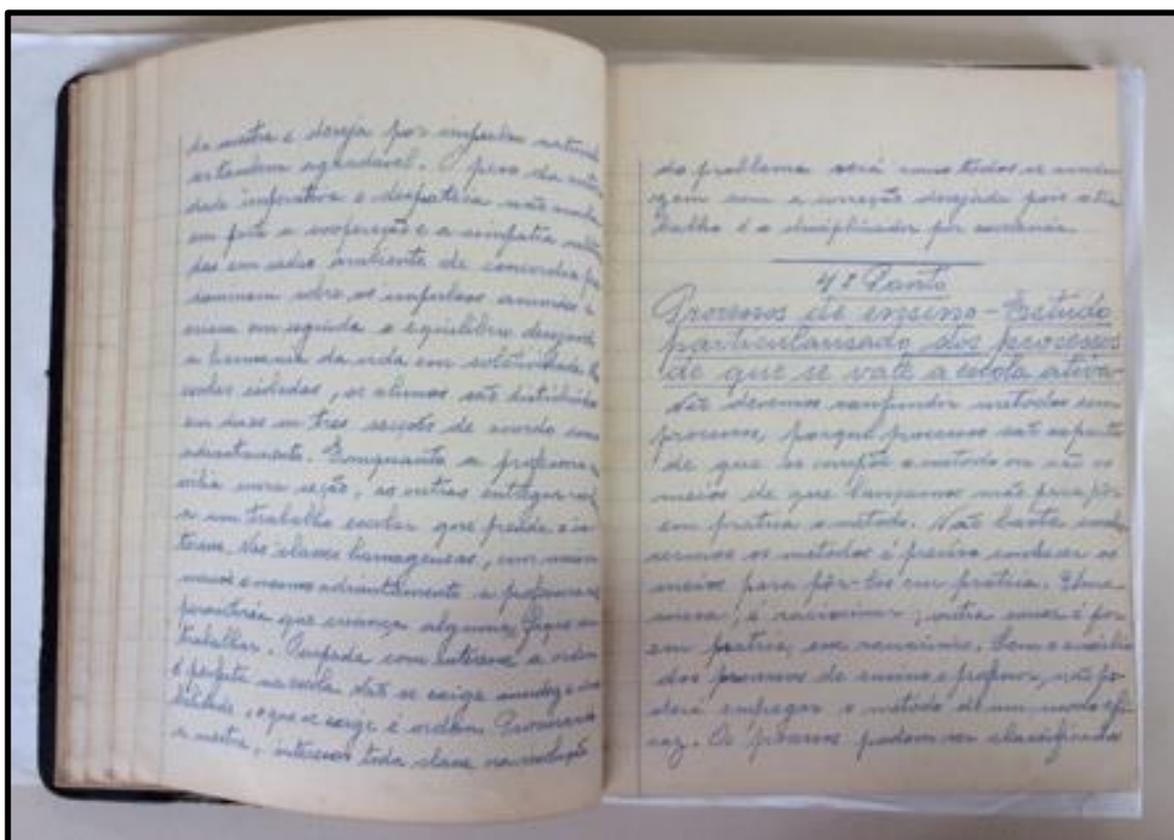


Figura 42: página do caderno de Pedagogia de Romana.

Acervo: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJA), Caxias do Sul

Nesse sentido, notam-se aproximações da investigação desenvolvida por Jean Hébrard (2001), referente a um caderno datado de 1873, no qual aponta a escrita regular e constante, entendendo-o como imitação de livro. Pessanha (2008), em estudo sobre cadernos escolares de normalistas na década de 1930, na cidade de Campo Grande/MS, igualmente identifica o uso

¹³⁷Os manuais escolares foram produzidos para uso nas Escolas Normais, com o intuito de sistematizar os conteúdos vinculados às disciplinas que trabalhavam aspectos da educação, como didática, pedagogia e metodologia, permitindo, assim, um primeiro contato do leitor (normalista) com essas questões. Disseminados de forma ampla, especialmente a partir da década de 1930, quando as publicações para professores aumentaram significativamente no Brasil, em vista da criação de cursos para formação docente (como os Cursos Complementares), esses livros descreviam modos de ensinar em sala de aula. Para aprofundamento teórico sobre o assunto, sugerimos a leitura de Silva (2003).

de manuais didáticos como possíveis “guias do professor” (p.229) que neles se fundamentavam para o ensino das diferentes disciplinas. A autora explica a recorrência a esses manuais pelos docentes, que *resumiam* os conteúdos, por meio de ditados ou cópias no quadro-negro, tendo em vista o pouco acesso aos livros naquela temporalidade.

Além disso, nos cadernos de Matemática, mesmo contendo uma série de atividades e problemas a serem solucionados, marcas de docentes não são perceptíveis. Pela caligrafia usada, ao que tudo indica, as correções eram feitas pela própria estudante. Vale uma ressalva referente ao caderno de Matemática do 1º e 2º ano do Complementar: é o único suporte em que são registradas tarefas de casa. Especialmente no final do ano letivo de 1934, portanto, do 1º ano do Complementar, a partir do mês de outubro, a presença de tarefas é notável. Importante destacar que as atividades de casa parecem ser resolvidas em outro momento pela tonalidade da caneta ser outra e, por vezes, até a caligrafia apresentar algumas inconstâncias. De todo modo, não aparecem registros do professor nessas propostas, apenas rasuras que levam a crer que sejam de Romana, como forma de corrigir o que foi feito errado. Nos demais cadernos, as cópias do quadro ou de textos ditados por um docente parecem ter traduzido as práticas de sala durante as aulas de Pedagogia, História e Matemática.

Nessa perspectiva, vê-se que as marcas de Romana são mínimas, quase imperceptíveis, exigem daquele que pesquisa um olhar atento para os detalhes. Não obstante, essas marcas existem. Com exceção do caderno “Matemática- Expressões”, ela, por várias vezes, faz um destaque para o início dos trimestres. Em páginas inteiras, escreve “Pertence à aluna Romana Bragatti. Viva!”, em letras grandes, no sentido longitudinal. A cada novo período de aulas, uma página do caderno era preenchida com essa identificação, sinalizando inícios de ciclos de estudos. Portanto, a frase “Viva!” é um dos raros indicadores que permitem identificar algo da subjetividade daquela moça de 14 ou 15 anos de idade. Seria uma evidência de seu entusiasmo juvenil pela escola? Seria uma prática de todas as estudantes em conformidade à cultura escolar local? Existiriam semelhanças nessa forma de registro com a produção de um diário íntimo? Philippe Lejeune (2014) menciona essas (des)continuidades do diário tendo como suporte o caderno e apresenta o autor do diário como uma pessoa livre, mas que acaba adotando “[...] algumas formas de linguagem que servem de ‘fôrmas’ para todas as entradas, e nunca mais as abandona” (LEJEUNE, 2014, p. 343). Essa expressão “Viva!”, registrada de modo recorrente pela escrevente, pode sugerir uma fusão de aspectos presentes do diário íntimo, por exemplo, que se expressam na escrita do caderno escolar. Em outras palavras, cada suporte (caderno, diário, agenda, etc) possui seus protocolos, os quais podem deslizar, dependendo dos usos e das apropriações feitas por quem escreve.

Outra questão importante, ainda de ordem subjetiva, é o modo como a estudante organizou seus cadernos. Importa lembrar o quanto se insistia na escrita caligráfica, desenhada com esmero, como condição à docência¹³⁸. Neste sentido, fazia parte do *habitus* pedagógico a manutenção de cadernos impecáveis, vigiados de perto pelas instituições de formação docente. Entretanto, a observação atenta do material permite inferir que Romana, de certo modo, transgrediu um determinado ideal de perfeição exigido pela escola. Como explica Castillo Gomez, “a possibilidade de transgressão é inerente a cada ato de escrita” (2012, p. 68). Diferentes de outros cadernos de décadas passadas, a estes que aqui examinamos não cabe o emblema de “escritos imaculados” (ALMEIDA; SIMÃO, 2015). Em diversas páginas, nota-se a presença de rasuras, de riscos em forma de “X”, que ocupam todo o espaço, observa-se que a letra muda o traçado, distanciando-se dos modelos fomentados pela escola republicana. Nos de Matemática, por exemplo, a partir da metade do caderno é nítida a mudança de escrita e de cuidado para com o material, sendo que os rabiscos e as cores de caneta variadas compõem de forma mais recorrente. Seria este um indício de fadiga daquela que escrevia, diante das exigências do Curso Complementar?

Igualmente, chamam à atenção as últimas páginas do Caderno de História Universal. Imagina-se que esse espaço sobrou ao fim dos anos letivos e foi aproveitado para registros que não passariam pelo crivo do professor, também é possível que o espaço tenha sido utilizado por outros, que não a estudante. Pessanha (2008), ao observar as páginas finais de cadernos de normalistas da década de 1930, também sugere que tenham sido utilizados “por outras pessoas que não a primitiva dona do caderno, talvez irmãos ou filhas” (p.230). De qualquer modo, esses apontamentos indicam práticas de escrita dissonantes do prescrito em sala de aula. Em um primeiro olhar, parecia que teriam sido redigidos em outro idioma. Entretanto, afinando a mirada detetivesca para os sinais (GINZBURG, 2007), me deparei com uma surpresa: as anotações foram escritas *de trás para frente*. Exemplo disso é a seguinte frase: “ohnos mu èroma O”, que significa “O amor é um sonho”. O entusiasmo diante da *descoberta* impulsionou a dispensar um tempo nesse trabalho de tradução. Também é possível que essas frases tenham sido feitas por Romana e suas colegas de classe, em momentos lúdicos, fora da sala de aula.

Outro indício de escrita para além do contexto escolar aparece no caderno “Matemática – Expressões”. Em meio às páginas em branco finais, aparece o escrito “Hilário e Nadir – 1 caderno de contas”. Seria este um indício daquilo que Hébrard (2001) apresenta como usos variados de cadernos escolares? Pensando na funcionalidade deste caderno, que parece ter sido

¹³⁸Essa prática pode ser pensada como um *habitus* da normalista, tendo como respaldo Norbert Elias (2011).

produzido para fins de estudo diante de avaliações, provavelmente neste artefato as inscrições da ordem do mundo doméstico ou mesmo do trabalho estivessem autorizadas. Por ser uma espécie de material que preparava a estudante para sabatinas, através do treino de exercícios repetitivos voltados às expressões, este caderno pode ter circulado com certa frequência pelo ambiente familiar e, portanto, acabou sendo usado também para outras finalidades.

Além desses aspectos extramuros da escola, os registros escritos não indicam apenas aquilo que fora ensinado em determinado momento, permitem pensar e problematizar outras questões da cultura escolar daquela temporalidade. Assim, como protocolos de escrita/leitura, destaca-se o uso de palavras sublinhadas que sinalizam novos temas que seriam estudados. O uso da primeira letra em maiúscula e também de todas as letras dos títulos serem redigidas em tamanho maior, realçam a escrita da estudante. Cabe destacar a ausência de datas diárias nos cadernos. Seria uma prática comum restringir o uso de delimitação temporal apenas no início e encerramento de cada trimestre? A ausência desse “regulador do tempo escolar” (HÉBRARD, 2001), bem como o cumprimento desses protocolos de escrita/leitura, seriam escolhas de Romana ou ela apenas cumpria o que lhe era exigido como uma padronização da escrita escolar? Castillo Gomez (2012) explica que os cadernos expressam “tanto a vontade individual como a mediação que exerce a pessoa que ensina” (p. 68).

No interior dos cadernos, o conteúdo discursivo apresentado à estudante anunciava o tipo de formação pedagógica que se produzia no Curso Complementar do Colégio São José, além de sinalizar para aspectos do contexto em que as alunas estavam inseridas. No caso dos cadernos de Matemática, os discursos sobre o contexto em que vivia comparecem. Negociantes, vendedores, trabalhadores de fábricas e lotes de terra são assuntos que predominam. O exemplo a seguir ilustra esses registros próximos do cotidiano da estudante: “Quantos quintões[sic] métricos de capim serão necessários para nutrir 80 cavalos durante 120 dias, si[sic] cada cavalo come por dia um feixe de 8 kilos? Em quantos há de importar a despeza[sic] si[sic] cada feixe custa 8,450?” (Caderno de Matemática de Romana Bragatti, 1934, p. 2).

Elementos de um ambiente rural, mas também com uma economia em crescimento possibilitam vislumbrar o local em que Romana vivia e as demandas daquele espaço, para além da escola. Enunciados como: “Um fabricante vende três peças de seda..”, “Um negociante compra 4 caixas de vinho..”, “Um trabalhador usa todo seu salário para pagar o aluguel...” e tantos outros fazem parte do repertório discursivo presente nesses cadernos. Por meio dessas atividades, a escola incutia nas alunas ensinamentos sobre o mundo do trabalho.

Já os cadernos de “História Universal” e de “Pedagogia”, versam sobre saberes considerados importantes para a formação docente, apresentando características descritivas.

Uma análise do Caderno de História Universal permite observar, sem maiores surpresas, a manutenção de um viés eurocêntrico, seguindo uma sequência temporal, com ênfase nos estudos referentes à Europa Ocidental, em que os fatos são apresentados por “pontos”, às vezes em estilo de esquemas, conforme anunciado anteriormente. Entende-se que o modo de organizar as temáticas de estudo teria uma intenção didática, de construir sínteses explicativas que facilitassem a assimilação dos conteúdos desenvolvidos.

A parte do caderno referente ao segundo ano inicia pelos “Hebreus”, estendendo-se até o “Fim do Império Romano e ascensão do Cristianismo”. São muitas páginas dedicadas ao estudo de gregos e romanos, em detrimento de outras culturas. Em alguns momentos, a aluna escreve “estuda-se pelo livro páginas 119 a 123”, o que indica a existência de livro como acompanhamento das aulas. No terceiro ano, o caderno inicia com fatos da “Idade Média”, estendendo-se até a “Revolução Francesa”. As abordagens que tematizam o Brasil aparecem periféricamente, quase como um pequeno apêndice das chamadas *grandes civilizações europeias*, ocupando apenas seis páginas. Cumpre ressaltar que essas eram prerrogativas próprias da constituição da História como disciplina¹³⁹, que remonta ao século XIX e se adensou com o advento da República, caracterizando seu ensino na primeira metade do século XX. Ainda cabe lembrar que Romana concluiu seus estudos às vésperas da implantação do Estado Novo, portanto, não se constata a presença de ideais nacionalistas que logo emergiriam como instrumento de controle dos currículos escolares, sobretudo no sul do Brasil (CORSETTI; KISTEMACHER, 2008) com vistas à homogeneizar a cultura nacional brasileira.

Além da descrição, o caderno de Pedagogia merece atenção e análise aprofundada, uma vez que manifesta também um caráter prescritivo, constituindo-se um suporte de orientação teórica e metodológica à futura docente. No referido caderno, observa-se a ênfase ao discurso escolanovista. Constata-se a intenção de apresentar às estudantes um conceito moderno da Pedagogia, fundamentada cientificamente, em contraposição ao que chama “pedagogia dogmática”, em uma das páginas diz-se que a Pedagogia “é, pois, uma ciência aplicada baseando-se no conhecimento da criança”.

Para além dessas questões, no segundo ano do Curso, encontram-se evidências de uma construção discursiva referente à feminilização do magistério. Conforme analisado anteriormente, naquelas primeiras décadas do século XX, justificou-se com mais vigor a educação escolarizada da mulher, entendendo-se que poderia ocupar o lugar de professora primária, sem prejuízos aos papéis de mãe e esposa (TAMBARA, 2002). Assim copiou a

¹³⁹Sobre este tema, ver BRUTTER (2005).

estudante, “a honra de ser a primeira educadora dos filhos cabe à mãe. Desenvolve o germen contido na sua alma, dando a educação desde os primeiros meses de sua vida, imprimindo nela, aos poucos, a existência de um Deus”. Alinham-se os enunciados que glorificam o lugar da mulher na sociedade inscrita nos parâmetros da modernidade, atrelado a potência do cristianismo como alicerce familiar. Louro (1997) explica que a formação cristã, ao longo dos séculos no Brasil, foi entendida como “a chave principal de qualquer projeto educativo”, notadamente em relação às mulheres (p.447). Entretanto, a autora alerta que o uso recorrente da expressão “cristã” deve ser relativizado, tendo em vista a força do catolicismo no Brasil, mesmo considerando a laicização do Estado republicano. Neste sentido, vale lembrar que as alunas do São José viviam em uma região colonizada por imigrantes italianos, em que o catolicismo constituía-se como referência hegemônica entre a população.

Na esteira dessa tematização, são elencados os atributos de “um bom professor”, alternando o uso dos gêneros masculino e feminino. Nitidamente, atribui-se à formação moral maior relevo que o nível de instrução. O texto explica que “o educador não é aquele que embrenha seu espírito nas teorias mais profundas dos escritores eruditos. Embora isso tudo lhe dê qualidades latentes, deve antes de tudo conhecer os elementos gerais e o funcionamento do espírito.” E, nesta perspectiva, valorizam-se explicitamente as relações afetivas, em detrimento de outros atributos, “quando falta o laço de empatia e de amor, o professor ensina como o semeador distraído, que deixa cair a semente ao acaso”. Louro (1997) afirma que os enunciados referentes à formação da professora datam do século XIX e acentuam-se com a República, sendo seu ideário de teor positivista, no sentido de forjar uma sociedade moderna, assentada em bases higienistas, que privilegia a manutenção da função social da mulher, considerada “mãe virtuosa, a educadora das gerações do futuro” (p. 447). Complementa ao dizer que “ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe” (p. 447).

A definição de um modelo de “bom educador” ocupa outros espaços do Caderno de Pedagogia. Orienta-se a zelar por seus alunos, cuidar da sua saúde, “evitando as neurastenias para ter sempre um bom humor, paciência e energia [...]”. Além disso, se aconselha as futuras professoras a fazerem “exercícios físicos moderados, passeios higienísticos, procurando distrair-se e instruir-se”. Deveriam ser “prudentes e reservadas em contendas alheias” e, por fim, apresentam-se as “virtudes indispensáveis de um professor”: “firmeza na palavra, tenacidade, coragem, generosidade e delicadeza.” Todos esses enunciados permitem que se perceba a construção de uma determinada identidade da profissão de professora que atravessou o século XX, fundamentada em uma espécie de devoção, e que, em alguma medida, ecoa no

presente. Do mesmo modo que os santinhos entregues nas missas de formatura do Complementar e os rituais celebrativos vivenciados no interior da escola, os escritos desse caderno endossam a ênfase em práticas de religiosidade no Colégio São José.

Da mesma forma, institui-se um discurso que legitima a profissão de professoras e, por meio dele, pode-se imaginar o quanto essas mulheres, na condição de escreventes e leitoras, aderiam ao que era dito a elas. Assim, a estudante em formação, ia, paulatinamente, apropriando-se do que lhes era prescrito, e essas prescrições possivelmente a acompanhariam nos anos de exercício do magistério. Definia-se um certo *ethos* da profissão docente naquele contexto histórico, difundido nessas instituições de formação docente.

À medida que o caderno de Pedagogia avança, observa-se a importância que os aspectos metodológicos assumem no processo de formação docente. A partir do segundo trimestre do segundo ano do Curso, apresentam-se diferentes modos de ensino, é neste ponto que aparece pela primeira vez a menção ao “método da Escola Nova”, tema de destaque no caderno, a partir de então. No terceiro ano, percebem-se nos textos copiados uma feição eminentemente metodológica, vinculado à prática pedagógica. Desdobram-se explicações acerca de *como ensinar* a ler e a escrever, com base na caligrafia. Ainda, metodologia da Aritmética, da Geometria, da História, do Desenho, das Ciências Naturais e Físicas e da Geografia.

Portanto, pela análise do caderno, podemos inferir que as alunas do Complementar tiveram uma formação afinada às concepções da escola ativa. Em várias passagens, vê-se uma série de críticas a outros modos de escolarizar, considerando-os ultrapassados. Por isso as constantes referências a Claparède, Decroly, Dewey, Montessori como pensadores inscritos no escolanovismo. Desse modo, ali está escrito que o professor não é mais aquele que detém o saber, mas a quem cabe “a difícil missão de facilitar e abreviar o aprendizado, o professor conduz seus alunos à compreensão e assimilação do programa.” A presença efetiva desses registros vinculados à Escola Nova também pode ser compreendida como uma mimetização dos manuais pedagógicos que circulavam no período e que, como mencionado anteriormente, faziam parte das aulas destinadas à formação docente. De acordo com pesquisa de Silva (2003), o volume de publicações voltadas para os docentes, especialmente os manuais, foi intenso na década de 1930 e a presença de citações sobre o escolanovismo e John Dewey são predominantes nesses suportes escolares de escrita.

Em outro momento, Romana escreveu que o professor “não transmite o ensino, apenas protege e auxilia os que aprendem.” Podemos dizer que a Escola Nova instituiu um novo *habitus* pedagógico, atrelado à cientificidade e modernidade introduzidas na Pedagogia. Neste sentido, Vidal (2007) argumenta que os novos enunciados difundiam outras concepções da

instituição escolar, “desqualificavam aspectos da forma e da cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo tradicional. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do novo nessa formação discursiva” (p. 497).

Destaca-se a importância que assume a Psicologia Experimental na formação docente, especialmente considerando os Testes Psicológicos, fortalecendo a concepção científica da Pedagogia, atrelada aos princípios higienistas, que, entre outros aspectos, procuravam constituir as classes escolares de modo homogêneo¹⁴⁰. Em uma determinada página, aparece objetivamente essa questão, quando se atribui “o fracasso da escola antiga” à “ignorância fisiológica e psicológica da criança. Não faz muito tempo que o professor só estudava as matérias do programa que devia ensinar”. Nos novos tempos, ao “mestre” caberia conhecer as crianças do ponto de vista psicológico.

Um exemplo claro desse olhar psicológico voltado à infância encontra-se na página do caderno em que consta a ilustração de uma “árvore do Dr. Pizzoli”:

¹⁴⁰ Segundo Campos (2008), no início do século XX, o Ministro da Educação da França buscou desenvolver instrumentos de diagnóstico de crianças com dificuldades escolares, considerando o grande número de estudantes apresentando tais dificuldades nas escolas primárias francesas. Neste sentido, Alfred Binet e Theodore Simon, dois estudiosos do desenvolvimento da inteligência e da cognição, foram consultados e produziram escalas de medida do desenvolvimento da inteligência, cunharam o conceito de “idade mental”, posteriormente proposto como quociente intelectual por Wilhelm Stern.

mudança na forma de ensinar. Em seus estudos, Ugo Pizzoli relacionava a Pedagogia Científica com as áreas da Psicologia e da Antropologia. No caso da “árvore da biologia pedagógica”, as ciências estavam voltadas ao estudo do homem e os registros da árvore se assentavam aos conhecimentos científicos de anatomia humana, psicologia, higiene e patologia infantil (MENEZES; PINHEIRO, 2016).

Esse registro no caderno ecoou, anos posteriores, em algumas práticas da escola. Afinal, as discussões em torno da “normalidade” dos alunos e o uso de testes psicológicos para averiguar se as crianças apresentavam alguma deficiência foram práxis recorrentes, inclusive a partir da década de 1940. O estudo de Mello (2015) revela uma presença significativa de Testes Psicológicos na Revista do Ensino¹⁴² entre 1939 a 1971, sugerindo formas de atuar/testar para quem exercia a docência nessa temporalidade. Por meio dos testes, os docentes estabeleciam um padrão de normalidade dos discentes, além de estudarem as características e a personalidade das crianças. Segundo o autor, no teste da árvore de Koch “[...] a interpretação da personalidade era realizada através da análise do desenho de duas árvores, confeccionadas, em separado, pelo examinado” (MELLO, 2015, p. 82).

Com um semblante que representava certo receio, Mary Lucia rememora os momentos em que as religiosas queriam utilizar o supracitado teste com as alunas no São José:

Olha, tinha a Madre Teresa. Eu me escapei dos três anos e meio dela. Ela era psicóloga e ela gostava muito de mandar fazer o teste da árvore, que depois ela te analisava pelo teste. Já ouviu falar nesse teste? Ela analisava pelo teste como é que tu eras, como é que era a tua personalidade. Analisava pela árvore. Ela pedia para a gente ‘E o teste da árvore?’, e a gente fugia dela. (Mary Lucia, 2017).

Não é possível inferir que o teste da árvore referido por Mary Lucia seja exatamente o Teste de Árvore de Koch ou alguma interpretação da árvore do Dr. Ugo Pizzoli. Todavia, pelo viés psicológico de Madre Teresa, percebem-se atravessamentos de uma cultura instituída por meio das prescrições do caderno e daquilo que se tinha como referencial para os docentes, a exemplo da Revista do Ensino, nas práticas instituintes do Colégio ao longo dos anos. O sentimento de medo por fazer o teste narrado pela antiga aluna suscita reflexões sobre o modo como essas práticas eram percebidas pelas discentes e, talvez, as consequências que resultados não tão positivos nessas testagens pudessem causar para elas. Mais do que isso, permitem

¹⁴² Lançada em 1939, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul era destinada ao magistério sul-rio-grandense, sendo editada em Porto Alegre com patrocínio da Secretaria Estadual da Educação. Importante veículo da imprensa pedagógica, a Revista circulou entre os docentes e suscitou debates de diferentes esferas. O amplo estudo de Bastos (1994; 1997b; 2005) acerca da Revista do Ensino merece ser destacado.

pensar sobre a finalidade de usar os testes dentro do processo de escolarização. No período em que Mary Lucia foi aluna, portanto, final da década de 1950, seriam os testes uma forma de amedrontar, punir ou disciplinar as estudantes? Diante do episódio narrado, tais especulações são possíveis.

Seguindo na análise dos discursos presentes no caderno de Pedagogia, sobre a organização da escola, prescreve-se a respeito de como deveria ser o “dia escolar”, pautado em preceitos higiênicos e disciplinamento temporal, como condição para o sucesso do trabalho escolar, exigindo do professor uma atitude de autovigilância. Continuando, orienta-se que “leitura, linguagem, aritmética devem ser aplicadas todos os dias. A história natural e o canto não são necessários todos os dias, mas nem por isso devem ser esquecidos.” E afirma-se que leitura, escrita, cálculo “são princípios de qualquer escola tradicional ou nova”.

Ao chamar a atenção para a importância de prever momentos de descanso durante o trabalho escolar, observa-se, mais uma vez, a presença dos conhecimentos da Psicologia fundamentando a organização das práticas pedagógicas. Enfatiza-se a necessidade dos recreios, “para que a criança possa mover-se e avivar as ideias porque mantendo-as sem o recreio o esforço mental se desperdiçaria e não prestariam mais atenção”, com duração de 15 a 30 minutos, podendo ser mais longo para os menores. Prosseguindo na discussão acerca da capacidade de concentração, ainda que com pouco embasamento, diz-se que “a atenção da criança não pode ficar por muito tempo, exige momentos de expansão e liberdade”. Sobre a distribuição das atividades escolares, afirma-se que “a duração das lições não deve passar de 20 a 25 minutos porque maiores aborrecem as crianças”, se passar desse tempo será “lição perdida”. Mais uma crítica subjacente aos métodos da “escola tradicional”, em que a “atenção desaparece em poucos minutos”. Ainda, uma prescrição de ordem subjetiva diz que “o mestre enquanto durar a lição deve olhar que não falte o contato espiritual entre ele e os alunos”

Preocupações com a aprendizagem também podem ser observadas nas orientações em relação à aplicação de atividades, recomenda-se alternância entre “exercícios fáceis e difíceis”. Em relação à distribuição do horário escolar no turno, há outro cuidado àqueles que porventura não chegassem ao início das aulas, “a primeira disciplina não deve ser das mais importantes, nem das que exigem muito esforço, pois os atrasados podem perdê-la.” Desaconselham-se dois turnos, “é inconveniente às crianças que moram longe porque não teriam descanso entre um turno e outro”. Observam-se nessas prescrições um cuidado com discentes que comumente percorriam longas distâncias entre a casa até a escola em um país ainda marcadamente rural. Tal fator pode também ser percebido na narrativa de Maria, que estudou no São José na mesma

temporalidade em que o caderno foi produzido, a partir de 1934. Ao recordar como se deslocava até o Colégio, a narradora diz:

Todos os dias, eu e minha irmã tínhamos que ir a pé pro Colégio. Então, eu esperava ela pra ir junto. Em tempo de chuva, para subir o morro da Dezoito...conhece aquela subida? Aquela subida não era assim [posiciona sua mão na horizontal], aquela subida era em pé. Então, pensa, subir aquele morro todos os dias (Maria, 2017).

O “morro da Dezoito” mencionado por Maria é a rua em que o Colégio São José até os dias atuais está localizado, portanto, Rua Dezoito do Forte. As memórias acerca dos desafios para acesso ao Colégio também são narradas por Guilhermina P. (1996), residente em um bairro afastado de Caxias na época em que estudava no São José. Para tanto, recorda que tinha que atravessar poteiros para chegar à escola e, segundo a narradora: “*quando chegávamos na escola, nós tínhamos que trocar o sapato, lavar o sapato, secar para poder passar o resto do dia na escola*”. Apesar dos desafios para deslocar-se ao Colégio, reforça que estar naquela instituição era um fator importante, pois “*as famílias que tinham um pouco mais de possibilidades colocavam as filhas no São José*”. O esforço empreendido pelas famílias que queriam que suas filhas fossem escolarizadas no São José reforça a valorização dada à instituição em questão.

Em relação aos ensinamentos morais, a orientação constante no caderno de Pedagogia é não determinar um momento exato para essas aulas e sim aproveitar diferentes situações para introduzir esses temas, pois, “a melhor hora para uma lição de moral é quando a ocasião se nos apresenta.” E, mais uma vez, a força do discurso escolanovistas e apresenta neste conselho, “quando, por algum acidente, os alunos estejam interessados, devemos aproveitar o momento para lhes explicar sem o temor que esteja fora do horário.”

E o planejamento das aulas? O que diz o caderno? Acentua a importância do “preparo diário e contínuo, mesmo para os mais experientes”. Para tanto, o professor precisa estudar “o que vai tratar em aula, por causa das perguntas imprevistas, deve ler livros superiores aos dos alunos.”, e preparar um “plano de lição” que contenha “introdução, apresentação, recapitulação”. Valoriza-se o planejamento de aulas “agradáveis” que conduzam “a criança a concluir por si mesma, cultivando-lhe a imaginação.”

Com a intenção de rejeitar o passado e apresentar uma proposta de escolarização *redentora*, não se recomendam as formas expositivas e interrogativas no ensino primário, considerados “métodos antigos”, pois, segundo o texto copiado por Romana, “andaria errado um professor que chegasse em aula e fizesse uma preleção da matéria que iria ensinar, teria

falado em vão e roubaria um tempo precioso das crianças, pois, desta forma é o mestre que estuda, dita regras, expõe a matéria”. Reforça-se a importância do conhecimento psicológico da criança, afirmando que “o aluno não é um receptáculo de acúmulo de conhecimentos, mas um ser vivo que convenientemente excitado pensa, observa, experimenta e explica”. Na sequência, apresentam-se orientações à docente: ao elaborar perguntas, afirma-se que “a História não se presta para apenas interrogações, o professor deve levar o aluno a deduções fáceis”, salienta a importância de não fragmentar os temas desenvolvidos e sim procurar relacioná-los “com outras lições já estudadas, conservando-lhe sempre a maior unidade possível”. Retomando a narrativa de Loraine, ao mencionar que as religiosas evitavam desenvolver alunas questionadoras, parece que a cultura instituída através das prescrições do caderno compareciam na cultura instituinte do Colégio, especialmente nas práticas adotadas pelas Irmãs que exerciam o papel de docentes naquela temporalidade.

Referente às respostas dos alunos, a prescrição é preferi-las sempre individuais, sob a justificativa que no coletivo “uns repetem o que os outros já disseram e o professor não pode saber se o aluno compreendeu ou não”. Além disso, “o aluno deve falar alto, claro, pronunciando bem as palavras. Não se devem aceitar as respostas de sim ou não.” Neste sentido, Vidal (2007) explica a importância do trabalho individual para a Escola Nova, acentua a autora que “o trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Deveria a escola oferecer situações em que o aluno a partir da visão/observação, mas também da ação/experimentação, pudesse elaborar seu próprio saber” (p. 498).

A disciplina é outro ponto que segue essa mesma linha de pensamento, enfatizam-se suas transformações na Escola Nova, de acordo com os postulados de um “moderno conceito de disciplina escolar”, em que não há lugar para castigos, nem prêmios. São necessários, sim, investimentos na prevenção por meio do trabalho escolar. Demonizam-se métodos *antigos*, e glorificam-se os *novos*. De acordo com o que está escrito no Caderno, no passado, a escola priorizava “o trabalho escolar pelo silêncio e a simetria”, que praticamente anulava o educando. Ao contrário, argumenta-se que “a criança necessita mover-se e não passar horas e horas no mesmo lugar, a criança gosta de falar, brincar, distrair-se, se o mestre se adapta a essas condições não serão necessários prêmios e castigos.”

Entretanto, vê-se a preocupação em “não confundir educação liberal nacional com educação anárquica”, princípios de ordem e regramento são vistos como indispensáveis, mas “há maneiras de consegui-la” e nessas “maneiras” a Escola Nova fomentava o que considerava por “autonomia dos escolares em vez da autoridade externa”. Entretanto, aqui se entende que a formação escolar buscava, de fato, a construção da autorregulação dos estudantes, pois o que

está escrito indica que se pretendia ir “criando pouco a pouco a autoridade interna, só assim formaremos homens com iniciativa, capazes de governarem a si mesmos.” Observa-se que a internalização desses conceitos inscreve-se em um propósito civilizatório (ELIAS, 2011), difundindo preceitos de civilidade que deveriam ir além das fronteiras da escola. A Escola Nova, ao insistir no que chama de autonomia, constitui, isto sim, modos de disciplinar/conter corpos e mentes pela regulação de condutas de comportamentos socialmente aceitáveis. Neste sentido, Peres (2004) explica que a Escola Nova depositava na instituição educativa a capacidade de “reformular a sociedade pela educação, em outras palavras, “renovar a escola para renovar a sociedade”. Assim, a valorização do “autogoverno, valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino” (p.115) ocuparam um lugar de destaque no pensamento pedagógico daquela temporalidade.

Nas palavras copiadas por Romana, “é preciso tirar das escolas castigos que atentam contra o amor próprio do aluno [...] Os prêmios devem ser abolidos, orgulham o aluno e predispoem ao egoísmo”. A disciplina escolar é entendida como “disciplina inteligente, misto de firmeza e afeto”, fundamenta-se no respeito à infância, assim, “[...] não há criança indisciplinada uma vez que lhe ofereça uma ocupação diferente” e, portanto, valorizam-se jogos e brinquedos como “partes essenciais da concepção funcional da educação.”

Diante de tantas prescrições voltadas à temática da disciplina e retomando a análise de práticas de disciplinamento vivenciadas pelas antigas alunas, é possível inferir que os dizeres do caderno se materializam nas ações incutidas no interior da escola? Aquilo que Romana registrou em seu suporte de escrita, de fato, foi praticado pelas religiosas e pelos professores na relação com ela e suas colegas? Veiga (2009) aponta para as diferenças entre o que era preconizado e as práticas efetivadas, e afirma que a escola no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, ainda praticava de modo recorrente castigos físicos e morais, em que “se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos” (p. 371). Vidal (2007) igualmente acentua essa questão entre o descompasso entre o que era defendido no plano teórico e as práticas escolares, explica que “operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e métodos” (p.497).

A partir da análise do discurso presente nesse material escolar, bem como após investigar práticas voltadas ao castigo, à exclusão e à disciplinarização no São José, é possível questionar se aquilo que foi registrado pelas alunas que se preparavam para exercer o magistério teria sido, de fato, aplicado por elas em sua trajetória docente. Diferenças existiram entre o que se *ensinava* e o que se praticava dentro da cultura da escola.

Apesar das dissonâncias entre o teorizado e o praticado, percebe-se, pela análise dos

cadernos, especificamente o de Pedagogia, que a formação das alunas que cursavam o Complementar esteve inscrita fortemente nos pressupostos do escolanovismo. Esses discursos indicam caminhos que, ao menos teoricamente, se afastavam das referências do passado e orientavam a futura professora a conduzir sua prática docente de outros modos, mais afinados aos conceitos da modernidade pedagógica. Outros aspectos poderiam ser explorados nesses cadernos, todavia, para a Tese, optou-se por entender o quanto o caderno é “um instrumento inculcador da noção de saber escolar legítimo (e ilegítimo), daquilo que se pode ou não escrever nele e como escrever” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p.23).

Sendo assim, os cadernos escolares, produzidos durante a aula e com a intenção de registrar as aprendizagens construídas, tornaram-se uma importante materialidade na investigação. Por meio deles, práticas escolares puderam ser observadas e discursos de métodos vigentes – a exemplo do escolanovismo – foram acentuados pelas escritas presentes nesses artefatos.

Se essas foram as possibilidades de análise a partir dos cadernos escolares do Complementar, quais serão as problematizações possíveis para um caderno de recordações pessoais? Diferente daqueles elaborados no contexto da sala de aula, os cadernos de recordações se caracterizam por circularem também em outros espaços. Trata-se de uma forma de prestar homenagens escritas para celebrar a amizade entre pares na escola, como “refúgios para o exercício da amizade” (CUNHA, 2005, p. 348). Mesmo sendo lugar de exibição de afetos, constituem-se em artefatos preciosos da cultura escolar, tendo em vista o incentivo da escola a essas práticas de escrita em tempos pretéritos. De acordo com Cunha (2005), esses artefatos importam para a História da Educação, especialmente pela quantidade de sinais identificados à cultura escolar, como as marcas das aprendizagens escolares.

Dessa forma, para além dos cadernos escolares, um caderno de recordação de uma antiga aluna do São José será analisado. O referido artefato foi identificado nos arquivos pessoais de Carmem. Foi produzido na década de 1960, quando a estudante concluiu seu primeiro ano de Ginásial e tem como data de encerramento o último ano em que ela estudou no Curso Normal, 1966. O caderno foi apresentado à pesquisadora durante a entrevista com Carmem. Ao rememorar modos de aprender e laços de convivência com as colegas na escola, Carmem mostrou uma das poucas materialidades da cultura escolar preservadas em seu arquivo pessoal: este caderno de recordações. O ato de guardar este material teria sido um exercício de arquivamento da própria vida para legitimar a sua existência no cotidiano? Para Artières (1998, p. 29) “sempre arquivamos a vida em função de um futuro leitor autorizado ou não”. O

arquivamento possui caráter público e tem como intuito perpetuar para além do tempo ou da morte.

Ter o caderno em mãos significou, portanto, aproximar-me de Carmem através de um suporte e entender as representações produzidas sobre ela a partir da ótica de suas colegas e amigas do São José. Partindo da premissa que “[...] cada indivíduo ou cada geração pode ter sua própria interpretação dos arquivos, tem o direito de reinventar e de reconstruir sua visão do passado” (KETELAAR, 2018, p. 193), através deste caderno, intenta-se produzir sentidos para as sociabilidades partilhadas entre as meninas do São José. Para tanto, aspectos em torno da materialidade e dos discursos deste artefato também serão esmiuçados.

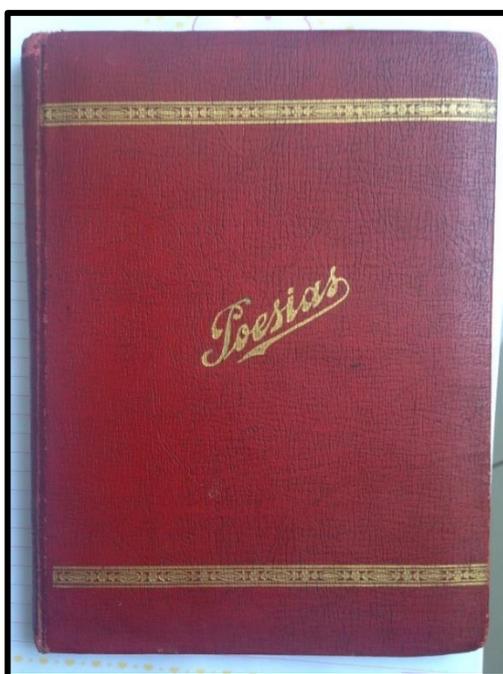


Figura 44: Caderno de Recordações, década de 1960.
Acervo: Arquivo pessoal Carmem.

Contendo cerca de 100 folhas, o caderno de brochura possui capa dura vermelha com a palavra “Poesias” impressa na cor dourada na capa. Presente de uma prima, na contracapa do caderno consta o seguinte registro: “Para querida Carmem com votos de um Feliz Natal e um venturoso Ano Novo. Caxias do Sul, Natal de 1960”. Com bordas azuis e folhas pautadas em seu interior, o suporte foi utilizado para registrar mensagens à titular, Carmem, todas escritas de forma rimada e poética, assim como já se anunciava na palavra descrita na capa do material.

Na primeira página, Carmem registra seu agradecimento e sinaliza, então, o propósito daquele suporte “À todas[sic] aquelas amigas e amigos que deixaram uma pequena recordação desde já agradeço. Carmem” (Caderno de Recordações, p. 1). De acordo com a narradora, a prática de registrar lembranças e recordações das amizades construídas no Colégio e para além

dele já era comum naquela temporalidade, especialmente nos momentos de recreio. Assim, as alunas entregavam seus cadernos de recordações para as colegas e solicitavam que escrevessem algo sobre suas amigadas, sendo que poderiam levá-lo para casa, fazer o registro e devolvê-lo no dia seguinte. Portanto, não era utilizado apenas dentro da instituição educativa, mas fazia parte do cotidiano escolar e assumia “um lugar de guardião das memórias escolares” (GOMES, 2011, p. 52).

Considerado por Escolano Benito (2017) como “resto” da escola, esse suporte de escrita faz parte das materialidades do Colégio São José e permite decifrar, através das representações textuais e icônicas, “códigos secretos que regulamentam e, ao mesmo tempo, regulam continuidades e transformações” (p. 225) no ambiente escolar. Os protocolos de escrita presentes nas mensagens permitem pensar sobre os deslizamentos dos diferentes suportes. “Querida amiga Carmem” como enunciado de entrada e “Aceita esta recordação singela” como forma de se despedir da titular do caderno são recorrentes nas páginas do caderno. Tais elementos podem sugerir uma fusão de aspectos presentes da carta, por exemplo, que se expressam na escrita do caderno de recordação. Se “as cartas trazem marcas da modelização de práticas de escrita escolares” (CUNHA, 2013, p. 120), infiro que esse caderno de uso não oficial também apresenta o inverso: continha aproximações com as escritas epistolares. Além disso, mesmo sendo um caderno que não objetivava ser utilizado em sala de aula para registro das atividades escolares, realça-se a ausência de rasuras nos registros. Afinal, a mostra do exercício da amizade implicava no capricho e cuidado, o que não combina com a rasura.

Mesmo permitindo certa espontaneidade do escrevente, no sentido de poder escolher o que escrever para a colega, observa-se o atravessamento de alguns protocolos instituídos no uso dos cadernos escolares. A caligrafia impecável, a ausência de rasuras, o exclusivo uso de caneta cor azul, títulos sublinhados e o respeito às margens e bordas das páginas são indícios de que as práticas de escrita utilizadas em sala de aula transcendiam o uso do caderno oficial e alcançavam suportes de escrita como esse.

Outros elementos interessantes de observar são os poucos desenhos presentes, mas que reforçam a finalidade do caderno em questão. Além do destaque para os títulos e as palavras que demonstravam afeto, a representação de corações no meio das mensagens traduzia as memórias de carinho e de amizade transmitidas para Carmem.

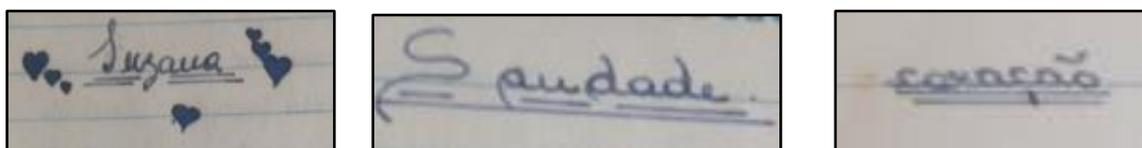


Figura 45: Excertos de mensagens do caderno de recordações de Carmem, década de 1960

Fonte: Arquivo pessoal de Carmem

As formas de destacar determinadas palavras são semelhantes entre uma mensagem e outra, o que permite pensar ainda mais sobre a transposição de práticas adotadas em sala de aula para o momento de registro nesse caderno. Sonhos, amor, amizade, saudade, namoros e carinho são discursos que percorrem as páginas. Escritos de forma poética, esses enunciados acabam indicando, também, que, mesmo sendo um caderno em que possivelmente a espontaneidade do escrevente pudesse comparecer, dela pouco se percebe. Carmem tinha no interior de seu caderno diversas poesias que produziam discursos sobre sua relação com as colegas que ali escreveram e sobre a fase que estava vivendo.

Se “todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância” (CHARTIER, 1999a, p.70), como leitora, fui sensibilizada pela mensagem de uma colega em específico. Pelo fato de ter entrevistado ambas durante a produção da Tese, elejo a poesia escrita por Suzana para pensar nas relações de afeto construídas no São José:

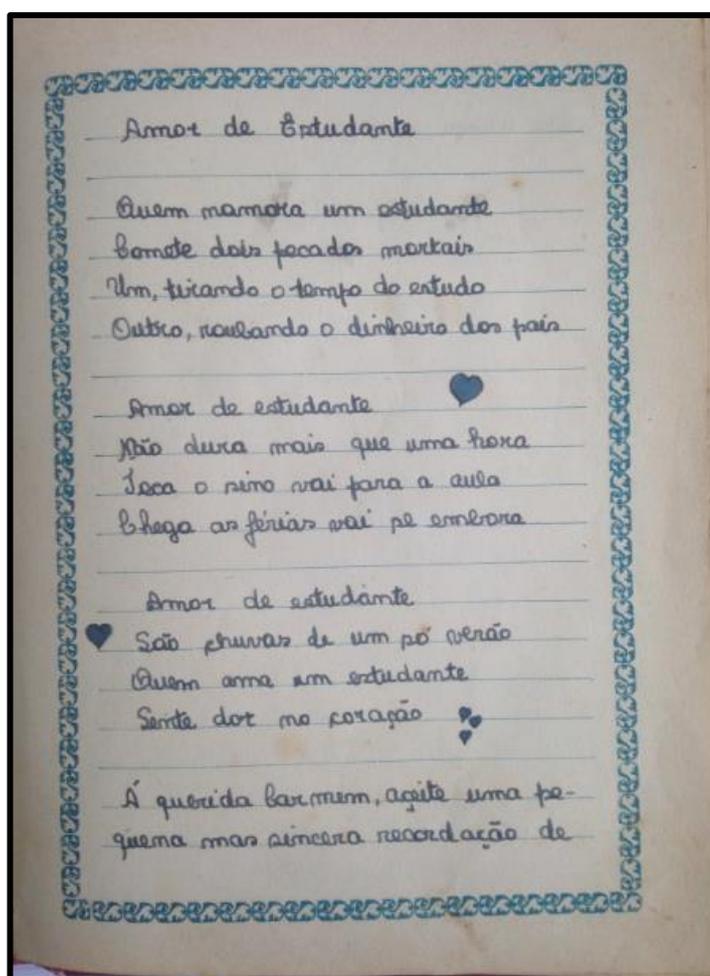


Figura 46: Mensagem da colega Suzana no caderno de recordações de Carmem, década de 1960

Fonte: Arquivo pessoal de Carmem

A poesia escolhida pela amiga Suzana, a qual estudou com Carmem durante todo o período em que frequentou o São José, evidencia o momento em que ambas amigas viviam. De acordo com Carmem (2017), naquele período, as meninas conheciam os rapazes que estudavam em um colégio localizado nas proximidades do São José e acabavam começando a namorar. Essas descobertas também compareciam nos escritos.

Quantos discursos estão intrínsecos na poesia selecionada por Suzana? Os “pecados mortais” acentuam os deveres que eram impostos às estudantes: ser uma *boa aluna* e valorizar o empenho dos pais em mantê-las na escola privada. Entende-se que as famílias investiam na formação das filhas, portanto distrair-se com namoros ao invés de estudar seria o mesmo que “roubar o dinheiro dos pais”.

Elementos da cultura escolar, a exemplo do sino demarcando a brevidade que um namoro de estudante poderia ter, também comparecem na poesia. Além disso, as sensibilidades que perpassam “um amor de estudante” são expressas pela “dor no coração” sentida daquela que ama. Também enaltecem a saudade que sentiriam umas das outras após esse tempo de convívio na escola. Em um dos textos de 1965, ou seja, faltando apenas um ano para a conclusão do Curso Normal, consta: “Aceite esta singela recordação de quem te deseja um futuro pleno de felicidade” (Caderno de recordações, 1965, s/p.).

A conotação de despedida nos enunciados das últimas mensagens remete ao encerramento do ciclo escolar de Carmem e suas colegas, bem como as expectativas que tinham sobre o futuro. Um futuro brilhante para uma Normalista, assim como consta no discurso de formatura da década de 1950 analisado anteriormente, é elemento recorrente dos recados finais, indicando a profissão de professora como um caminho profissional legítimo para aquelas mulheres.

Diante da análise das mensagens, apresento a narrativa de Luana para pensar sobre os desvios existentes na produção desses escritos:

Elas [colegas] faziam aqueles cadernos de recordação, daí então, tu, às vezes, levava pra casa três cadernos. Botar o quê em cada caderno? Aí eu me lembrava que a minha irmã tinha mais facilidade, a mais velha, de escrever. Então ela me dizia: “Ah! Escreve isso aqui”, daí eu escrevia (Luana, 2017).

Além de poesias muitas vezes copiadas, contar com a presença de outras pessoas que pudessem sugerir na elaboração desses registros também indica práticas de escrita nesses cadernos. A fala de Luana demonstra um desvio nesse aparente *romantismo* na produção dos

escritos. Afinal, nem sempre quem assinava a mensagem era, de fato, quem a tinha produzido. Além disso, as intencionalidades dos registros não pareciam ser personalizadas para a proprietária do caderno. Por mais que pudessem evidenciar desejos da colega para a titular do caderno, as mensagens também eram reproduções e, por vezes, poderiam representar uma relação de amizade entre as estudantes que não fosse a, de fato, vivida por elas. Não se pode esquecer, também, que a escolha por reproduções se vincula à ideia de que estes textos eram publicizados, ou seja, seriam destinados à leitura de muitos outros, para além da destinatária imediata da mensagem, seguindo determinados protocolos, próprios do texto a ser lido por outra pessoa. Ademais, poderiam ser uma das poucas formas possíveis de circulação, no ambiente escolar, de textos que atendiam a outros anseios das estudantes, como falar sobre namoro.

Ainda pensando sobre os usos do artefato, apresento o verso da contracapa do caderno de recordações de Carmem. Por meio dessa imagem, à semelhança aos cadernos escolares e, portanto, reforçam-se as aproximações da cultura empírica da escola.

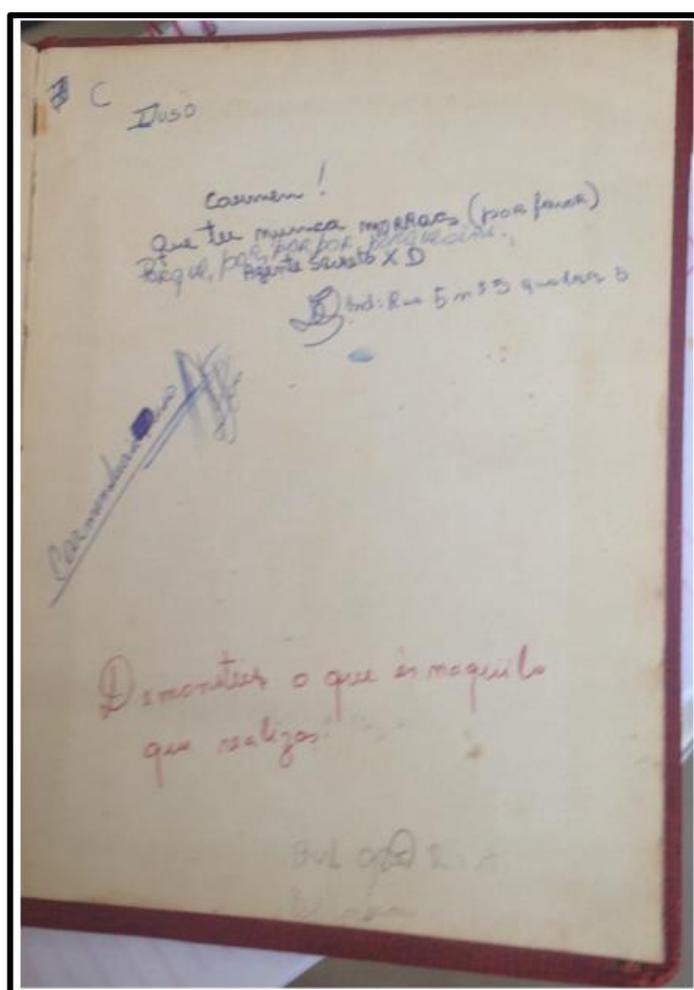


Figura 47: Verso da contracapa do caderno de recordações de Carmem, 1966.
Fonte: Arquivo pessoal de Carmem

É nesse espaço de escrita que possivelmente a espontaneidade e a transgressão comparecem de forma mais ativa no caderno. Aqui as rasuras, as cores de caneta diferente, a mudança de caligrafia e o posicionamento das palavras feito de forma variada são autorizados.

Além de ser usado por Carmem, também é possível que tenha sido utilizado por outros. Independente da autoria dos registros finais, interessam observar os assuntos explicitados. As tentativas de treino de uma assinatura da titular do caderno, uma frase com tom motivacional – “demonstres o que és naquilo que realizas” – e uma possível brincadeira juvenil com os dizeres de um “agente secreto” são marcas desse verso da contracapa. Todos esses apontamentos indicam práticas de escrita dissonantes daquelas presentes no restante do material, por isso mereceram destaque. Importa essa discussão justamente porque tais práticas que, em certo sentido, desobedecem a normatividade, fornecem “pistas que permitem aprender um pouco mais sobre sua vida na escola, para além dos registros e informações oficiais fornecidas pelos professores ou pelas suas notas” (OLIVEIRA, 2008, p. 134).

Reconhece-se que “nem tudo está nos cadernos” (VIÑAO-FRAGO, 2008. p. 25), a exemplo das intervenções orais ou gestuais do professor, do clima da sala ou do ambiente em que os escritos foram produzidos, etc. Entretanto, os cadernos, oferecem pistas sobre modos de ensinar e aprender; e, no caso dos cadernos de recordações, incitam a pensar sobre as relações estabelecidas, os afetos construídos, as confidências fraternas.

Por meio dessas materialidades da cultura escolar e por meio da operação historiográfica, podemos nos aproximar dos significados culturais que marcaram outros tempos e dos lugares ocupados pelos sujeitos. Através da mirada sobre este suporte, foi possível perceber Carmem, a exemplo de tantas outras meninas, como essa antiga aluna que, transitando por diferentes níveis no São José, fez amizades, viveu tempos de namoro, estudou para ser professora e fez parte da cultura escolar juvenil da década de 1960.

Aliás, é relevante sinalizar que, tanto Romana quanto Carmem, titulares dos cadernos aqui analisados, foram estudantes nos cursos de formação para professoras ofertados no São José, mas em distintas temporalidades. Romana no Complementar, durante a década de 1930; e Carmem no Normal, na década de 1950. No caso de ambas, os cadernos foram produzidos no período em que estavam nesses cursos de formação. Ao analisar arquivos de professores, Mignot e Cunha (2006) discutem o quanto esses materiais, entendidos como “escritas ordinárias”¹⁴³, permitem historiar práticas cotidianas e conhecer fragmentos de saberes que

¹⁴³ Vale destacar que este conceito foi cunhado por Daniel Fabvre e, segundo interpretação de Cunha diante dos estudos de Fabvre, as escritas ordinárias “[...] são realizadas pelas pessoas comuns e que se opõem aos escritos privilegiados, elaborados com vontade específica de *fazer uma obra*” (CUNHA, 2005, p. 349).

fizeram parte da construção da cultura escolar. Tanto para intelectuais da Educação da década de 1920 e 1930, como para os docentes que vivem no anonimato, “os escritos que povoam as caixas de guardados de professores/as permitem compreender a importância da escrita na vida de cada um e de todos” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 49). Antes mesmo de se tornarem professoras, Romana e Carmem optaram por preservar materialidades que mostravam seus rastros como alunas. Materiais que fazem parte da cultura escrita da escola, estes cadernos evidenciam um repertório de orientações e práticas vividas pelas antigas alunas.

Após investigar aspectos em torno desses suportes de escrita, é chegada a hora de refletir sobre outro mecanismo comum da escola: a prática de leitura. Leitura e escrita se atravessam, mas percorrem caminhos diferentes¹⁴⁴. No contexto da escola, elas coexistem e emergem por meio de materialidades e práticas diversas. Vistos os cadernos, a partir de agora será analisado um artefato que constitui práticas escolares e propicia o desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes: o livro de leitura. Vale realçar que os indícios de práticas de leitura são difíceis de serem localizados e que “[...] as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares, os ambientes” (CHARTIER, 2004, p. 173).

No caso desta investigação, o foco de análise será o “Quarto Livro de Leitura dos professores da Escola Gratuita do São José¹⁴⁵”, pertencente à Maria, antiga aluna que também foi entrevistada para a construção da Tese. Assim como o caderno de Carmem, o livro de leitura de Maria encontra-se preservado em seus arquivos pessoais. Apesar dos sinais que demonstram a passagem do tempo, pela sua conservação e existência, o referido livro de leitura permite que seja estudado, podendo “[...] emergir como reconhecimento, como possibilidade de não-esquecimento, como ‘lugar de memória’” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 41).

¹⁴⁴ Além de serem caminhos diferentes, cada prática – de leitura e de escrita – também foi vivenciada de modo desigual ao longo do tempo. Para demonstrar tal desigualdade, Chartier (1990, p. 118) analisa no Antigo Regime da França as prerrogativas destinadas às mulheres, sendo que nas sociedades antigas as meninas deveriam aprender a ler – a exemplo da leitura das Máximas do Casamento -, mas não a escrever, sendo a escrita algo considerada inútil e perigoso para o sexo feminino.

¹⁴⁵ Criada em 1897, a Escola Gratuita São José de Petrópolis foi conduzida pela Ordem dos Freis Franciscanos e destinada à escolarizar os filhos dos colonos alemães pobres. Contando com três freis e seis professores assalariados, o primeiro diretor solicitou auxílio da Província Franciscana para fundar uma tipografia destinada à impressão dos livros da escola. Assim, foi criada a tipografia, a qual deu origem à Editora Vozes. A receita inicial dessa tipografia serviu para garantir a manutenção da Escola e o pagamento dos professores. Maiores informações, ver: GUIMARÃES; SOUZA; CRUZ (2017).

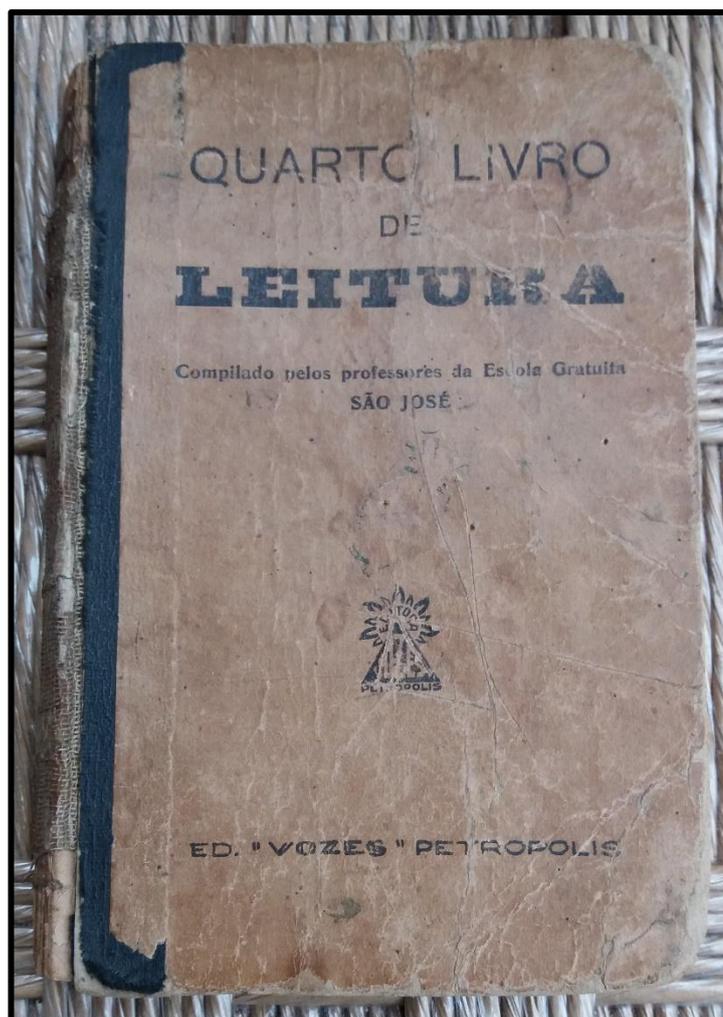


Figura 48: Livro de Leitura.
Fonte: Arquivo pessoal de Maria

As marcas do tempo são perceptíveis pelo desgaste das bordas e pela cor amarelada. Contendo 415 páginas, era destinado aos professores. Segundo lembranças de Maria, este livro de leitura foi utilizado por ela e por sua irmã, enquanto cursavam o Primário. No verso da capa, consta o registro: “Maria -1 - 4 - 1938 - Aluna da Irmã Tereza”, indicando o possível ano em que o material foi trabalhado e o fato de a classe de Maria ser regida por uma religiosa.

Fazendo parte de um compilado de leituras propostas durante o Curso Primário, a cada ano era sugerido um desses Livros de Leitura. Produzido pela Editora Vozes¹⁴⁶, então conhecida como a tipografia da Escola Gratuita São José:

O *Quarto Livro de Leitura* constitui-se predominantemente de uma compilação de excertos, em prosa e verso, visando servir de auxílio ao estudo e à aprendizagem dos conhecimentos sobre literatura e estética. Editado em duas partes, *Quarto Livro de Leitura* traz, na primeira delas, a seção Beletrística com 88 excertos. A segunda parte

¹⁴⁶ Conhecida também como Vozes de Petrópolis, é a editora mais antiga do Brasil, a qual segue funcionando. Emergiu como tipografia da Escola Gratuita São José e tornou-se fornecedora de obras para diversas escolas católicas brasileiras. Maiores informações, ver Bilhão (2017).

traz 138 excertos sobre História Natural, 24 excertos sobre Física, 7 excertos sobre Química, 20 excertos sobre Descrições Geográficas e 34 excertos sobre História (GILZ; SOUZA, 2018, p. 545-546)

Nas primeiras páginas, constam explicações aos professores sobre como o livro pode ser utilizado, indicando que, ao término de cada excerto de leitura, o aluno possui uma tarefa para fazer. Variadas são as atividades propostas, como: identificar os tempos verbais durante a leitura, encontrar sinônimos para palavras grifadas no texto, recontar a história criando um outro final, entre tantas outras. De acordo com as orientações destinadas aos educadores: “aquisição[*sic*] de vocabulário, facilidade de expressão, aquisição[*sic*] de conhecimento, formação de inteligência[*sic*]” eram os aspectos visados no trabalho com esse livro. Ao analisar o material, percebe-se o regime de educabilidade intrínseco (MAGALHÃES, 2015). Dessa forma, ao historicizá-lo, práticas de leitura, formas de apropriação da escrita, critérios de alfabetização, seleção de conteúdos e tantos outros elementos passam a ser identificados.

Reconhecendo que “[...] a criança escolarizada aprende a ler *paralelamente* à sua aprendizagem de decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem” (CERTEAU, 1998, p. 263), as estratégias propostas por este livro evidenciam o processo de aquisição da leitura por parte das estudantes. Claro está que, por ser o quarto livro de uma coleção, habilidades básicas vinculadas ao ato de ler supostamente teriam sido desenvolvidas pelas alunas antes de terem contato com esse material. Sendo assim, por meio dele, além de decifrar palavras, as estudantes produziam significados dentro daquilo que liam.

Diante das leituras propostas nesse material, entende-se que o livro não se limita ao que o(s) autor(es) pensou(aram) ao escrevê-lo, ele se amplia pelas possibilidades que o leitor dá/constrói ao ler. Nas palavras de Chartier (1999a, p. 77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”.

Constituído de narrativas, poemas e poesias, o “Quarto Livro de Leitura” de Maria possibilitava às leitoras o acesso aos diferentes gêneros textuais. Através da leitura desses escritos, percebe-se que variadas temáticas de estudo foram trabalhadas, porém atravessadas pelas questões religiosas. “Quem não invocar o Altíssimo, fraqueja” (p. 17), “Bendito seja sempre o inefável Senhor” (p. 8), “Deus te abençoe, meu filho!” (p. 20) e tantas outras frases objetivam a inculcação dos valores católicos por meio desse artefato de leitura. Balizado pelo ensino cristão e pelas ideias construídas a partir das histórias bíblicas, especialmente a primeira

parte do Livro, composta por excertos de *Beletrística*¹⁴⁷, sugere a realização de exercícios vinculados à leitura, mas também promove uma formação religiosa específica nas alunas.

A intencionalidade desse tipo de formação é anunciada, inclusive, nas primeiras páginas, onde constam as orientações aos educadores: “[...] visa desenvolver no aluno o gosto pela leitura, além de auxiliar a formação de sua mentalidade à luz dos princípios cristãos[*sic*] e de acordo[*sic*] com as exigências do são patriotismo” (Quarto Livro de Leitura). Embora não conste o ano de edição, pelo discurso presente, percebe-se um alinhamento das ideias com aquilo que se discutia no campo educativo enquanto Igreja e nação na década de 1930. A campanha nacionalista, assim como os esforços da Igreja Católica para a manutenção de suas obras mediante a difusão das escolas públicas são cenários que parecem se aproximar daquilo que era enaltecido nos escritos do livro.

Da mesma forma, este livro promove a retomada ou o estudo dos conteúdos das distintas áreas do conhecimento, especificamente na segunda parte, na qual as leituras estão divididas de acordo com as matérias, como: Química, História Natural, Física, Geografia, História, etc. Por meio do sumário identificado nas últimas páginas, verifica-se a variedade de assuntos pertencentes a cada disciplina. Nesse exercício analítico do sumário, senti-me aguçada a pensar sobre os distintos saberes estudados por aquelas alunas. De acordo com Certeau (1998), ler é peregrinar por um sistema imposto e, ao exercitar a leitura, o leitor “inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a intenção deles” (p. 264). Assim, se o sumário tinha como intenção elencar os conteúdos apresentados em cada disciplina, eu, como leitora e na condição de pesquisadora, me senti inquietada diante dessas páginas, realizando a leitura dos itens e refletindo sobre os conceitos ali destacados.

Para exemplificar, apresento a imagem do sumário referente ao componente de Química:

¹⁴⁷ Segundo o Dicionário Aurélio OnLine, *beletrística* é a “designação das obras que constituem a chamada literatura amena (romance, poesia, etc)”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/beletristicas/> Acesso em: 18/03/2020.

Chimica	
130.	A chimica, seu ob- jecto, corpos sim- ples e compostos.. 275
131.	O carbono 278
132.	O phosphoro 280
133.	O gaz de illumina- ção 281
134.	O sabão 285
*135.	O sabão 286
136.	O vidro 287

Figura 49: Excerto do sumário – Química – Quarto Livro de Leitura.
Fonte: Arquivo pessoal de Maria

Conforme legenda do próprio Livro de Leitura, o asterisco indica que aquele item é uma poesia sobre o assunto em questão. Pelos títulos levantados na disciplina de Química, é possível supor os conhecimentos que circulavam na sala de aula. Embora fossem excertos, essas leituras carregam consigo saberes que poderiam ser aprofundados em aula. Assim, durante o ato de ler, as alunas poderiam aproveitar para revisar ou aprender conteúdos variados, ampliando assim o repertório intelectual delas.

Testemunho do tempo, do conteúdo e da ação didática, o livro “[...] documenta e comprova para gerações vindouras o que foi ensinado ou mesmo o que foi obscurecido e negligenciado, num determinado tempo” (MAGALHÃES, 2015, p. 136). Difícil afirmar que o que consta nesse livro foi “comprovadamente ensinado”, como diz Magalhães (2015), até porque, assim como o caderno, o conhecimento produzido pelo livro é sempre indiciário. Contudo, a partir da análise dele, vestígios do que pode ter sido estudado pelas alunas no São José são observados. No caso da disciplina de História, por exemplo, além da ênfase em assuntos voltados à História do Brasil – indígenas, reduções, jesuítas -, a leitura sobre personalidades eram exaltadas– Duque de Caxias, Marechal Deodoro -, fatores que denotam o caráter positivista da história estudada naquela temporalidade.

Já em relação à História Natural, uma significativa quantidade de assuntos abordados, totalizando 48 temáticas, aponta para a amplitude deste Livro de Leitura. Embora Maria apresente poucas recordações sobre o uso efetivo deste livro em sala, afirmando apenas que ele

servia para a prática da leitura, o fato de tê-lo conservado em seu arquivo pessoal permite pensar sobre suas memórias em torno da escolarização e da sua condição de leitora no ambiente escolar. Ciente de que “[...] o livro comporta a memória da educação” (MAGALHÃES, 2015, p. 135), investigar esse artefato de leitura possibilitou compreender alguns processos que vão além daquilo propriamente escrito no material.

Ao pensar que “[...] o texto só tem sentido graças aos seus leitores” (CERTEAU, 1998, p. 266) também se repensa na condição de Maria, uma menina que se encontrava em processo de aquisição da leitura no final da década de 1930. Quantas aprendizagens perpassaram seu ato de ler? Quantos ensinamentos, muitos enviesados por aspectos religiosos, foram transmitidos nesses momentos de leitura? O modo como Maria se constituiu como aluna foi, também, atravessado pela sua condição de leitora. E este livro, preservado em seus arquivos, provavelmente contribuiu para sua forma de entender o mundo, os saberes do cotidiano e as crenças da fé católica. Refletindo sobre as práticas de religiosidade rememoradas pelas antigas alunas do São José, infiro que a escolha deste livro para circular no ambiente da escola se deu, também, por corroborar com tais ações. O discurso presente no material reafirma modos de ensinar do Colégio.

Tendo em vista as análises produzidas acerca de materiais da cultura escrita identificados em arquivos públicos e privados, reconheço a potencialidade da pesquisa em torno das materialidades da escola. Através do estudo feito, algumas práticas instituídas e instituintes da cultura escolar do São José puderam ser identificadas e problematizadas. Claro está que outros estudos podem ser feitos por meio desses artefatos, todavia, para a Tese, optou-se por investigar as materialidades e alguns discursos enunciados, alinhando esses fatores com os modos de ensinar e de aprender do Colégio. Por tudo isso, entende-se que estes cadernos e livro, assim como tantos outros artefatos da cultura empírica das escolas merecem ser pesquisados, uma vez que conservam “[...] chaves e significados que estão no núcleo duro da cultura da educação, em sua identidade e em sua tradição que é, enfim, o resultado transmitido pela história efetiva das instituições formativas” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 274).

4.3 COSTURAR, COZINHAR E CUIDAR: pautas civilizatórias que produziram mulheres

A última seção deste quarto capítulo tem como propósito analisar algumas práticas, entendidas como pautas civilizatórias, que se referem à produção discursiva em torno das mulheres no Colégio São José. Ao pensar nessa produção de um *ser mulher*, as reflexões acerca do processo civilizatório, suscitadas por Elias (2011), tornam-se potentes. Segundo o autor, o conceito de civilidade não foi sempre o mesmo. Em seus estudos, apresenta como a ideia se desenvolveu nas diferentes épocas até se constituir no processo civilizador do Ocidente, ou seja, investiga como “[...] tema fundamental os tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado ocidental” (ELIAS, 2011, p. 13).

Koselleck (2006), ao investigar a formação dos conceitos, afirma que eles se constroem e se sustentam historicamente a partir das condições de possibilidade existentes. Ao investigar o processo civilizador, Elias (2011) trabalhou justamente nessa perspectiva, buscando compreender em que medida aquilo que era entendido como civilidade foi sendo modificado e/ou recebeu uma nova roupagem no decorrer dos séculos. Influenciados pela cultura do Ocidente, os padrões de comportamentos que hoje temos emergem de tempos pretéritos. Para endossar essa discussão, Escolano Benito (2017), ao abordar a questão de que a cultura empírica da escola está imbuída de uma cadeia de ritualidades, reforça que determinadas práticas do cotidiano educacional acabam padronizando e criando “pautas civilizatórias” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 87) no ambiente escolar. Modos de ser e de agir, traduzidos como essas pautas, criam liturgias específicas na instituição educativa, as quais podem ser levadas para fora dos muros escolares, fazendo parte da vida do sujeito.

Tendo em vista esses apontamentos, assim como existe um ritual escolar (Boto, 2017) na sala de aula - forma de segurar o lápis, posicionar o caderno, etc -, por meio de algumas práticas do São José, outros protocolos foram identificados, os quais fazem parte do processo de escolarização. Mais do que a cultura escolar, esses ritos parecem indicar uma formação destinada à produção de um público feminino singular. “*Preparadas para a vida*” foi uma frase recorrente utilizada pelas entrevistadas ao serem questionadas se haveria algum diferencial da escolarização no São José. Segundo algumas narradoras: “*Tu saias do São José com uma formação completa, tu saias preparada para a vida*” (Carmem, 2017), “*Eles nos preparavam muito bem para coisas da vida*” (Mary Lucia, 2017), “*A gente saia preparada para a vida*” (Suzana, 2017). Que formação completa seria essa indicada pelas alunas? Para *quais vidas* a escola preparou-as? Ao serem instigadas a comentarem mais sobre essa percepção, preceitos de civilidade compareceram em seus testemunhos, sugerindo que, entre tantas coisas, o São

José produziu um determinado modo de *ser mulher* nessas alunas, ancorado nos princípios de civilidade.

Para situar o leitor acerca desses preceitos civilizatórios que atravessaram os diferentes níveis de ensino e as variadas décadas da pesquisa, apresento um dos assuntos que ocupou uma significativa parte das entrevistas: o ensino de bordado, corte e costura. Na discussão acerca da arquitetura escolar, a sala de bordados (página 144) já aparecia e indicava a provável relevância atribuída para aquele espaço. Sala ampla, composta por múltiplos materiais de costura, aquele lugar parecia desenvolver nas estudantes habilidades manuais específicas, atreladas ao uso de linha e agulha. Sendo um espaço emblemático da instituição educativa, as memórias acerca do bordado e do ensino de corte e costura não se restringiram à referida sala de bordados.

De acordo com uma antiga aluna do Ginásial: “*Sim, nós aprendíamos a pregar botão, nós tínhamos aula com a irmã Julieta, e ela ensinava a gente a pregar botão*” (Luana, 2017). Desde manipular os variados materiais vinculados à costura - como linhas, tecidos, tesoura, dedais, entre outros -, até aprender a pregar um botão, estas eram saberes disseminados nos Cursos Primário e Ginásial. Não era apenas em horário escolar que essa prática se estabelecia. No caso das internas, utilizar o tempo *livre* para costurar também poderia ser uma alternativa. Segundo Luiza (2017): “*Se tu quisesse, num dia que chovia, tipo num domingo, tu podias bordar tuas coisas, era ponto cruz naquela época. Mas só se quisesse, não era obrigatório*”. Mesmo não existindo uma obrigatoriedade das internas costurarem nos momentos de lazer, para Luiza, esta era uma opção de ocupação. Dessa forma, observa-se o quanto essa práxis fazia parte do cotidiano das meninas que ali estudavam.

Vale ressaltar que os ensinamentos em torno do ato de costurar não se limitavam ao Curso Primário ou Ginásial. Tanto no Curso Complementar como no Curso Normal, práticas vinculadas a essas habilidades, do mesmo modo, foram rememoradas. Se, para Elisa, aluna do Complementar na década de 1930, o ensino “*tinha um pouco de tudo e até se aprendia a costurar*” (2007); para Suzana, estudante do Normal na década de 1960, “*aprendíamos a costurar porque tinha que saber*”(2017). Através dessas narrativas, percebe-se a ênfase atribuída ao ensino de corte e costura também para aquelas que buscavam uma formação para o exercício da docência. Pregar um botão ou mesmo fazer a barra de uma calça pareciam ser saberes fundamentais para as alunas do São José, arraigados no lugar legitimado para essas mulheres estarem: o ambiente doméstico.

Para algumas, especialmente as que se escolarizaram na década de 1930, o aprendizado em torno do bordado promoveu a possibilidade de exercerem uma profissão, mesmo que em ambiente familiar. Já para as estudantes da década de 1940, 1950 e 1960, as técnicas de corte e

costura pareciam estar naturalizadas em seus contextos familiares, a ponto de serem entendidas como necessárias de serem aprendidas também no ambiente escolar. “*Minha mãe trabalhou como uma condenada cuidando da casa*” (Lorraine, 2006), “*A mãe passava a madrugada na máquina de costura, costurando pra fora*” (Jacira, 2008) são narrativas que podem exemplificar uma típica situação de famílias menos abastadas e evidenciam as lembranças em torno das mães das antigas alunas como mulheres que se dedicaram excessivamente aos serviços da casa e auxiliaram nas despesas por meio do trabalho com a máquina de costura. Tais recordações são indícios da naturalização do ensino de corte e costura na escola, como se *ser mulher* estivesse viceralmente vinculado a saber cuidar e costurar. Nesse cenário, Louro e Meyer (1993) destacam que receber tal instrução no ambiente escolar se tornou necessário porque as meninas estavam estudando e, portanto, aquilo que deveriam aprender em casa passava a ser transposto para a escola.

Interessante pontuar, também, que, anterior ao período que as alunas estudaram, o Colégio São José já divulgava, por meio dos jornais, o trabalho desenvolvido. Em notícia identificada no Jornal O Brasil¹⁴⁸, 16/12/1922, consta:

Collegio [sic] São José – foi muito apreciada a exposição de trabalhos manuaes[sic] feita por este estabelecimento de ensino, domingo ultimo [sic].
Via-se ali grande variedade de trabalhos de agulha e de pintura, que muito recommendam[sic] às alumnas [sic] que os executaram.
Pelo êxito da exposição, foi a digna superiora do Collegio [sic] São José muito felicitada.

Apresentar os trabalhos manuais produzidos pelas alunas parecia ser algo recorrente e valorizado. No caso deste anúncio, a variedade de trabalhos de agulha pode indicar aquilo que se tinha como prática de ensino no interior da escola. Na temporalidade da pesquisa, acompanhando os anúncios dos jornais, percebe-se uma divulgação um pouco diferenciada. Conforme Jornal “O Momento”, de 1936, a reabertura das aulas aconteceria em 02 de março daquele ano, sendo ofertados “cursos facultativos de piano – pintura – datilografia – bordados e corte”¹⁴⁹. Apesar da possível existência de um curso voltado à costura em modalidade

¹⁴⁸ Notícia sobre trabalhos manuais no Colégio São José. Jornal O Brasil – Anno XV – Caxias, 16 de Dezembro de 1922 – Numero 47, p. 2.

<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=25604&p=0&Miniatura=true&Texto=false>
Acesso em 01/09/2018.

¹⁴⁹ Anúncio do Colégio São José – Jornal O Momento – 1936. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=104523&pesq=Col%C3%A9gio%20S%C3%A3o%20Jos%C3%A9> Acesso em: 03/09/2018

facultativa, pelos documentos orais observa-se que o ato de costurar fazia parte do currículo da escola e das práticas inscritas nas salas de aula do São José, não sendo apenas um curso facultativo. A intensidade de trabalhos manuais era evidente: *“No tempo que eu ia no colégio São José, eu bordei uma colcha de linho toda aberta, um trabalho tremendo, que me furou até os dedos. E era assim tudo de dúzia: dúzia de lençol, dúzia de toalha de banho, e bordados e pinturas, era uma coisa”* (Guilhermina P., 1996). O montante de materiais produzidos através das aulas de bordado e os sinais de desgaste das alunas, indicado pelo fato de Guilhermina “furar até os dedos”, sugere uma valorização deste ensino no São José, a ponto de ser uma atividade habitual.

Para essas meninas, a escolarização assentada no ensino do bordado se dava de tal forma que aprender a usar uma máquina de costura fazia parte dos aprendizados nesse espaço: *“Tinha a disciplina de Técnicas Domésticas, onde se aprendia o bordado e tinha que fazer o avental. Então, nós tínhamos as máquinas de costura para fazer o avental, e a gente aprendia a fazer as casas para os pontos diferenciados.”* (Carmem, 2017). Pregar botão, fazer as casas, tramar pontos diferenciados no tecido...quantas habilidades manuais estavam previstas nesse ensino de costurar e bordar? Habilidades que transcendiam conhecimentos científicos e preparavam essas alunas para lidarem com tarefas cotidianas próximas aos afazeres domésticos, bem como para exercerem uma profissão, ainda que informal.

Os conhecimentos vinculados aos trabalhos manuais, fortemente rememorados pelas antigas discentes, permitem estabelecer uma relação com uma obra cinematográfica, a série *Anne with E* (2017), disponível na Netflix. A série tem como contexto o Canadá, no fim do século XIX, e conta a história da uma menina órfã, chamada Anne, que, depois de passar onze anos no sistema de assistência social do país, é adotada por uma senhora solteira que reside com o irmão, em uma cidade tipicamente rural. O intelecto acentuado de Anne é marca registrada da série. Na tentativa de inseri-la no ambiente social, a mãe adotiva de Anne matricula a menina na escola da região. A partir dessa experiência escolar, alguns elementos voltados à constituição da mulher são discutidos. Entre as problematizações suscitadas por Anne, destaco o episódio em que, ao chegar em casa no final de uma tarde, após ter percorrido as florestas que circundam a sua residência, Anne é repreendida pela mãe adotiva pelo fato de estar suja. Na oportunidade, a mãe de Anne solicita que ela vá direto ao quarto para tomar banho e, na sequência, treine o bordado, sendo esta uma atividade das meninas daquele lugar. Imediatamente, Anne responde que não teria como bordar porque não estava com os papéis da escola, nos quais continham os modelos de bordado; e reforça que, mesmo que os tivesse, não faria isso porque, nas palavras da personagem: *“bordar proporciona tão pouco espaço para a imaginação!”*.

O excerto da série de Anne realça um elemento importante do ensino do bordado: a reprodução. Nas experiências narradas pelas antigas alunas, geralmente o bordado se dava pela técnica de *ponto cruz*, por meio da qual a estudante se baseava em uma imagem para reproduzi-la no tecido. Desenhos e letras eram representados por meio dos fios alinhavados. Todavia, a exemplo da fala de Anne, indaga-se sobre a autoria desses trabalhos. Por ter como característica o treino constante para aprimoramento dos pontos, o bordado acabava sendo executado de forma mecânica pelas alunas. A partir de imagens selecionadas, por vezes contextualizadas com aquilo que se passava no ambiente escolar – aprendizado de letras, por exemplo – as meninas eram desafiadas a reproduzirem no tecido aquilo que estava em papel. Nesse sentido, uma educação voltada para o saber fazer e pouco focada no saber pensar parecia ser incentivada. Como sinaliza Perrot, ao investigar as representações femininas do final do século XIX no contexto francês, “Calar as mulheres. Civilizá-las.” (PERROT, 2017, p. 219) pareciam ser normativas necessárias e que se assemelham ao que era proposto no São José quando se pensa na atividade de bordar. A mera reprodução não permitia um exercício autoral e intelectual dessas estudantes, aspectos que discutem a escolarização proposta.

Apesar da recorrência de memórias sobre o bordado, outras pautas civilizatórias eram inculcadas na formação dessas mulheres. Especialmente nos cursos de formação para a docência, portanto, no Complementar e no Normal, as aprendizagens voltadas aos afazeres domésticos se intensificavam. Elisa (2007) comenta que no Complementar existiam matérias especiais, como a Educação Doméstica¹⁵⁰. Para uma antiga aluna do Normal, as professoras “*ensinavam a cuidar de uma casa, a cozinhar bem as verduras, a pegar os talheres direito, a postura*” (Suzana, 2017). Esses modos de ser e de agir no ambiente familiar ensinados no contexto escolar se assentam aos preceitos de um processo civilizador (Elias, 2011) voltado àquilo que era esperado para o público feminino.

Analisando o percurso histórico da instituição entre o fim do Curso Complementar e o início do Normal, portanto, entre 1941 e 1947, identifica-se uma produção discursiva em torno da mulher voltada para a função doméstica, lugar legitimado pela sociedade para ela ocupar. O ensino proposto na escola parecia acompanhar o cenário nacional, afinal, em 1939 ainda, Gustavo Capanema criou um projeto de lei intitulado “Estatuto da Família”, o qual foi assinado por Getúlio Vargas, porém acabou não sendo promulgado. Embora não tenha ocorrido a promulgação, ressonâncias acerca do que fora descrito neste projeto foram percebidas na

¹⁵⁰ Nos livros de resultados de exames, a disciplina é apresentada como “Educação Doméstica”, porém algumas alunas, ao rememorarem esse ensino, o chamaram de “Técnicas Domésticas”, “Ensino Doméstico”, “Artes Domésticas”, entre outras nomenclaturas.

sociedade. De acordo com Simon Schwartzman (1981), através do projeto doutrinário era “o casamento incentivado, a prole numerosa premiada, a mulher presa ao lar e condicionada ao casamento, a chefia paterna reforçada, a censura moral estabelecida [...]” (p. 72). Com o intuito de aumentar a população do país e proteger a família em seu modelo tradicional, este projeto gerou polêmicas, as quais fizeram com que Vargas instituísse uma “Comissão Nacional de Proteção à Família”, por meio da qual foi redigido o Decreto 3.200, de 19 de abril de 1941¹⁵¹, suavizando as colocações de Capanema e retirando o caráter doutrinário do documento anterior. Para Louro e Meyer (1993), o debate em torno da questão do projeto de Capanema perdurou até 1942 e ressoou nos currículos das escolas, a exemplo da Escola Técnica Feminina de Porto Alegre, objeto de estudo das autoras. Dessa forma, verifica-se que, assim como no São José, em outras escolas circularam esses discursos sobre a mulher exercendo funções restritas ao lar, oriundos dos embates desse decreto.

Tendo em vista os embates presentes no campo político e do então Ministério da Educação e da Saúde na década de 1940, reconhece-se que o Colégio São José acompanhou os discursos vigentes e inseriu em seu currículo propostas que condiziam com os enunciados que circulavam pelo país. Ainda, alguns anos após a criação do Normal, verifica-se, conforme resumo das atividades do São José apresentado na página 80 da Tese, a criação, em 1951, da “Escola Doméstica”. Segundo livro memorialístico do Colégio, a Escola Doméstica foi criada como forma de complemento do Normal, sendo um curso para alunas e ex-alunas que continha “aulas de corte, costura, pintura alto relevo, confecção de flores, noções de enfermagem e arte culinária”¹⁵². Apesar das entrevistadas não recordarem da dita Escola Doméstica, pelas memórias evocadas suponho que as normalistas passaram por este curso, no qual tinham a oportunidade “[...] de aprender um pouco de Psicologia, Sociologia, Biologia, Puericultura e Filosofia da Educação”¹⁵³.

Analisando algumas práticas recordadas do Curso Normal, entre as décadas de 1950 e 1960, é possível perceber que as atividades direcionadas à formação da mulher no âmbito privado pareciam ser ainda mais fomentadas. Aulas no espaço da horta e de culinária, usando como ambiente uma cozinha, também ocorriam nesse nível de ensino:

Quando a gente aprendia a fazer as comidas, a gente vinha na horta, aprendia a colher. A irmã ensinava como é que tinha que cortar a alface, como é que tinha que

¹⁵¹ Decreto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3200.htm. Acesso em 30/03/2020.

¹⁵² COLÉGIO SÃO JOSÉ. *50 anos de ensino assíduo e profícuo: religião, literatura e arte (1901-1950)*. 1951.

¹⁵³ *Ibid.*, 1951.

limpar o tomate, como é que tinha que tirar a cenoura para, depois, tu ir para a cozinha. (Carmem, 2017).

A organização dos saberes ensinados nessa disciplina ou nesse curso voltado à Educação Doméstica eram estruturados de tal forma que se percebia um nível de complexidade a ser trabalhado. No exemplo citado por Carmem, ao que tudo indica, a aluna deveria, primeiro, aprender a plantar verduras na horta para, depois, com esses alimentos em mãos, desenvolver suas habilidades culinárias no espaço da cozinha. Segundo os estudos de Louro e Meyer (1993), os conhecimentos e as habilidades do “fazer doméstico” precisaram ser transpostos para os saberes escolares e, portanto, disciplinas como Economia Doméstica passaram a fazer parte do currículo das instituições de ensino. Para as autoras, essa demanda ocorre a partir do discurso médico-higienista instituído no Brasil e que teve como “[...] primeiro alvo a família burguesa, impondo-lhes padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, visando a modificação de hábitos que possibilitam a europeização e a urbanização dos costumes vigentes” (LOURO; MEYER, 1993, p. 49).

Para exemplificar este ensino, apresento a imagem de uma prática singular que acontecia no Curso Normal: o almoço dos professores.



Figura 50: Almoço para os professores organizado pelas Normalistas. 1959-1962.

Fonte: arquivo pessoal de Mary Lucia (entrevistada em 2017).

Identificada no arquivo pessoal de Mary Lucia, a fotografia foi apresentada à pesquisadora no evento da entrevista e contribuiu para evocar memórias sobre essas convenções

de civilidade aprendidas pelas alunas. Com o intuito de registrar o almoço preparado pelas Normalistas aos professores, a cena retrata uma prática da cultura escolar como peça chave para a formação: cozinhar, servir, organizar a mesa. Essas tarefas incumbidas às alunas demonstram aquilo que era aprendido no contexto escolar, inscrevendo essas moças em um futuro lugar socialmente legitimado para elas: o lar.

Mantendo um olhar acurado para a imagem, destaco a presença do padre sentado no centro da mesa, evidenciando a relação da escola com a Igreja Católica. Nas laterais, estão as professoras. Os pratos e os talheres colocados sob a mesa evidenciam essas posturas voltadas à etiqueta e o bem servir, bem como as flores para decorar o ambiente. A freira presente no canto direito da fotografia, possivelmente conversando com uma professora, parece acompanhar a atividade, como se estivesse a monitorar as estudantes. As alunas, ambas com semblantes que expressam o cuidado no ato de servir o alimento, aparecem uniformizadas, sendo que uma delas usa o casaco do uniforme e a outra apenas a camisa, possivelmente pela condição climática do dia – esse indicativo também foi lembrado por Mary Lucia.

As bebidas em cima da mesa permitem dizer que o almoço destinava-se a um público adulto, constituído pelo próprio corpo docente e por autoridades da época, a exemplo do padre. Por mais que a imagem possa, aparentemente, dar a impressão de que as pessoas não tenham sido preparadas para o registro, especialmente pelos rostos virados e pela conversa entre uma religiosa e uma professora, suponho que esse momento fotografado serviu para reforçar uma atividade prática vivenciada no Curso Normal e, portanto, registrar uma ação promovida pela escola.

Nesse sentido, não é demais lembrar que a fotografia “fixa um determinado momento e oferece ‘provas’, um testemunho de um fato ou acontecimento; no entanto, em sua relação com a verdade, a fotografia também se constitui em uma interpretação do mundo” (SOUZA, 2001, p. 78). Permeadas de distintas possíveis leituras, essas imagens encenam episódios da cultura escolar e intentam apresentar flagrantes dos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados no contexto da instituição educativa.

Para Mary Lucia, os almoços foram momentos significativos do seu processo de aprendizagem durante o Curso Normal: “*Aprendia de tudo um pouco. Nós cozinávamos, fazíamos o almoço e convidávamos os professores, daí eles usavam a nota. Eles nos preparavam muito bem. O almoço era uma prática comum em atividades domésticas.*” (Mary Lucia, 2017). Além de verificar as habilidades das alunas durante o preparo da comida e a organização da mesa em que seriam servidos, os professores atribuíam numa nota para este almoço, reforçando a presença da “escolarização do doméstico” (LOURO; MEYER, 1993) no

currículo do São José. Para além dos conhecimentos acerca da docência, essas estudantes desenvolviam conhecimentos do lar.

Ainda no tocante ao almoço dos professores, outras fotografias encontradas no arquivo pessoal de Mary Lucia demonstram essa proposta do preparo da refeição como uma cena do cotidiano escolar para as Normalistas.



Figura 51:Normalistas concluindo o almoço dos professores. 1959-1962.

Fonte: acervo pessoal de Mary Lucia (entrevistada em 2017).

Investigar essas imagens na perspectiva de que foram produzidas por alguém, em determinado tempo e espaço são tarefas fundamentais ao historiador que se propõe trabalhá-las como documento. Carregados de intencionalidades, esses documentos imagéticos são “uma realidade reconstruída, simulada, que implica uma performance e uma teatralização.” (PESAVENTO, 2008b, p. 111). Registrar a conclusão do preparo da comida e o momento em que as alunas se organizam para conduzir a refeição até a mesa dos docentes é uma forma de legitimar a atividade e o conhecimento construído pelas discentes. Os semblantes felizes – sendo este um protocolo de foto -, a forma como as alunas encontram-se reunidas ao redor da mesa, o uso dos aventais para enfatizar o afazer doméstico e a apresentação dos pratos são elementos da imagem que merecem atenção. Afinal, são aspectos que permitem ressignificar os sentidos atribuídos à formação da professora e, especialmente, à constituição do ser mulher naquele período, muito atrelado ao âmbito privado.

Caberiam funções distintas para cada aluna durante o preparo deste almoço? Os aventais usados seriam produzidos ou ornamentados pelas próprias discentes nas aulas de bordado? De que forma o cardápio era definido? Com que frequência esses almoços aconteciam? Múltiplas inquietações emergem por meio da análise produzida, embora alguns questionamentos não possam ser respondidos. Independente disso, nessas páginas, atribui-se destaque a essa prática da cultura escolar por identificar nela a inscrição de pautas civilizatórias que deveriam ser internalizadas pelas discentes. Reconhecendo que o sujeito escolarizado adota padrões de comportamento que foram, paulatinamente, formados no ambiente escolar (ESCOLANO BENITO, 2017), como respeitar uma fila, levantar a mão para falar, segurar um utensílio de escrita, esses ensinamentos voltados ao doméstico são compreendidos como convenções a serem aprendidas por aquelas que, em um futuro, se tornariam mães, esposas, *mulheres do lar*.

Esses aprendizados não se restringiram ao preparo de almoço pelas Normalistas. Nas aulas de etiqueta, as moças aprendiam a se portar: “*como é que tu tinhas que te portar em uma festa, como é que tu tinhas então que te portar fazendo comida, ensinavam tudo*” (Carmem, 2017). Seguindo no relato dessas atividades, a narradora complementa que os ensinamentos do mundo doméstico, além de etiqueta, disciplinavam as estudantes: “*Ensinavam a fazer leite de soja, a arrumar as camas. Como não tinha elástico, a Irmã levantava o colchão, dava um nó e botava na cama. Então, você aprendia a fazer assim, e eu acho que essa era a disciplina que elas [freiras] davam.*” (Carmem, 2017).

Embora a qualidade da imagem fotográfica não seja a ideal, no livro memorialístico do Colégio consta um potente registro, que reitera esses saberes ensinados durante o Curso Normal, através da referida Escola Doméstica:



Figura 52: Futura dona de casa aprendendo a cuidar do próprio vestuário.
Acervo: Livro Memorialístico do Colégio São José, 1951.

Todas as pautas civilizatórias realçadas por Carmem, assim como a imagem anterior apresentada, permitem refletir sobre a construção do feminino no âmbito do doméstico. Segundo estudos de Arend (2002), na primeira metade do século XX o ensino feminino infantil já preconizava a formação de um *habitus* de mulher, instituído, inclusive, pelos materiais didáticos usados. Um exemplo estava nos manuais:

De acordo com os manuais de educação infantil publicados na primeira metade do século XX, as brincadeiras saudáveis eram as que não colocavam em risco a integridade do corpo da menina. **Para elas, agora, apenas as bonecas, as panelinhas, os ferros de passar, as imitações de tanque de lavar roupa;** e, para os meninos, os carrinhos, os braços, as ferrovias, as bolas e as raquetes. (AREND, 2002, p. 71, *grifos meu*).

A diferenciação nos modos de brincar, a representação de fragilidade voltada ao público feminino e a necessidade dos aprendizados do lar caracterizam esse movimento que, naquela temporalidade, contribuiu para a produção de um *ser mulher* e demarcou as distinções de gênero. Retomando os escritos do caderno de Pedagogia de Romana, a construção discursiva de feminilização do magistério corrobora com os ensinamentos práticos vividos no Curso Normal. Assim, para ser professora, era necessário que a Normalista aprendesse a ser uma exímia cuidadora do lar e, por consequência, se tornasse em boa esposa e mãe exemplar, sendo estas as características constitutivas da docência.

Além desses fatores, os preceitos higienistas registrados no referido caderno, próximo das discussões da Escola Nova, também reverberavam nas ações didáticas instituintes. Higiene corporal era assunto abordado em aula: “*Sim, ela [professora religiosa] nos ensinou a escovar os dentes com sabão que se lava roupa. E como se pegava os talheres. Era etiqueta.*” (Suzana, 2017). Cuidados com o corpo eram transmitidos através das aulas de Etiqueta e Educação Doméstica no São José. Essas eram as meninas e moças que se encontravam em formação naquela instituição escolar.

E o que se dizia sobre as mulheres na comunidade caxiense? Analisando os veículos de comunicação que circularam nessa temporalidade, décadas de 1950 e 1960, páginas destinadas ao público feminino aparecem com mais frequência em alguns jornais. “Sugestões femininas”, “Para o seu lar”, “Para as mães” e tantos outros enunciados fazem parte do repertório de títulos das reportagens presentes nas páginas dos encartes femininos de alguns periódicos.

No jornal “Caxias Magazine”¹⁵⁴, de 1958, consta esse exemplo. A página 5 do jornal está intitulada “Só para as Mulheres...”. A partir do título da página, supõe-se que aquele era um espaço de leitura dedicado para as leitoras de Caxias e região. Analisando o conteúdo da supracitada página, identificam-se elementos que compõem a representação do feminino e que vêm ao encontro do que era ensinado na escola. Literatura, receitas e horóscopo são as temáticas apresentadas. Ao ler alguns tópicos do horóscopo, o discurso enunciado parece se voltar ao modo de civilizar o público leitor e, portanto, feminino. Dizeres como “evite brigas conjugais”, “domine seu temperamento excessivamente emotivo” e “dê muita atenção à sua saúde, evitando infecções” fazem parte dos conselhos astrológicos e, em certa medida, sinalizam para representações em torno da mulher como alguém emotiva, que precisava cuidar da sua saúde e das relações que estabelecia no ambiente doméstico. Do mesmo modo, no excerto do jornal voltado às dicas de receita, intitulado “Para o seu Lar”, mais uma vez, constrói-se a ideia de que, para a mulher, a tarefa de cozinhar era um destino esperado. Os discursos que circulavam na imprensa se assemelhavam à produção discursiva em torno da mulher no São José.

Além desses aspectos, destaca-se a primeira reportagem, a qual trata de literatura francesa. A autora desta reportagem inicia o escrito anunciando que o artigo em questão não era de sua autoria, mas sim uma transcrição de uma crônica presente no suplemento feminino do jornal “Diário de Notícias”¹⁵⁵, de Porto Alegre, aspecto que evidencia a influência dos meios de comunicação da capital na composição dos jornais que transitavam por Caxias. Na sequência, apresenta uma crítica sobre um livro da escritora francesa Françoise Sagan¹⁵⁶, o qual, segundo a reportagem, “só vê sexo na vida, seus personagens giram em torno [*sic*] da procura de suas satisfações sexuais e é interessante notar que jamais a encontram plenamente” (Caxias Magazine, 1958, p. 5). Temas relacionados à sexualidade supostamente não eram aprovados como leituras destinadas às mulheres, talvez por serem entendidos como assuntos que se davam no âmbito do privado, nas relações de casa.

¹⁵⁴ Criado em 1958 por Mansueto de Castro Serafini Filho, o Jornal Caxias Magazine circulou pelo município até 1970. O fundador do jornal, além de jornalista, participou da vida política em Caxias, sendo vereador, vice-prefeito e prefeito da cidade entre 1964 a 1992. A página 5, a ser analisada, é da edição de setembro de 1958, ano I, nº 1. Tal página encontra-se no site da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul – Centro de Memória. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=23479&p=4> Acesso em: 01/09/2018.

¹⁵⁵ O Diário de Notícias foi criado em 1925 e suas atividades foram encerradas em 1979. Foi “o segundo maior jornal a circular no Rio Grande do Sul a partir da década de 1930. [...] Nesses 54 anos de publicações não só informou, mas direcionou, em alguns momentos, os debates e ações na sociedade gaúcha.” (OLIVEIRA, 2008, p. 16). Maiores informações sobre este veículo da imprensa gaúcha, consultar: Oliveira (2008).

¹⁵⁶ Françoise Sagan era o pseudônimo de Françoise Queiroz. Foi uma escritora francesa conhecida mundialmente pelos romances, peças teatrais e autobiografias. Maiores informações estão disponíveis em https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7oise_Sagan Acesso em: 29/03/2020.

A crítica à autora se acentua ao referir que esse tipo de literatura francesa não se preocupava com os problemas sociais que atingiam os jovens franceses naquela época, como a procura por uma profissão. Por fim, destaca que:

É por tudo isso que os francêses[*sic*] não gostam que se diga que Françoise Sagan é uma das suas mais preeminentes expressões da literatura contemporânea, pois esta afirmativa não implica em nenhuma propaganda para **o país que já nos deu e continua dando os maiores nomes da literatura e das artes universais** (Caxias Magazine, 1958, p. 5, grifo meu).

A percepção da França como um país que fomentou certa intelectualidade não é exceção dessas páginas do jornal. Conforme analisado anteriormente, desde a chegada das Congregações Religiosas francesas, as referências de conhecimento e das artes estiveram vinculadas a este país. A partir das investigações propostas por Elias (2011), reconhece-se a França como influência para os processos civilizatórios instituídos, sendo que “convenções de estilo, as formas de intercâmbio social, o controle das emoções, a estima pela cortesia, a importância da boa fala e da boa conversa, a eloquência da linguagem e muito mais – tudo isso é inicialmente formado na França na sociedade da corte [...]” (p. 50). Os padrões franceses de comportamento tornaram-se parâmetros para o homem civilizado do Ocidente. Falar Francês, inclusive, era símbolo de um *status* de toda uma classe superior. Tais indicativos reforçam a relevância das meninas caxienses e de regiões próximas serem escolarizadas em um colégio conduzido por uma Congregação Religiosa francesa. Afinal, em meio a uma formação pautada em ensinamentos para o lar, as estudantes também tinham a oportunidade de aprender aspectos da cultura francesa, a exemplo do idioma¹⁵⁷, sendo este fator bem visto pela comunidade, assim como fora divulgado.

Outros aspectos que podem ser tensionados acerca da produção de um *ser mulher* no Colégio São José e que estão em consonância com as prescrições da imprensa e as discussões políticas da época são os saberes voltados ao cuidado de si – higiene corporal –, e do outro – especialmente das crianças, bem como o matrimônio. Na página 4 do Jornal “A Época”¹⁵⁸, de 16 de abril de 1939, ano 1, nº 29, consta uma reportagem destinada às mães, na qual os assuntos relacionados à saúde da criança são evidentes. A reportagem sugere ser de autoria de Dr.

¹⁵⁷ Vale lembrar que o ensino do francês inseriu-se nos currículos das escolas desde a criação do Colégio Pedro II, em 1837, quando instituiu o ensino de línguas estrangeiras modernas. Com a LDB de 1961 (Lei nº 4024), o ensino das línguas estrangeiras torna-se facultativo e através da LDB 5.692/71 o inglês ocupa um lugar central no ensino. Para maiores informações, consultar: Day (2012).

¹⁵⁸ “Jornal da mocidade em prol das aspirações coletivas” é o anúncio que acompanha a divulgação deste jornal, que tinha como diretor Ítalo Balen. Crônicas, divulgação de eventos, notícias da cidade, anúncio de casa comerciais faziam parte do repertório de escritos deste periódico que circulou semanalmente pelas casas dos caxienses.

Lubisco¹⁵⁹, médico especialista em crianças, e apresenta uma imagem propícia para se pensar no cuidado e na atenção aos infantes.

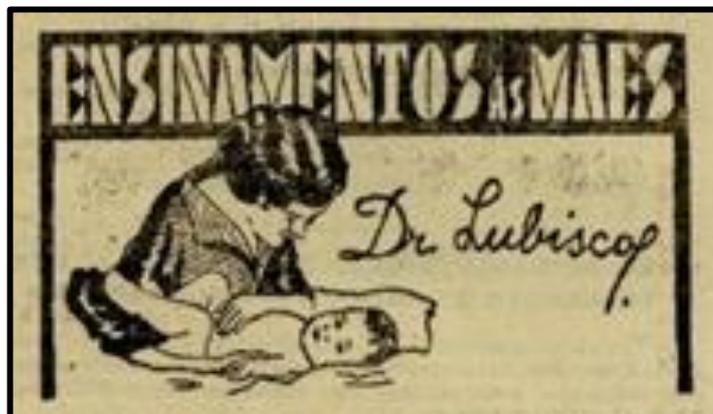


Figura 53: anúncio do Jornal A Época – 1939.

Acervo: Centro de Memória – Câmara de Vereadores de Caxias do Sul

O olhar atento da mãe que observa o filho realçam a intencionalidade de um discurso maternal e feminino intrínseco na reportagem. No início da reportagem, o médico retoma o assunto abordado na semana anterior e indica quais serão as próximas discussões, reforçando a periodicidade semanal da publicação em questão. Segundo anunciado:

Domingo passado falamos a respeito das gripes da infância, hoje, desejávamos escrever algo sobre a coqueluche que está grassando [*sic*] com regular intensidade em Caxias, mas diversos fatores fizeram-nos mudar de ideia, e assim vamos dar 10 curtos conselhos que bem apreendidos serão muito uteis [*sic*] às senhoras mães. Domingo, próximo, então, nosso artigo versará acerca da COQUELUCHE” (Jornal A Época, 1939, p. 4).

Por meio da introdução do artigo, verificam-se as doenças que se agravavam em contexto caxiense, a exemplo da coqueluche. Apesar de não explicitar os motivos que levaram o autor da reportagem a mudar a temática da semana, pelos conselhos apresentados, observa-se a ênfase no cuidado com a saúde das crianças, inclusive para evitar que ficassem gripadas. Vacina específica para coqueluche, manutenção do quarto da criança arejado, incentivo ao banho de sol para aumento da imunidade e a precaução com o uso da chupeta, entendida como um material “transportador de germens” foram alguns dos conselhos apresentados na reportagem. Todos afinam-se aos discursos médico-higienistas do período e reforçam o quanto os estudos em torno da Biologia, Psicologia e Puericultura, presentes nas narrativas e em materiais

¹⁵⁹ Segundo anúncios em outros exemplares: “Dr. Lubisco – médico especialista de criança – cursos em Porto Alegre e Rio de Janeiro. Clínica Geral – Completa Aparelhagem Elétrica” (Jornal A Época, 1940, p. 1). Disponível em http://memoria.bn.br/pdf/097209/per097209_1940_00104.pdf Acesso em 31/03/2020.

didáticos das alunas, a exemplo dos cadernos de Romana, propostos no São José incitavam à formação de uma mulher zelosa à saúde infantil.

Dessa forma, infere-se que os ensinamentos produzidos nas décadas de 1930 e 1940 no São José, especialmente na área da saúde, apresentaram continuidades nas décadas seguintes. Para se ter uma ideia, nas primeiras décadas do século XX, a vacinação no Brasil voltou-se para o controle de doenças transmissíveis. Como política pública de saúde, foi fomentada nos espaços escolares, reafirmando os princípios do higienismo que se instauravam na educação. De acordo com estudo de Gilberto Hochman (2011), até a década de 1950 o Estado Republicano respondia aos surtos epidêmicos com ações emergentes, sem uma organização estrutural. A mudança de posicionamento emergiu através da campanha de erradicação da varíola em escala global, proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e aprovada formalmente na Assembleia Mundial da Saúde em 1959¹⁶⁰. A partir de então, o Brasil, que era o “único país da América do Sul que não tinha um programa de vacinação sistemático e de âmbito nacional, ainda que registrasse a grande maioria dos casos da região” (HOCHMAN, 2011, p.379), adotou medidas mais concisas, buscando a vacinação em massa.

Os movimentos da área da saúde ecoaram nas escolas e endossaram os imperativos higienistas da época. Assim, cuidar de si e cuidar do outro tornavam-se prerrogativas importantes a serem ensinadas às alunas. A fotografia a seguir ilustra um processo vivenciado pelas estudantes e, pelo fato de ter sido registrado, provavelmente era valorizado dentro da instituição, ou mesmo útil para fins de comprovação a órgãos externos, a exemplo das Inspeções.

¹⁶⁰ Maiores informações, consultar HOCHMAN (2011).



Figura 54: Aplicação de vacina na escola. 1959-1962.
Fonte: arquivo pessoal de Mary Lucia (entrevistada em 2017).

Assim como outros registros apresentados, este faz parte do arquivo pessoal de Mary Lucia. Na imagem, a narradora encontra-se indicada pela seta azul e, segundo relato, a moça que estava sendo vacinada era uma colega. Utilizando alguma sala do São José, pela mesa munida de livros e cadernos, as alunas enfileiravam-se para aguardar a sua vez de serem vacinadas. Usando a fotografia como evocador de memórias, Mary Lucia (2017) recorda: “*Vinha o Centro de Saúde na época, o posto, oferecia a vacina e a gente fazia. Não me lembro do que era a vacina, mas nós tínhamos inclusive aulas de primeiros socorros também*”.

Essa cena da vida escolar oportuniza reflexões sobre pautas civilizatórias vinculadas à saúde, à higiene, à prevenção. Por meio da vacinação, o discurso institucionalizado no espaço educativo também voltava-se para esses aspectos da vida biológica, que se atrelam a conhecimentos científicos, mas que ultrapassam as paredes das salas de aula. Assim como, em tempos pretéritos, o atestado de vacinação tornou-se obrigatoriedade nas escolas em virtude dos surtos de varíola (HOCHMAN, 2011), disponibilizar tempo e espaço para vacinar as alunas, bem como ofertar cursos de primeiros socorros às futuras professoras indicam que a escola estava atenta aos discursos vigentes e mantinha interlocuções com as áreas da Biologia, Psicologia e mesmo com a Sociologia, no que condiz aos aspectos de saneamento básico.

Por fim, apresento um último tópico que constituiu as pautas civilizatórias que formaram um *ser mulher* no São José: a preparação para o matrimônio. Tal fator começou a ser

problematizado a partir da narrativa de Suzana que, após relatar uma sequência de atividades que fazia nas aulas de Educação Doméstica, Etiqueta e Corte e Costura, concluiu: “*sem falar em casamento, já era uma preparação, um monte de atividades preparadas para essa finalidade*” (Suzana, 2017).

A partir da fala de Suzana e exercitando um olhar para as minúcias (Ginzburg, 2007), reconheceu-se que, na temporalidade em que estudou no São José, conforme resumo de atividades da instituição, já existia o Curso de preparação para o casamento, no 3º ano do Normal, tendo sido criado em 1959. As entrevistadas que frequentaram a escola como estudantes, nas décadas de 1950 e 1960, não fizeram menção ao curso, inclusive, ao serem indagadas sobre a possível existência dele, não lembraram. Não se sabe se o curso era destinado exclusivamente às alunas do Colégio que se encontravam em fase final de formação para o exercício do magistério ou se, talvez, pudesse ser aberto à comunidade, aproximando-se dos cursos de preparação de noivos ofertados, por exemplo, pela Igreja Católica.

De todo modo, diante da fala de Suzana e analisando aspectos do cotidiano do Curso Normal, percebeu-se que, através de práticas, as moças, em período de estudo, eram preparadas, também, para serem esposas. Afinal, ao saberem se portar, ao manterem cuidados higiênicos com o corpo, ao aprenderem a cuidar da casa e ao revelarem habilidades com as crianças, essas mulheres iam sendo, gradativamente, legitimadas como boas futuras cônjuges. Claro está que a constituição dessa esposa/mulher/mãe estava inspirado em um modelo ideal daquela que vivia em condições econômicas favoráveis. Afinal, o refinamento, a organização, o bom gosto e a necessidade de manter um ambiente – a exemplo de uma casa - agradável eram indicativos da formação dessa mulher burguesa:

É claro que o que vale para a mulher do povo não vale para a burguesa. [...] As mulheres burguesas têm um modo de circulação muito mais precocemente rígido, uma relação interior/exterior muito regulada, um ritual de ‘saída’ e de recepção muito refinado que funda toda a distinção de ‘a mulher como deve ser’ (Balzac). (PERROT, 2017, p. 230)

Os estudos de Perrot (2017) realçam as distinções entre mulher popular e mulher burguesa e tais considerações não podem ser vistas sem suspeição nessa pesquisa. Se no âmbito do São José muitas práticas assinalavam discrepâncias entre as meninas que detinham maior poder aquisitivo, as pautas civilizatórias instituídas produziam uma formação específica, vinculada à *mulher burguesa*. Através de práticas sofisticadas que, de maneira sutil, reforçam essas posições, as alunas aprendiam a ser mães e esposas em um contexto econômico singular. Dessa

forma, o Colégio São José produziu efeitos de formação que merecem análise, assunto que será desdobrado nas próximas páginas desta Tese.

Por tudo isso, esta seção procurou investigar algumas práticas diversas “muitas delas contraditórias e, todas, produtoras de sentido” (LOURO, 1997, p. 477), que compuseram a cultura empírica da escola e favoreceram na constituição de uma mulher. Essas práticas, imbuídas de percepções em torno da mulher, formaram um *habitus feminino* no interior do Colégio São José. Por meio delas, foram escolhidas também as linhas e agulhas que compuseram a *costura* da Tese. A partir dos aspectos em torno da escolarização feminina analisados, no próximo capítulo serão desmembrados os efeitos de formação que o São José produziu, na tentativa de entender que “as mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram” (LOURO, 1997, p. 478).

5. “ISSO EU APRENDI NO SÃO JOSÉ”: marcas da formação que compõem um espaço de experiência

“A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a *outros possíveis*” (NÓVOA, 1995a, p. 42).

As palavras de António Nóvoa contribuem para a escrita do quinto e último capítulo da Tese, visto que os efeitos da formação que o Colégio São José provocou nas meninas e moças que lá estudaram apenas foram reconhecidos como possibilidade de análise a partir do momento que percebi *outros possíveis* que o estudo das instituições escolares permite investigar. Olhar para além daquilo que estava previsto, pensar em outros modos de alinhar as narrativas e entender como essas alunas se constituíram enquanto sujeitos, inseridas em determinados contextos, considerando o caminho formativo que tiveram, será mais uma operação desta pesquisa.

Portanto, nesse capítulo, objetiva-se analisar os efeitos dessa formação produzida pelo Colégio, problematizando os lugares de sujeito ocupados pelas mulheres. Este será o derradeiro exercício de pensamento da Tese, provocado pela ideia de meditar acerca das múltiplas temporalidades presentes nas memórias da escola e nos itinerários de cada uma das entrevistadas. Se, até o momento, a Tese trabalhou/falou muito do passado, sempre à luz do presente, nessa seção o futuro do passado se coloca em mais evidência, pensando nos horizontes de expectativa que havia para elas e nos efeitos da formação escolar que tiveram.

Operar com a imprensa foi uma forma de perceber a circulação e possível apropriação dos discursos que emergiam sobre as mulheres em determinado período. Assim, para a costura do capítulo, prevalecem os documentos orais, em diálogo com fotos e reportagens de jornal. A análise pautou-se nos itinerários das antigas alunas. Entretanto, apesar da Tese operar com treze entrevistas, para discutir os efeitos dessa formação, optou-se por focar exclusivamente naquelas que estudaram no São José, portanto em doze entrevistadas. Neste sentido, vê-se que todas exerceram uma profissão, para além do ambiente doméstico. Ademais, das doze entrevistadas, sete casaram-se. Esses aspectos da vida pessoal e profissional serão discutidos no decorrer das próximas páginas.

A escolha pelo título dessa seção pautou-se no olhar cuidadoso para as representações construídas sobre esse componente do espaço de experiência das alunas. “*Isso eu aprendi no São José*” foi uma frase que compareceu ao término das entrevistas feitas pela pesquisadora, quando as mulheres foram questionadas se gostariam de dizer algo a mais sobre a escola. Na

oportunidade, dando a impressão de que tudo o que haviam falado anteriormente seria assegurado por essa afirmativa, reforçaram o quanto o São José garantiu os aprendizados que construíram *para a vida*. Mais uma vez, percebe-se que a produção das memórias delas é atravessada pela construção de uma narrativa confortável sobre si e sobre o lugar em que foram escolarizadas. Afinal, as lembranças “[...] de quem fomos e de onde viemos moldam nosso sentido do “eu” ou de identidade no presente e, dessa forma, afetam as maneiras como construímos nossas vidas” (THOMSON, 2002, p. 358). Desse modo, se “entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum” (BOSI, 1983, p. 48), ou seja, na produção de um passado, percebi que a frase conclusiva de algumas entrevistas buscava legitimar a formação escolar que receberam.

Na tentativa de alinhar passado, presente e futuro, apoio-me nas reflexões de Koselleck (2006, p. 13-14) ao dizer que o tempo histórico é uma construção desses diferentes estratos do tempo, os quais “[...] mesclam-se, superpõem-se e assimilam-se uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras”. Entre as memórias do tempo em que foram alunas do São José e os itinerários percorridos, o tempo histórico de cada uma foi se constituindo e se entrelaçando. Para tanto, a escrita que segue busca “[...] expressar a vida humana em suas distintas formas de existência no tempo” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 16), reconhecendo que, dos futuros vividos pelas antigas alunas, o passado se faz presente.

Nessa perspectiva, os efeitos da formação do São José serão discutidos em dois âmbitos: vida pessoal e vida profissional. Em relação à vida pessoal, o casamento, a vida religiosa, as aprendizagens promovidas pela escola e sua reverberação na organização doméstica serão os elementos explorados. Já na vida profissional, o acesso ao ensino superior e a escolha pela docência ou por outra profissão serão os assuntos que permearão a análise. Assim, o deslocamento da mulher do mundo privado para o espaço público fará parte da costura dessa seção.

5.1 DA ESCOLA PARA A CASA: efeitos da formação escolar no âmbito privado

Como afirma Koselleck (2006, p. 306), “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas [...]”. Dessa forma, a experiência é entendida como uma representação daquilo que foi vivido, em determinado tempo e espaço, ou seja, a produção de um passado. Já a expectativa, pode ser analisada como esse tempo futuro que se abre para novos espaços de experiência. No caso dessa investigação, o tempo de

formação em que estiveram no Colégio São José constituiu-se como um elemento do espaço de experiência que foi narrado em entrevistas pelas lentes da memória. Compondo o espaço de experiência dessas antigas alunas, o Colégio São José projetou horizontes de expectativa e produziu efeitos dessa formação na vida dessas mulheres.

Após analisar as aprendizagens do Colégio São José no espaço de experiência das entrevistadas, ou seja, nos seus passados, especialmente nos terceiro e quarto capítulos da Tese, é chegada a hora de refletir sobre as ressonâncias, ou seja, perscrutar em que medida essa formação escolar produziu ecos nelas. Aquilo que teriam aprendido durante seu processo de escolarização reverberou nas escolhas feitas? Para além das marcas que a instituição educativa produziu, quais foram os efeitos nos presentes e futuros vividos por elas?

A formação que o Colégio São José produziu se apresenta nas narrativas orais das antigas alunas, mas também nos discursos que a própria instituição educativa construía de si para a comunidade. Esta era uma estratégia para legitimar a relevância do Colégio para o município de Caxias e região. Conforme anteriormente visto, nas cartas da Madre Diretora endereçadas aos políticos, durante a década de 1950, em virtude da construção da nova ala do prédio, se sobressaem os escritos que valorizam uma educação de qualidade e o serviço prestado pelo São José à comunidade. Exemplo é o excerto de uma carta elaborada por Madre Luisa Antonieta, diretora do Colégio, ao então Presidente da República, José Fernandes Campos Café Filho:

Indispensável se tornou a ampliação da Escola em virtude do elevado número de alunas que frequentam esse estabelecimento de ensino. **A tradição de mais de meio século de existência e a formação de duas gerações de caxienses**, testemunham eloquentemente o objetivo da escola e a trilha seguida. (Carta, 06/07/1955, p. 1, grifo meu).

Nas cartas produzidas, observa-se uma recorrência de dizeres sobre a tradição e o compromisso da instituição educativa para com a educação das meninas daquela localidade. Reafirmando aquilo que nos jornais da região também era anunciado, através dessas correspondências, as religiosas alimentavam um discurso voltado para a importância do São José e essa parecia ser uma estratégia para seguirem angariando matrículas e desenvolvendo sua obra educativa. Ter uma escola “que já lhes entregam as filhas prontas para a vida”¹⁶¹, mais do que uma frase presente nos livros memorialísticos, tornou-se um propósito de trabalho para as Irmãs e, conseqüentemente, uma narrativa que foi apropriada pelas antigas alunas e pela comunidade. Assim, as práticas vividas no interior da escola, imbricadas ao processo formativo

¹⁶¹ Livro memorialístico “Escola Normal São José – 50 anos (1901 a 1951) de ensino assíduo e profícuo de religião, literatura e arte”.

das antigas alunas, podem ter possibilitado que, no decorrer de suas vidas, *as lições do São José* emergissem na forma como fizeram escolhas, nos modos como agiram em determinadas situações e no modo como rememoram os tempos de escola.

Interessante observar que, ao dizerem o que *aprenderam no São José*, comumente as antigas alunas se referiram às práticas de civilidade constitutivas no ambiente escolar (ESCOLANO BENITO, 2017), como o modo de se portar, de agir, de cuidar de si, do outro e do espaço, as quais foram apropriadas pelas estudantes e parecem ter ressoado na forma como se constituíram mulheres. Mary Lucia diz que “*Essas coisas da vida eu aprendi no São José*”, as colegas Carmem e Suzana reafirmam o quanto “*tudo o que aprendemos foi no São José*” e, em sintonia, a antiga aluna interna Luiza rememora que “*estudar, se comportar, fazer as coisas certas, ser organizada, obedecer, respeitar... Isso eu aprendi no São José*” (2017). Quais condutas estão inscritas nas palavras de Luiza, ao referir-se que o Colégio ensinava a *fazer as coisas certas*? O *correto* seria o *esperado* para a época, ainda mais pensando no contexto feminino? Em todos os exemplos citados, as práticas vividas no contexto da escola parecem ter produzido significados relevantes para as estudantes, a ponto de terem como memórias esses aprendizados do São José. Ao rememorarem os ensinamentos e os discursos que circulavam pelo Colégio, atrelados aos preceitos civilizatórios, parece ser explícito que “o lugar da mulher era, notadamente, o espaço privado” (VASCONCELOS; FELIX, 2013, p. 276).

Especialmente ao concluírem que algumas práticas adotadas em suas casas, nos afazeres domésticos, eram frutos dos aprendizados do Colégio, intrinsecamente, parecem ter internalizado modos de ser e de agir ensinados naquele lugar e, assim, compartilham de uma cultura vivida nos tempos escolares. Tais recordações se atrelam às pautas civilizatórias anteriormente discutidas. Ao referir-se às práticas domésticas do Curso Normal e das exigências nesse nível de ensino, Mary Lucia reitera: “*Olha, tudo isso, tudo que eu aprendi, aprendi pra vida também, não tenho nem dúvida e eu vou ser bem franca: eu voltaria a fazer tudo de novo, porque o São José é a melhor escola*” (Mary Lucia, 2017). Além de enfatizar a qualidade do Colégio e, conseqüentemente, da formação recebida, a narradora reforça que os conhecimentos construídos transcendiam a sala de aula ou o foco da docência. Mais uma vez, tendo em vista os preceitos de civilidade instituídos no São José, entende-se *para qual vida a escola as preparou* e, portanto, quais foram as marcas que a escola imprimiu nessas estudantes. Saber cuidar de uma casa, a exemplo de preparar as refeições, organizar uma horta e arrumar a cama, foram saberes que legitimaram a atuação da antiga aluna como gestora do lar. Na percepção de Mary Lucia, solteira e morando sozinha, ela conseguiu “dar conta” da casa por aquilo que também fora aprendido na escola, entendendo que os ensinamentos domésticos foram

transpostos didaticamente para o currículo. Seu lugar de fala e a condição de sujeito que ocupa no presente endossam o quanto as aprendizagens do São José foram importantes para sua vida após a escola. Corroborando com essa percepção, Carmem rememora:

Não era só estar pronto para um vestibular. Tu podias parar na vida ou mudar de vida, porque tudo o que tu possas imaginar tu já sabias. Saía do colégio, às vezes eu falo pra Irmã Diretora “que saudade do colégio”, porque era tanta coisa que se aprendia que se fazia questão de vir. (Carmem, 2017, grifo meu).

Quantas representações estão intrínsecas na produção dessa memória? Ao referir-se à saudade sentida, o componente ficcional da memória comparece, reforçando que a narrativa é também uma invenção da realidade vivida (AMADO, 1995). Através da fala de Carmem, percebe-se que a saudade não é apenas do Colégio, mas sim das outras dimensões da vida que ele contempla, especialmente a juventude, uma época da vida aberta para as expectativas do futuro. A saudade é do tempo que se foi.

Reconhece-se, assim, que a escola civilizava essas mulheres, destinadas ao lar, mas também as projetava para outros espaços, por meio da possibilidade de exercerem uma profissão, conforme o que direi a seguir. Em seus diversos lugares de atuação, provavelmente colocaram em prática alguns dos saberes construídos em seu tempo de formação. Assim, o Colégio São José, tornou-se, paulatinamente, um dos elementos do espaço de experiência das meninas que ali estudaram, no qual “acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados [...]” (KOSELLECK, 2006, p. 309).

Por meio do Colégio e das representações construídas *nele, sobre ele e a partir dele*, as antigas estudantes ressignificam alguns saberes e padrões de comportamento que aprenderam e os evocam, através do exercício da memória. Destoando das narrativas acima, as memórias de Luiza relacionadas ao seu sentimento de “hóspede” no internato também suscitam algumas problematizações. Afinal, apesar de não recordar dos mesmos preceitos civilizatórios rememorados pelas alunas Mary Lucia e Carmem – atrelados ao cuidado de uma casa - , pois, afirma, se restringiam àquelas que pagavam o internato “através de serviço”, no caso de Luiza, como mencionado anteriormente, os ensinamentos acerca da organização, da rotina e da regulação do tempo fizeram com que ela utilizasse essas aprendizagens no cotidiano da sua profissão. Obediência, disciplina e pontualidade, segundo a narradora, são características que ela possui e que foram herdadas do processo educativo recebido no período de internato no São José. Assim como Luiza, a entrevistada Luana afirma que “*como aluna, ele [São José] me deu*

a base para o que eu fui. **Ele me moldou.** Porque eu saí, mas continuei sendo a menina que saíu daqui” (2017, grifo meu). Nas palavras de Escolano Benito (2017, p. 179):

[...] muitos dos esquemas de comportamento que fazem parte de sua personalidade são, mesmo que nem sempre tenham consciência disso, padrões aprendidos nos estabelecimentos de formação, ao longo dos anos de duração da prolongada permanência escolar a que tiveram submetidos.

Os padrões de civilidade aprendidos no São José tornaram-se constitutivos na formação de Luiza e, muito provavelmente, na de outras moças que por lá se escolarizaram. Nas palavras da antiga aluna interna: “*Eu gostava de ficar lá. Aprendi. Eu acho que foi a parte de educação o que mais aprendi porque a gente tinha horário para tudo, não era que nem quando tu estavas em casa que abria a porta, saía e nem dava satisfação*”(2017). Ao referir-se à “parte de educação”, é possível identificar, novamente, o quanto a escolarização, na construção das suas memórias, se entrecruza pelas pautas civilizatórias instituídas e instituintes no São José. Para além de conhecimentos escolares, predominam em suas recordações os saberes voltados aos preceitos de civilidade, à formação da mulher, de esposa e de possível futura trabalhadora.

Sabendo que “fica aquilo que significa” (BOSI, 1983), por meio das memórias narradas, percebe-se que os ritmos produzidos pela escola reverberam na disciplina, na organização dos tempos da vida e das sociabilidades dessas mulheres, bem como na construção de possíveis futuros formativos. Desse modo, entendo que os saberes inscritos no contexto escolar ressoaram no modo como algumas das entrevistadas organizaram seus cotidianos, “ritmados pela condição matrimonial, pelas necessidades da família, alojado nos interstícios do tecido familiar” (PERROT, 2005, p. 248).

Ainda sobre os saberes do âmbito doméstico e retomando os aprendizados em torno do bordado, do corte e da costura, mencionados no capítulo quatro, o que se pode pensar desse ensino para além do ambiente escolar? Segundo Perrot (2007, p. 121) “a costura foi um imenso viveiro de empregos, de ofícios, de qualificações para as mulheres, e isso durante séculos”. A possibilidade de aprender a costurar permitiu que novos horizontes fossem projetados para algumas entrevistadas, como uma oportunidade de trabalho e, também, de matrimônio: “*Eu fiz meu enxoval completo depois que aprendi a bordar. Enxoval completo pra casar*” (Maria, 2017). Um exemplo da importância da costura na vida de muitas mulheres está na pesquisa de Maria Abel Machado (1998), que investiga percursos de operárias de Caxias do Sul na primeira metade do século XX, especialmente as que moravam na zona rural. A autora constata que essas mulheres produziam peças de artesanato e cultivavam produtos da terra para vender na cidade

e, assim, conseguir comprar o enxoval para o casamento. Entretanto, percebe-se que no São José, a costura era vista com outra dimensão, atrelada à posição social daquelas estudantes. Considerando as condições econômicas das alunas, a peça do enxoval era fruto de uma produção do próprio ambiente escolar e traduzia um destino aparentemente esperado para essas mulheres: o casamento. De acordo com Louro (1997, p. 446):

As habilidades com agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de *mando* das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente [...].

Em consonância com os dizeres das antigas alunas do São José, o que era socialmente bem visto e ensinado na escola atravessava esses aspectos do ambiente doméstico, influenciando as uniões matrimoniais que estabeleceriam. Ao investigar a educação de mulheres nobres nos oitocentos, Vasconcelos (2015) identifica no Diário de uma Viscondessa algo semelhante a essa pesquisa: a formação feminina esteve voltada para “[...] o desempenho daquilo que era esperado das mulheres de condição semelhante a sua: ser boa mãe, gestora da casa e uma esposa atenta às determinações do marido” (VASCONCELOS, 2015, p. 108). Ao entrelaçar a pesquisa de Vasconcelos com esta, é possível reconhecer que, mesmo em temporalidades diferentes e distantes, as mulheres receberam uma educação considerada adequada à condição social que ocupavam.

Ainda, segundo a narrativa de Maria (2017): *“Depois que saíam da escola, as mulheres não iam trabalhar, ficavam em casa ajudando. Depois de um tempo, casavam. Todas casavam”*. Estudante da década de 1930, para Maria, o casamento era o futuro imaginado para as mulheres, não concebendo a ideia de inexistência do casamento. Como supracitado, das doze entrevistadas, sete casaram. Sabe-se que, no caso de Elisa, a opção por não casar pautou-se na sua decisão por seguir a vida religiosa; para as outras quatro, outros motivos certamente embasaram essa escolha. Mesmo para aquelas que não casaram, o São José foi narrado como *“uma escola pra vida”* (Mary Lucia, 2017).

Para facilitar ao leitor, apresento um quadro com os percursos formativos das narradoras.

Quadro 07: itinerários das antigas alunas do São José

Narradora	Período em que estudou no São José	Casou-se	Teve filhos (quantidade)	Profissão/Local de trabalho
Carmem	1954-1966	x	2	Professora
Elisa	1934-1936			Religiosa
Gemma	1937-1940	x	3	Professora
Guilhermina C.	1939/1940 - 1941/1942	x	1	Professora
Guilhermina P.	Inferência: década de 1920/1930	x		Modista
Jacira	Década de 1940			Fábrica
Loraine	Década de 1940	x	2	Professora
Luana	1949-1951			Professora
Luiza	1942/1943-1946/1947	x	15	Escriturária
Maria	1934-1939	x	3	Costureira
Mary Lucia	1959-1962			Professora
Suzana	1954-1966			Professora

Fonte: quadro elaborado pela autora.

No caso de Guilhermina P., estudante na década de 1930, as memórias sobre o casamento foram evocadas a pedido da própria entrevistada. Ao ser questionada se gostaria de falar sobre mais alguma coisa, a narradora perguntou para a entrevistadora do Banco de Memória: *“tu quer falar sobre o meu casamento?”* (Guilhermina P., 1996), o que denota a importância do tema para a vida dela. Pela sequência de sua narrativa, a importância atribuída à sua festa de bodas merece atenção. O fio condutor da relação entre sua experiência matrimonial com os saberes aprendidos no São José foi a confecção do enxoval. Entrelaçando suas memórias acerca do casamento, percebe-se a valorização desse momento da vida, pois, segundo Guilhermina P., foi o primeiro casamento feito por Dom José Barea¹⁶²: *“O meu sogro era da comissão da igreja para o bispado, então ele [Dom José Barea] disse: ‘Bom, como você foi da comissão do bispado, eu que quero fazer o casamento do teu filho’”* (Guilhermina P., 1996). A convivência construída nas ações da Igreja, entre o sogro de Guilhermina P. e o bispo da diocese pode ter facilitado a realização da cerimônia conduzida por Dom José Barea, indicando o quanto *“grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em micro-relações de poder”* (FOUCAULT, 1979, p. 249). A idealização do casamento realizado pelo

¹⁶² Primeiro bispo de Caxias do Sul, exerceu sua função de 1934 até 1951, ano de seu falecimento. Segundo Grazziotin (2010, p. 59): *“quando, em 1934 foi criada a Diocese de Caxias do Sul e nomeado seu primeiro bispo, Dom José Barea, a Congregação das Irmãs de São José ganhou um protetor”*. Incentivando as obras da Congregação em Caxias e região, mas também fomentando iniciativas da Igreja que extrapolavam o trabalho com o São José, Dom José Barea tornou-se uma referência na Diocese de Caxias, fator que pode ser percebido, inclusive, pelas homenagens feitas pela população no momento de seu falecimento. Para maiores informações sobre sua trajetória de vida e, especialmente, pelo seu ministério episcopal, ver Grazziotin (2010).

Bispo da Diocese de Caxias do Sul parece apenas ter sido possível pela relação estabelecida entre o sogro e o bispado.

Fotografias desse momento de celebração e união conjugal foram produzidas. Uma das imagens desse importante evento na vida de Guilhermina P. segue preservada no Arquivo Histórico Municipal de Caxias do Sul.



Figura 55: Casamento de Guilhermina P. **Legenda:** Cerimônia de casamento de Aparício Postali e Guilhermina Andreazza Postali realizada na Catedral Diocesana pelo bispo Dom José Barea (no centro da imagem) e pelos padres João Meneguzzi (à esquerda do bispo) e Maximiliano Franzoi (à direita do bispo). Caxias - RS, 07/01/1939. Autoria: Julio Calegari. **Acervo:** Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJA).

Além dos padres, bispo e noivos, as demais pessoas que aparecem na imagem não estão identificadas. Mesmo assim, o fato do registro fotográfico ter sido conservado em um arquivo público, além da intenção de perpetuar a memória acerca de um momento da sua vida, evidencia

o quanto esse foi um evento relevante para Guilhermina P. Ter ocorrido na Catedral de Caxias e ser ministrado pelo então bispo da Diocese pode ter caracterizado seu matrimônio como uma atividade importante, inclusive para a comunidade. O casamento, legitimado através do registro, tornava-se, assim, a ocupação/ função autorizada para a antiga aluna, bem como para tantas outras que tiveram esse futuro.

Vale destacar que essas representações em torno do casamento se distinguem nas diferentes temporalidades. No caso de Suzana, estudante nas décadas de 1950 e 1960, apesar de identificar na formação promovida pelo São José um ensino próximo daquilo que se esperava para uma esposa, o destino das alunas não parecia estar necessariamente voltado para tal questão: *“Não sei se o que nos ensinavam era específico para o casamento, mas uma preparação para quando se ficasse maior. Tanto que as colegas casaram e se separaram [risos]”* (Suzana, 2017).

Ao comparar as narrativas de Maria e Suzana, pensando na temporalidade em que estudaram no Colégio, identifica-se uma diferenciação acerca da percepção sobre o matrimônio. Essa mudança pode estar atrelada às modificações e às lutas das mulheres em relação aos aspectos da vida privada e pública. Na década de 1930, o casamento ainda parecia ser uma forma naturalizada de continuidade da vida, por meio da qual a filha tornava-se esposa e levava consigo os conhecimentos da casa, o dote (muitas vezes traduzido pela máquina de costura e o enxoval) e a responsabilidade de constituir uma família, sendo a gestação entendida aqui como uma consequência desse encontro matrimonial. Dona de casa, esposa e mãe eram os lugares ocupados por essas mulheres, mas não somente. Segundo estudos de Giron (2008), desde 1875, com o início da imigração na Região Colonial Italiana, as mulheres assumiam funções múltiplas na casa e nas propriedades de terra – do pai ou do marido -, adotando um papel subalterno e submisso à figura masculina. As histórias dessas mulheres eram descritas como a história de suas famílias ou mesmo da posse de terras¹⁶³.

Apesar dessa característica de submissão ter percorrido o século XX, conforme pesquisas de Giron (2008) e de Machado (1998), entende-se que, a partir da década de 1930, alguns elementos ofereciam indícios de que, na Região Colonial Italiana, assim como em tantos outros espaços, a luta das mulheres pela ocupação de lugares para além daqueles até então instituídos a elas se fazia necessária. Um exemplo que reforça a dissonância daquilo que era esperado das

¹⁶³ Catarina Cavagnoli, Cezira Oliboni e Ana Rech são três exemplos citados por Giron (2008) que, nas primeiras décadas do século XX assumiram funções voltadas aos homens, tornando-se tropeiras. O fato de terem se tornado viúvas fez com que virassem proprietárias de animais de carga, fazendo desse tipo de trabalho o sustento da família. Maiores informações, consultar Giron (2008, p. 80-88).

mulheres na referida temporalidade foi Segismunda Pezzi que, em 1937, tornou-se Presidente do Sindicato dos Bancários de Caxias do Sul. A repercussão dessa escolha, na década de 1930, foi intensa e os embates acerca dos movimentos do público feminino para assumir posições até então imaginadas apenas para homens foi amplamente discutida¹⁶⁴.

Nesse mesmo período, seguindo na esteira das lutas em torno de seus direitos, as mulheres conseguiram, nacionalmente, o direito ao voto. Sabe-se que, em 1932, “[...] através do Decreto nº 21.706 foi concedido o direito a voto à mulher casada, desde que tivesse permissão do cônjuge” (GIRON, 2008, p. 104). Logo em seguida, com a Constituição de 1934, é que o direito ao voto à mulher foi garantido¹⁶⁵. Essas questões discutidas em nível nacional ressoavam na Região Colonial Italiana e os embates sobre os lugares da mulher, tanto na zona rural como no núcleo urbano intensificaram-se a partir da década de 1930.

Dando continuidade ao olhar acerca da mulher, especificamente atrelado ao casamento, a narrativa de Suzana traz importantes reflexões. Para a antiga aluna do São José, nem todas as colegas casaram e, inclusive, algumas se separaram. Refletindo acerca da temporalidade em que ela era estudante, décadas de 1950 e 1960, percebe-se que as disputas e os movimentos em torno do feminino já eram outros. Casamento, divórcio e métodos contraceptivos foram questões que emergiram. Se na década de 1940, o “Estatuto da Família” assinado por Getúlio Vargas reiterava o modelo patriarcal vigente da sociedade, a década de 1960 sinalizava algumas lentas modificações no modo de pensar e representar a mulher no mundo doméstico e do trabalho.

De acordo com Giron (2008), a década de 60 do século XX foi decisiva para as mulheres brasileiras, especialmente com a realização do Concílio Vaticano II¹⁶⁶, que estimulou a

¹⁶⁴ As notícias de jornais de Caxias narrando esse episódio endossam as representações em torno do feminino como um público frágil e destinado ao lar. Assim, a posição assumida por Segismunda, como tantas outras mulheres que, desde os primórdios da imigração na Região Colonial Italiana, demonstraram exercer funções que transcendiam o ambiente doméstico merece atenção e análise. Maiores informações, ver Machado (1998) e Giron (2008).

¹⁶⁵ “As mulheres brasileiras adquiriam assim, pela primeira vez e após árdua luta, cidadania política, contribuindo para o aumento significativo de votantes no país” (ARAÚJO, 2003, p. 135). Para aprofundamento sobre o direito ao voto feminino e as representações sobre esse público votante, sugiro a leitura de Araújo (2003).

¹⁶⁶ Realizado entre 1961 a 1965, o Concílio Vaticano II regulamentou diferentes temáticas que se caracterizavam como importantes e necessárias a nível de Igreja Católica, sendo que profundas alterações marcaram o modo de viver nos institutos religiosos, reverberando, inclusive, na sociedade. Através deste Concílio, a vida religiosa feminina tornou-se mais “aberta”, uma vez que as congregações poderiam optar pelo uso (ou não) do hábito e foram estimuladas a se inserirem no mundo, servindo de “fermento para a massa” (NUNES, 1997, p. 496). Cabe salientar que, mesmo nesse importante marco da Igreja, os micropoderes se produziam, sendo que o uso do véu foi um dos pontos centrais de discussão do Concílio (PERROT, 2007). A aproximação do mundo real também pode ter contribuído para a diminuição de mulheres interessadas em viver nas ordens religiosas. Todavia, algumas estratégias para fortalecimento das congregações foram adotadas, como a profissionalização das religiosas por meio do ensino superior, inclusive para manutenção das obras. Para aprofundamento, sugiro a leitura de Nunes (1997) e Perrot (2007).

participação da mulher na Igreja, bem como pela outorga do Estatuto Civil da Mulher Casada. Ao que tudo indica, os movimentos acerca das mulheres ganharam força através das ações promovidas pela Igreja, a exemplo da Frente Agrária Gaúcha (FAG), criada em 1961 pelos bispos do RS, por meio da qual as mulheres começaram a participar das atividades vinculadas aos sindicatos. A criação de sindicatos ligados à Igreja Católica não foi um fenômeno exclusivo da região. Em âmbito nacional, a Igreja Católica organizava-se com a fundação de sindicatos para trabalhadores rurais, tendo como objetivo reunir os católicos em organizações sob sua tutela. Nesse contexto, as mulheres não estavam alheias, uma vez que era preocupação da Igreja mantê-las em atividades condizentes com aquilo que se esperava do universo feminino. Assim, pensando na criação da Escola Doméstica na década de 1950, atrelada ao Curso Normal, e das memórias das formandas de 1966, fortemente voltadas à formação para o lar, percebe-se o engajamento das Irmãs do São José na continuidade do que a Igreja estava propondo.

Claro está, portanto, que as mudanças iniciadas na década de 1960 foram paulatinamente ganhando força, no sentido de serem implementadas e, conseqüentemente, os papéis da mulher socialmente aceitos tornavam-se outros. O próprio Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962), que reconhecia a condição de mulher como companheira e colaboradora dos encargos da família, “[...] sem dúvida, foi um avanço em relação ao Código Civil de 1916, que as considerava simplesmente ‘incapazes’” (SCOTT, 2012, p. 23). Todavia, mesmo evidenciando um aparente progresso em relação às representações da mulher, foram necessários muitos outros enfrentamentos no decorrer de décadas posteriores ao Estatuto para se conquistar os direitos requeridos. Afinal, “o ponto mais conservador da lei era manter o homem como chefe do lar, e seu ponto positivo estava em liberar da tutela do marido a mulher que desejasse ter uma profissão” (MARQUEZ; MELO, 2008, p. 483).

Além disso, a partir dos anos 60, “[...] as mulheres no Brasil passaram a ter acesso a meios contraceptivos mais eficientes, pois, em 1962, teve início o comércio da pílula anticoncepcional no país” (SCOTT, 2012, p. 23). Ao tratar da criação de leis que reivindicavam os *direitos do corpo* das mulheres, Perrot (2007) defende que a contracepção foi um dos pontos centrais da liberdade feminina. Acompanhando essas transformações, na década de 1970, uma nova legislação brasileira reconfigura os arranjos familiares e marca uma das principais lutas das mulheres: a Lei nº 6.515¹⁶⁷, de 26 de dezembro de 1977, a conhecida Lei do Divórcio. Importa dizer que essas lutas e leis das mulheres foram um fenômeno mundial, “[...] sinal da democratização das relações entre os sexos” (PERROT, 2007, p. 161). Mais do que uma

¹⁶⁷ BRASIL. Lei nº 6.515, 26 de dezembro de 1977. Brasília, DF: Senado Federal, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16515.htm Acesso em: 15/06/2020.

“reivindicação de direitos voltados à sexualidade” (FOUCAULT, 1979, p. 268), as lutas conquistadas por elas reafirmam o quanto o próprio discurso que formularam no interior do dispositivo de sexualidade foi legitimado. Desse modo, as mulheres validavam seu discurso de forma sutil, por meio dos micropoderes (FOUCAULT, 1979) exercidos nos espaços em que estavam ocupando.

Muito provavelmente esses movimentos que aconteceram nas décadas de 1960 e 1970 permitiram que Suzana, em 2017, narrasse suas impressões acerca do casamento de forma distinta daquela vivida e representada por Maria e Guilhermina P., na década de 1930. O futuro previsto para as antigas alunas da década de 1960 poderia não ser o mesmo de tempos pretéritos, apesar de, nas práticas cotidianas do São José, os preceitos de civilidades vinculados ao lar e ao matrimônio serem intensos nessa temporalidade. Assim, se os movimentos em torno das mulheres nas décadas de 1960 e 1970 estavam em pauta, infiro que os ensinamentos no São José ainda pareciam arraigados a tempos anteriores, haja vista as aprendizagens produzidas *na e para além* da Escola Doméstica criada em 1951, em que passar ferro, aprender a cuidar de uma horta e cozinhar faziam parte do repertório de saberes escolares previsto.

Dessa forma, os conhecimentos construídos no interior da escola podem ter auxiliado essas mulheres a aprenderem a se portar, a cuidar de si e do outro – especialmente filhos e maridos – e a manterem uma casa limpa e organizada, conforme um determinado padrão, ou seja, o que era esperado para as mulheres de uma camada mais elitizada. Compondo o espaço de experiência das antigas alunas, este Colégio produziu aprendizagens nelas, mulheres de Caxias e regiões próximas, as quais foram levadas para suas vidas e auxiliaram na construção de pertencimento dessas mulheres a uma determinada posição social. Nas palavras de Escolano Benito (2017, p. 145): “esses padrões de comportamento servem não apenas para o tempo de imersão escolar institucionalizada, uma vez que, encarnados na memória individual e de grupo, persistem como condutas estáveis e duradouras, ao longo de toda vida humana”.

Ainda no tocante à vida pessoal, em conjunto com a formação de uma esposa, sabe-se que a mulher também era instruída para ser mãe. Todavia, analisando as entrevistas, pelos registros que se têm, a maternidade, assim como o casamento, não foi um caminho para todas as mulheres da pesquisa. Por mais que o São José apresentasse em seu currículo elementos que pudessem estar voltados aos cuidados maternos, como a disciplina de Puericultura, mais do que formar para um *ser mãe*, o Colégio educava para a gestão do lar, e sinalizava possibilidades para o exercício de algumas profissões, conforme será discutido nas próximas páginas. Se os dizeres do caderno de Romana, especificamente acerca dos “atributos de um bom professor”, analisado no capítulo anterior, mostram indícios de uma formação maternal, deduzo que a

expectativa era que esses ensinamentos se estendessem ao exercício da docência, ou seja, a futura professora deveria apresentar características semelhantes às de uma mãe - como a docilidade e o cuidado.

Diante dos dados apresentados no quadro 07, da página 227, percebe-se que metade das entrevistadas teve a maternidade como um horizonte de expectativa. Conforme indicado, *ser mãe* era uma função atrelada àquelas que casaram. Vale pontuar que, das referidas mulheres que se tornaram mães, a maioria teve de 2 a 3 filhos; Luiza é a que mais teve filhos: 15 no total.

O modo como recordam dos filhos evidencia uma característica dessas mulheres que se tornaram mães: a maternidade acompanhou o mundo do trabalho. Para demonstrar como as memórias acerca dos filhos são atravessadas pelas experiências do mundo do trabalho, apresento a fala de Guilhermina C., ao comentar sobre os direitos das gestantes e as condições de trabalho da época. Nas palavras da narradora: “*ganhei um filho, eu tinha direito a três meses; a minha licença foi de oito dias, uma semana [...] porque não tinha quem viesse me substituir na escola.*” (Guilhermina C., 1991). Sabe-se que, a partir de 1943, a legislação trabalhista começou a se preocupar de forma mais efetiva com o trabalho feminino, uma vez que “regulamentou a jornada de trabalho e a situação da operária gestante, concedendo licença remunerada de 90 dias por ocasião do nascimento dos filhos, entre outras questões” (MACHADO 1998, p. 148). No caso de Guilhermina C., mãe no final da década de 1930 e atuando como professora na zona rural, essas questões provavelmente passaram distantes da realidade que vivia.

Já para Gemma, que casou em 1945 e teve três filhos, a relação entre maternidade e trabalho foi facilitada porque havia uma moça, contratada pela narradora, que cuidava das crianças. Tendo em vista seu relato e analisando uma fotografia disponível no Arquivo Histórico Municipal de Caxias, reconhece-se que as condições econômicas favoráveis de Gemma não parecem ter sido limitadas apenas a quando exercia o papel de filha. Supõe-se que, ao tornar-se mãe e esposa, o poder aquisitivo dela e do marido permitiram que eles tivessem alguém para cuidar das crianças enquanto ela exercia sua função em espaço público, como docente.



Figura 56: Gemma e filhos, s/ data.

Acervo: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), Caxias do Sul/RS.

Mesmo sem saber a data e o motivo do registro, é possível inferir que tenha ocorrido nas décadas de 1940 ou 1950, visto que, segundo narrativa de Gemma, ela teve 3 filhos e, na imagem, apenas comparecem dois. As vestimentas das crianças e de Gemma, bem como as joias que a mãe usa são indicativos do referido poder aquisitivo da família. Outro aspecto que pode reiterar essa questão é o estúdio fotográfico que produziu a imagem: “Studio Geremia”. Criado no início do século XX, esse estúdio foi conduzido pelo fotógrafo Giacomo Geremia, responsável por registrar pessoas da sociedade caxiense. As famílias consumidoras dessas imagens eram donas de comércio, de empreendimentos voltados às atividades fabris, entre outros, sinalizando, portanto, que a fotografia era usada pela burguesia local (TESSARI, 2013, p. 3).

As condições econômicas favoráveis que possibilitavam conciliar a maternidade com o exercício de uma atividade profissional também constituíram o cenário vivido por Luiza. Com quinze filhos e atuando no cartório da família, Luiza teve o apoio de pessoas que ajudaram a cuidar das crianças. Já Maria, aluna na década de 1930, Loraine, estudantes da década de 1940, e Carmem, conluente na década de 1960, tiveram filhos em temporalidades distintas, mas suas narrativas se assemelham, ao comentarem que, enquanto seguiam em suas profissões, as gestações faziam parte desses percursos. Vale lembrar que a conciliação da maternidade com as exigências da profissão faz parte da vida da maioria das mulheres, no passado e no presente. Na situação da Maria, por trabalhar com costura e bordado em casa, as crianças pareciam

crescer em meio às linhas: “Tive os filhos e continuei bordando, não parei de bordar mesmo com eles pequenos” (Maria, 2017).

Cabe salientar que alguns dos filhos de Luiza e os dois filhos de Carmem estudaram no Colégio São José, demonstrando, assim, que a escolha pela instituição educativa foi uma continuidade no contexto familiar dessas alunas. Por não constar essas informações nas demais narrativas, não é possível saber se os filhos das outras mulheres frequentaram o São José. De todo modo, a escolha da escola tendo como disparador o aspecto geracional valeria para um estudo futuro.

Retornando ao quadro elaborado, o que se pode saber sobre os itinerários de Elisa e Jacira? Ao longo da seção, nos assuntos abordados – ambiente doméstico, casamento e maternidade - as narrativas dessas mulheres não compareceram. Tiveram elas um futuro diferente? Ciente de que, para a produção desse capítulo, trabalho com aquilo que foi *possível* inferir sobre os efeitos da formação do São José, é necessário pontuar que ambas narrativas são do Banco de Memória. Para tanto, roteiros com temáticas diferentes compuseram as entrevistas de Jacira e de Elisa e, portanto, outros assuntos emergiram em seus testemunhos. Em relação à Jacira, a contribuição de seu pai para o desenvolvimento de Caxias foi a temática que permeou sua entrevista, sendo que as lembranças sobre as condições que sua família lhe deu como filha, para ela e os irmãos, foi o assunto identificado como o mais próximo daquilo que poderia saber sobre sua vida pessoal. Além disso, a escolha profissional foi o aspecto de seu futuro que apareceu na entrevista, o qual será discutido posteriormente.

Já para Elisa, seguir a vida religiosa significou realizar um sonho de infância. Enquanto se constituía religiosa por meio das etapas de formação (descritas na página 61 da Tese), atuou como docente nas escolas das Irmãs de São José em Caxias, Vacaria e Porto Alegre. Foi religiosa da Congregação das Irmãs de São José por vinte e um anos, atuando também como diretora e secretária, além das atividades específicas da vocação. O modo como assumiu essas funções possivelmente esteve arraigado aos aprendizados recebidos não somente no Colégio, mas também na Congregação. Em sua entrevista, também comenta sobre a troca de Congregação e justifica essa escolha pelo fato de ter auxiliado no processo de canonização do Padre João Schiavo.¹⁶⁸ Ao explicar essa transição da Congregação das Irmãs de São José para as Irmãs Murialdinas, Elisa afirmou a distinção do trabalho desses institutos religiosos: “É

¹⁶⁸Sacerdote da Congregação dos Josefinos de Murialdo que iniciou o primeiro grupo de Irmãs Murialdinas de São José em Caxias. Com relação às Irmãs Murialdinas em Caxias, sabe-se que em 1954 elas fundaram o Central Educacional Dom João Bosco (GRAZZIOTIN, 2010), sendo potente pensar em futuras investigações sobre essa Congregação e suas obras na região.

diferente um pouco. Porque nós trabalhamos só pros pobres, viu? Trabalhamos muito pros pobres nas nossas casas” (2007). Por mais que não seja o foco da pesquisa a comparação dessas congregações – podendo ser uma temática de estudo a quem interessar – é válido realçar que, através da fala da religiosa, entende-se que o público atendido pelas Irmãs de São José não eram apenas os mais necessitados, fator que também foi identificado na composição da Tese, especialmente ao analisar práticas da cultura escolar e das diferenças de tratamento entre as discentes, em virtude de suas condições econômicas.

Embora Jacira e Elisa tenham rememorado aspectos do cotidiano familiar e profissional, apresentando poucos elementos de seus percursos pessoais, na costura das entrevistas, verificou-se que cuidar, casar e tonar-se mãe foram itinerários percorridos. Para algumas, todos esses foram futuros vividos. Para outras, alguns deles fizeram parte de suas experiências. Assim, entre o cuidado da casa, a vida conjugal, a experiência da maternidade, a convivência familiar e a vida religiosa, essas mulheres podem ter levado consigo alguns ensinamentos do Colégio, pois, naquele espaço, aprendizagens sobre esses elementos da vida foram desenvolvidas.

5.2 HORIZONTES DE EXPECTATIVAS POSSÍVEIS: o exercício de uma profissão

E sobre os efeitos da formação do São José na vida profissional dessas mulheres, o que é possível saber? Concluída a formação escolar, algumas alunas seguiram os estudos em nível acadêmico. Conforme apontado no decorrer da Tese, as antigas alunas estudaram em diferentes níveis de ensino no São José. De todo modo, ao concluírem as etapas da Educação Básica, para algumas, o ensino superior foi vislumbrado como um futuro possível. Apresento, a seguir, as estudantes que cursaram o Ensino Superior, indicando o curso e a Universidade.

Quadro 08: Antigas alunas do São José que cursaram Ensino Superior

Narradora	Curso	Universidade	Década/ano
Carmem	Graduação em Geografia	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1967
Elisa	Graduação em Matemática	Pontifícia Universidade Católica (PUCRS)	1939-1943
Gemma	Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1940
Jacira	Graduação (curso não informado) Especialização em Psicologia Social	Universidade de Caxias do Sul (UCS) Pontifícia Universidade Católica (PUCRS)	Não informado
Loraine	Graduação em História e Geografia	Pontifícia Universidade Católica (PUCRS)	1950

	Mestrado em História Econômica	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1970
Luana	Graduação em Pedagogia Especialização em Desenvolvimento Motor	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1960
Suzana	Graduação em Geografia	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1967

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Guilhermina C. e Guilhermina P. não apresentam informações sobre o ensino superior nas narrativas preservadas no Banco de Memória; todavia, pela temporalidade em que foram estudantes, décadas de 1930 e 1940, infiro que a oferta de cursos superiores era restrita. Do mesmo modo, Luiza, Maria e Mary Lucia comentam que o ingresso no mundo do trabalho as afastou da possibilidade de continuar a estudar. Assim, das sete mulheres que seguiram estudos acadêmicos, três estudaram em Porto Alegre e quatro frequentaram a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atentando para a temporalidade em que cursaram a graduação, percebe-se a relevância que a criação dessa Universidade teve para a continuidade da formação dessas mulheres. Apesar da Universidade de Caxias do Sul ter como data de fundação o ano de 1967, desde 1949 existiam cursos de Ensino Superior isolados em Caxias, os quais contribuíram para a formação da comunidade caxiense e região (XERRI, 2012)¹⁶⁹.

Referente àquelas que seguiram seus estudos na capital gaúcha, suponho que a escolha tenha se pautado por dois motivos: primeiro, pela inexistência de cursos de graduação próximos na temporalidade em que eram alunas; segundo, pelas condições econômicas de suas famílias. Afinal, estudar em Porto Alegre demandava custos. Elisa, que tinha seus estudos custeados pela própria Congregação, teve a oportunidade de aprimorar sua formação em nível superior. Para Gemma, Loraine e Jacira, a condição econômica de suas famílias pode ter contribuído com o deslocamento para Porto Alegre. Embora, no decorrer da Tese, Jacira e Loraine apontem para posturas diferentes das religiosas e das professoras do São José, vinculadas ao poder aquisitivo das estudantes, ambas tiveram oportunidades importantes de continuidade da formação.

Ademais, nas décadas de 1940 e 1950, período em que essas mulheres se graduaram, o fato de morarem longe da família, em outra cidade, e frequentarem um curso superior possivelmente fez com que elas passassem por desafios e ressignificassem seus modos de viver. Destaco que, de todas as que se formaram em cursos de nível superior, apenas Loraine seguiu carreira universitária, apesar de também exercer a docência em escolas regulares de Educação

¹⁶⁹ Os cursos ofertados eram: Escola de Belas Artes de Caxias do Sul (1949), Escola de Enfermagem Madre Justina Inês (1957), Faculdade de Ciências Econômicas (1959), Faculdade de Filosofia (1960) e Faculdade de Direito (1960). A união desses cursos de Ensino Superior isolados possibilitou a formação da Universidade de Caxias do Sul. Maiores informações, consultar Xerri (2012).

Básica. Observa-se que as seis entrevistadas que informaram o curso de graduação escolhido tinham como um horizonte de expectativa a docência, uma vez que estes cursos eram de licenciatura. Para além da continuidade nos estudos, ao pensar sobre a formação proporcionada pelo São José, algumas expectativas parecem ter se tornados possíveis. Além dos lugares que poderiam ocupar em âmbito privado e que já foram discutidos ao longo da escrita da Tese, essas mulheres poderiam ser professoras, mas também trabalhar em outros lugares.

Pensando na docência e tendo como respaldo teórico António Nóvoa (1995a; 1995b), a formação pode ser compreendida como um cruzamento de experiências do sujeito. As Complementaristas e Normalistas formadas no São José, pelos relatos orais produzidos, poderiam agir em sala de aula, como docentes, de forma semelhante ao que haviam vivenciado enquanto eram discentes naquela instituição educativa. Independente de lecionarem ou não no Colégio, práticas assumidas como professoras podem ter se aproximado das experiências e dos ensinamentos aprendidos no período em que foram alunas.

Em outras palavras, a escolarização dessas moças implicou na fabricação de subjetividades que, no exercício da profissão, a exemplo da docência, evidenciaram um “*ethos* de formação”, ou seja, “modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78). O conceito de “*ethos* de formação” trabalhado por Maria Cláudia Dal’Igna e Eli Henn Fabris (2015) contribui para pensar nesse movimento feito pelas antigas estudantes, visto que indica que determinado conjunto de hábitos se tornara característico de uma cultura compartilhada. Dessa forma, para essas mulheres entrevistadas, a formação que tiveram na escola produziu ressonâncias nos itinerários trilhados por elas, mas de diferentes modos, respeitadas as singularidades/subjetividades de cada uma.

Por ser uma instituição educativa que ofertava um curso preparatório para o exercício do magistério, era esperado que uma parcela das entrevistadas tivesse seguido a profissão docente. Guilhermina C., Loraine, Gemma, Mary Lucia, Carmem, Suzana e Luana exerceram a docência de diferentes formas, em tempos e espaços variados, mas, provavelmente, carregando consigo marcas da formação que tiveram no São José. Com algumas distinções, uma vez que sua escolha foi a vida religiosa, mas sem esquecer que também assumiu a função de professora, Elisa também parece ter levado consigo os ensinamentos que teve enquanto foi aluna do Complementar, pois logo após concluir esse curso, atuou como docente nas obras da Congregação.

Vale destacar que, das antigas alunas que se tornaram professoras, duas não estudaram no Curso Complementar ou no Curso Normal do São José, mas, mesmo assim, optaram pela docência por meio da graduação que fizeram, sendo Loraine e Luana. As demais foram Complementaristas ou Normalistas daquele Colégio, e realçam que os aprendizados construídos naquele espaço contribuiriam para seus modos de ser e agir em sala de aula, na posição de professora.

É preciso registrar, também, que das sete antigas alunas que optaram pelo magistério, três trabalham no Colégio São José. De acordo com Luana (2017): *“fica no São José quem caminha com o São José”*, evidenciando que a trajetória como aluna e, possivelmente, as boas lembranças de lá fizeram com que a escolha pelo lugar de trabalho, aliada ao interesse das religiosas por tê-la como profissional, fosse o próprio Colégio. No caso dessa estudante, que há mais de 25 anos trabalha no São José, a escola tornou-se uma espécie de segunda casa.

Em algumas narrativas, o tempo em que foram estudantes no São José foi de aprendizado para o exercício da docência: *“Na hora de dar aula, tu aprendia a seguir à risca, como se fazia quando era aluna lá”* (Luana, 2017); *“Tu tinha que estudar muito para dar aula. A gente já sabia muita coisa, mas não é assim para entrar em sala”* (Suzana, 2017). Mesmo para aquelas que não desempenharam sua função como docentes no São José, ao assumirem uma sala de aula, tanto em escola privada quanto pública, carregaram consigo alguns ensinamentos. Ao comentar sobre suas práticas como professora, Gemma (2016) rememora o momento em que conseguiu introduzir o uso do calção embaixo da saia em um Curso Normal que lecionava. Aparentemente, as normalistas não tinham o hábito de utilizar o calção e, na condição de professora de Educação Física, Gemma considerava importante e respeitoso que as meninas vestissem algo por baixo da saia do uniforme. Quando foi aluna no São José, Gemma passou pela experiência de ser repreendida pela professora de Educação Física ao observar que, por baixo da saia de prega azul, a menina usava uma saia branca de renda. Teria sido esse um ensinamento produzido na escola e reverberado na sua atitude como profissional? Ao que tudo indica, essa conduta assumida como docente se aproxima das marcas que teve como aluna, ou seja, das reflexões sobre o cotidiano no São José, principalmente no quesito de controle do uso adequado do uniforme e a discricção no tamanho da saia.

Além disso, as narrativas daquelas que seguiram a docência indicam que a condição de aluna do São José lhes dava a possibilidade de conseguir oportunidades profissionais aparentemente melhores. Conforme Carmem, *“Nós fizemos o magistério aqui e a gente saiu, assim, muito bem”* (2017). Algumas alunas rememoram um aparente *status* que as normalistas do São José tinham ao concluírem a formação e buscarem emprego em alguma escola. Do

mesmo modo, de acordo com Mary Lucia (2017): “*Depois que a gente se formava na escola, ia na Delegacia da Educação, via onde precisavam de professores de primeira a quinta série, e a gente escolhia*”. A necessidade de professores em virtude da expansão das escolas era evidente. Ter cursado o São José parecia significar uma condição favorável ao ter que buscar emprego e, portanto, lecionar em alguma escola. Como se fosse um *privilégio*, as narradoras alegam que conseguiam escolher a escola em que atuariam. Essas lembranças acerca de uma qualificação para o exercício da profissão docente precisam ser relativizadas. Afinal, se a “memória é trabalho” (BOSI, 1983, p. 17), ou seja, uma ação criadora que faz com que lembremos do passado, no presente, o modo como essas mulheres representam aquilo que se tornaram está imbuído desses atravessamentos de tempos e da ideia de construir um *passado bonito* sobre si. Já a narrativa de Suzana, antiga normalista, realça que o processo de escolha da escola não acontecia exclusivamente pela recém formada professora, mas também pelas direções das instituições educativas:

Para nós entrarmos no Presidente Vargas, que era um colégio da elite das escolas estaduais, tu tinhas que ser o supra sumo [...] Quando me chamaram para ir no Presidente Vargas, tu imagina! [...] Depois nós ficamos sabendo que a diretora ia na Delegacia de Educação pegar a lista e escolhia a dedo quem ela queria. (Suzana, 2017).

Essas representações acerca da profissão docente e, especificamente, da formação promovida pelo Colégio possibilitam reflexões sobre as “memórias felizes” que essas antigas alunas reconstróem sobre a escola. Mais ainda, sobre essa transição da vida estudantil para a vida profissional, associando a formação escolar que tiveram no tempo de alunas como um *passaporte* para a atuação delas, agora como docentes, nas ditas boas escolas públicas e privadas da região.

Nessa perspectiva da representação, é interessante observar o convite da missa de formatura de uma das normalistas, Mary Lucia, a qual concluiu o curso em 1962.

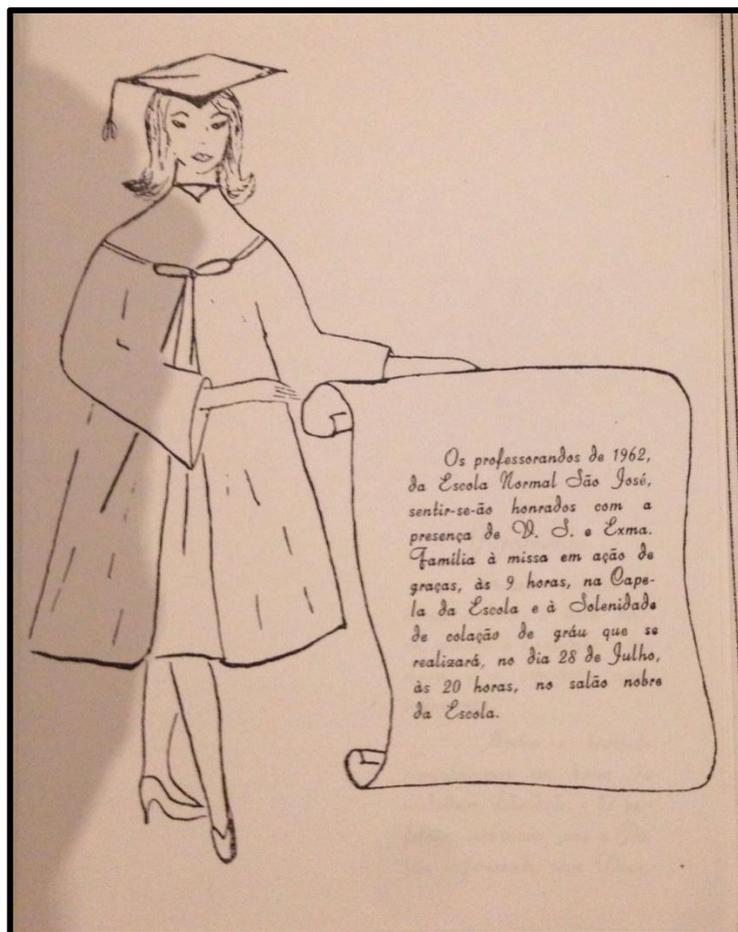


Figura 57: Convite da missa de Formatura, 1962.

Fonte: Arquivo Pessoal de Mary Lucia.

Para além dos dizeres do convite, destaco a imagem representativa de uma formanda. A personagem é retratada com cabelos compridos, traços delineados no rosto, colar – ou uma gola trabalhada -, vestido com o comprimento abaixo do joelho – muito semelhante ao que era solicitado no ambiente escolar - e salto alto. Elementos do universo feminino atravessam essa ilustração e convocam os leitores a pensarem sobre qual professora estava sendo produzida naquele espaço educativo. Fazendo um comparativo com um registro fotográfico de 1966, portanto, na mesma década do referido convite, algumas semelhanças são identificadas:



Figura 58: Formatura do Curso Normal, 1966.

Fonte: Arquivo Pessoal de Suzana.

Apesar de estar levemente embaçada, essa cena retratada provoca a análise de alguns elementos. O modelo do vestido, os sapatos de salto alto e bico fino, e o corte de cabelo da maioria das formandas se aproximam da representação apresentada no convite de formatura de 1962. É notável a fabricação de uma professora, inclusive com características físicas específicas. Com isso, percebe-se que determinadas posturas assumidas pelas futuras docentes – incluindo modos de se vestir - foram construídas no interior da escola. Segundo Escolano Benito (2017), nas Escolas Normais que, historicamente, apresentam tempos, ritmos, ações e espaços bem regulados, alguns ensinamentos, ancorados em preceitos de civilidade, acabam sendo assumidos pelos sujeitos que frequentam essas instituições educativas, modelando certos comportamentos e pensamentos das estudantes que, mais tarde, se tornariam professoras. Em outras palavras, as Escolas Normais sistematizam um conjunto de normas e saberes, elas “produzem a profissão docente, produz-se a gênese da cultura profissional” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Ainda sobre as representações acerca da docência, dois aspectos foram suscitados na análise das narrativas: a carência de professores e a valorização da profissão. No caso da carência de docentes, reconhece-se nas narrativas das diferentes temporalidades dessa pesquisa um discurso vinculado à baixa oferta de profissionais da área da educação. A respeito desse aspecto, Gemma (2016), que fez a graduação em Educação Física em Porto Alegre no início da

década de 1940, ao retornar para Caxias, explicou que havia carência de professores e, portanto, existia facilidade em conseguir trabalho.

Da mesma forma, Loraine diz que nas décadas de 1950 e 1960 também: “[...]*tinha pouquíssima gente formada, eles corriam atrás da gente, então os empregos vinham na tua casa, tu não ia atrás de emprego, eu nunca fui atrás de emprego*” (Loraine, 2006). Analisando as narrativas de Gemma e Loraine, e recordando que ambas fizeram graduação em Porto Alegre, um questionamento emerge: seria essa uma possibilidade para, no retorno à cidade de Caxias, serem reconhecidas pela formação que tiveram e, assim, terem sido requisitas em diferentes escolas? Essa é uma suposição que se levanta diante da semelhança de formação e ao fato de mencionarem a facilidade de se inserirem no mundo do trabalho, como docentes.

De todo modo, as falas acerca da ausência de professores com titulação na região podem se justificar ao atentarmos para as condições do período. Conforme estudo de Luchese e Graziottin (2015), na Região Colonial Italiana, eram poucas as professoras que haviam frequentado o Curso Normal no início dos anos 1930; portanto, a maioria era leiga. Tal situação também era percebida na década de 1950, quando os critérios para ingressos dos professores na rede municipal eram a habilitação profissional e o exame para admissão. De acordo com Dalla Vecchia; Herédia; Ramos (1998), a rede municipal tinha dificuldades de preencher as vagas porque, em geral, as professoras que se formavam, desejavam permanecer na cidade e não na zona rural, sendo que a maioria das docentes nas escolas isoladas em filhas de agricultores da localidade.

Um exemplo dessa situação vem de Guilhermina C. que, antes mesmo de cursar o Complementar no São José, já atuava como docente nas comunidades da zona rural de Caxias, em uma sala improvisada na casa de seu pai. O fato de ter feito o Curso Primário já lhe autorizava a prestar concurso no começo dos anos 1930. Assim, foi aprovada e iniciou suas atividades como docente em 1932. Apesar de, anos depois, em 1939, fazer o Complementar no São José, os conhecimentos exercidos, em seus primeiros anos como professora, muito provavelmente estiveram pautados naquilo que Nóvoa (1995b) diz sobre os pertencimentos e as experiências que tivemos quando alunos e que se projetam no ato de ensinar. Claro está que o fato de ter estudado no São José posteriormente pode ter, também, interferido nos modos de Guilhermina C. trabalhar. Todavia, considerando o cenário deficitário de professores na região e ciente de que, assim como ela, tantas outras leigas assumiram a docência nesse período, entende-se que as representações em torno de ser professora construídas por Guilhermina C. ainda quando era estudante fizeram parte do seu *modus operandi* em sala.

Corroborando com essas impressões acerca da falta de professores, no relatório municipal¹⁷⁰ correspondente aos anos de 1952 a 1954, consta o seguinte: “verificou-se, no decurso dos últimos três anos, movimento escolar que segue: Escolas: 122; Professores: 168; Matrícula: 3.332; Frequência: 2,780; Percentagem: 83%”. (Relatório Municipal, 1954, p. 14). Observando os números de escola e de professores constantes no relatório, percebe-se uma aparente defasagem, reforçando, assim, o quanto a escassez de profissionais da área estava presente nas memórias das antigas alunas.

Em relação à valorização da profissão, de modo especial nas décadas de 1950 e 1960, as memórias narradas por Suzana e Carmem realçam esse aspecto. Durante a entrevista, ao serem questionadas sobre a escolha da docência como caminho profissional, concluíram:

Suzana: - *Tinha que ser professora.*

Carmem: - *É, professora. Porque, assim, ela era muito bem vista e muito bem paga.*

Suzana: - *E conceituada.*

Carmem: - *Isso, conceituada. Tu eras muito bem conceituada.*

(2017).

Importante salientar que as representações em torno da profissão não foram unânimes e, muito menos, semelhantes nas diferentes temporalidades abrangidas na pesquisa. Na década de 1930, por exemplo, tanto o pai de Maria como o de Guilhermina P. não queriam que elas se tornassem professoras. No caso de Maria, a escolha profissional dela foi outra: costurou por 32 anos. Já Guilhermina C. necessitou da ajuda de sua professora do Primário para convencer o pai a autorizá-la a seguir na docência, pois, na visão do patriarca da família: “*Ele dizia que as professoras morriam pobres, solteironas e pobres*” (Guilhermina C., 1991). Se a feminilização da docência se encontrava a todo vapor, a valorização salarial não parecia seguir na mesma direção, uma vez que o próprio Estado percebia essas trabalhadoras docentes como missionárias, dóceis, maternais (LOURO, 1997)¹⁷¹.

Entende-se que essas representações podem estar assentadas no tempo em que essas moças se encontravam. No caso de Guilhermina C., o início da década de 1930 ainda era prematuro em relação às questões trabalhistas e às percepções da mulher realizando atividades fora do lar. Diferentemente das décadas de 1950 e 1960, nas quais legislações e movimentos

¹⁷⁰ Relatório Municipal: a administração do município de 1952 a 1954. Prefeito Euclides Triches. Tipografia Pioneiro: Caxias, 1954. Disponível em:

<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48321&p=0> Acesso em: 20/05/2020.

¹⁷¹ Cabe salientar que, somente a partir da década de 1970, percebe-se um movimento mais veemente das mulheres em prol dos seus direitos trabalhistas, incluindo as lutas por condições de salários mais favoráveis. Nesse período, “as entidades do magistérios já são capazes, em vários estados brasileiros, de mobilizar parcelas bastante expressivas de docentes e as primeiras greves são deflagradas” (LOURO, 1997, p. 474).

em prol da luta e dos direitos das mulheres já eram percebidos, embora ainda caminhassem a passos lentos. De maneira geral, é a partir de 1930 que se identifica, em nível nacional, o surgimento das primeiras políticas públicas voltadas para as populações urbanas, uma vez que a economia estava redirecionada para “[...] o desenvolvimento do mercado interno e para o setor urbano-industrial. São dessa época, por exemplo, a Consolidação das Leis Trabalhistas, a criação da carteira de trabalho e da Justiça do Trabalho, a instituição do salário mínimo” (SCOTT, 2012, p.20). Dentro dessa perspectiva, o olhar em torno da profissão docente também foi se constituindo de variadas formas. Pensar que as representações das famílias a respeito de *ser professora* dependiam de determinado período seria um equívoco da operação historiográfica. Claro está que as condições trabalhistas e as discussões sobre as políticas públicas implementadas nessas décadas contribuíram para a produção desses olhares sobre a profissão docente, todavia, não se pode esquecer de que “todos os discursos foram e são igualmente representações [...] e que o modo como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercita poder [...]” (LOURO, 1997, p. 464).

Para além das representações produzidas, destaca-se, no excerto da narrativa de Guilhermina C., o fato dela precisar da autorização do pai para continuar sua formação e seguir seu rumo profissional. A submissão da mulher, diante de um regime patriarcal de sociedade, como obedecer ao pai, irmão, marido ou até mesmo a um filho era uma prática feminina esperada nesses arranjos familiares que também se constituíram na região nas primeiras décadas do século XX. Todavia, essa obediência não pode ser vista sem suspeição. Afinal, paulatinamente, as mulheres foram ocupando outros lugares, e os tensionamentos e as relações de poder intrínsecas nos papéis a serem assumidos por elas não cessaram. Giron (2008), ao analisar ações judiciais movidas entre os anos de 1900 e 1950, percebe que, mesmo tendo a possibilidade de buscar seus direitos judicialmente, as mulheres que viviam nas colônias, ainda assim, acabavam sendo minoria nas decisões desses processos.

Reconhece-se que, com a vinda para o núcleo urbano e, dessa forma, transitando por outros espaços públicos, as oportunidades para o sexo feminino foram ampliadas e a submissão acabou aderindo a novas roupagens. Desse modo, pensando nas antigas alunas da pesquisa, as quais majoritariamente já viviam na zona urbana, a profissão docente foi uma das suas formas de atuação. Essas mulheres recém formadas vislumbraram nas escolas uma possibilidade para trabalhar e, portanto, demarcar sua posição também no espaço público. Desde “[...] os padrões de comportamento facilmente observáveis em nossas ações cotidianas, formados, em boa medida, nas aprendizagens realizadas na escola, que executamos de forma mais ou menos mecânica” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 201) até conceitos teóricos foram aprendidos por

elas no São José. Algumas formas de atuar em sala, como docentes, estavam implicadas por aquilo que viveram como alunas, que aprenderam – e também subverteram - durante o período em que estiveram sentadas nos bancos escolares. Dessa forma, foram se constituindo professoras.

Cabe destacar, também, que os ensinamentos no Curso Normal não se restringiram aos conhecimentos voltados para a docência ou para o ambiente doméstico, conforme anteriormente fora analisado. Ao comentar sobre o que aprendia como normalista, Carmem (2017) rememora: “*A gente visitava empresas. Ia na Michelin, na Antunes, na Randon [...] porque nós éramos professoras, mas sabe lá a gente fosse também trabalhar numa empresa*”. Na década de 1950, com a industrialização na região, os cargos assumidos pelas mulheres traduziam essa prática vivida no São José. Permitir que as alunas conhecessem algumas empresas seria uma maneira de introduzi-las ao mundo do trabalho? Quais seriam as funções conhecidas por elas durante as visitas a esses lugares?

Contribuindo com essa discussão, retomo um excerto da reportagem de 1936, na qual as irmãs de São José divulgavam o retorno às aulas e apresentavam os cursos facultativos disponíveis naquela instituição. Destaco esse excerto, também, por percebê-lo como um importante desencadeador das análises que seguem:

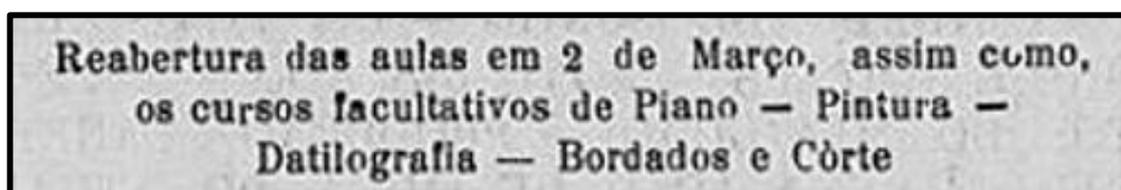


Figura 59: Anúncio do jornal “O Momento” – 1936.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira¹⁷²

Através desse anúncio no jornal *O Momento*, é possível pensar sobre as dimensões da formação da mulher a partir da década de 1930, ou seja, os possíveis lugares ocupados por elas, a projeção de horizonte de expectativas: do bordado à datilografia. Piano e pintura: quem seriam as estudantes destinadas a esses cursos? Em relação à Datilografia, seria um indício de formação para aquelas mulheres que, posteriormente, atuariam na atividade fabril e comercial da região? E as aulas de Bordado e Corte, seriam aprendizagens úteis para complementação da renda familiar e também importantes para aquelas que se dedicariam exclusivamente às atividades

¹⁷²Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=104523&pesq=Col%C3%A9gio%20S%C3%A3o%20Jos%C3%A9> Acesso em: 03/09/2018

domésticas? Os cursos divulgados no periódico servem como disparador para pensar nos efeitos da formação do Colégio. Através da “costura de fragmentos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 29) desse excerto, é possível pensar como o tempo de estudante dessas mulheres ecoou em seus futuros profissionais.

Afinal, entendo que a educação das moças era uma aposta no futuro delas. Divulgados como cursos facultativos, essas foram possibilidades a mais no processo formativo de quem estudou no São José. Participando do grupo de teatro da escola, Luiza recorda que as meninas que tocavam piano eram aquelas “*que tinham uma habilidade a mais, eram escolhidas pelas Irmãs para tocar o órgão da escola*” (2017). Um aparente refinamento cultural parecia ponderar na escolha daquelas que aprenderiam a tocar piano, sendo essa uma característica, também, da mulher a ser formada naquele espaço, vinculada a uma determinada posição social.

Ciente de que, após a Proclamação da República, “[...] novos modelos femininos passaram a ser mais reforçados” (PEDRO, 1997, p. 291), as mulheres das classes populares deviam seguir o modelo da mulher da elite, portanto a representação feminina se assentava nessa mulher burguesa. Em uma escola destinada à formação do público feminino, reforçar esse modelo de mulher a ser seguido era uma prerrogativa, ainda mais sendo um espaço em que a maioria das estudantes era de famílias com condições econômicas mais favoráveis.



Figura 60: Curso de Pintura, década de 1940/1950.
Acervo: Setor de Informática – Colégio São José – Caxias do Sul/RS.

Semelhante ao ensino do piano, quais seriam os propósitos dos aprendizados acerca da pintura? O espaço privado, com um refinamento cultural e artístico para essas mulheres, era o

que lhes esperava no futuro? Quem seriam aquelas que optavam por esse curso? A pintura, assim como saber tocar piano, se constitui em hábitos burgueses, como ornamentos para as moças da elite. As entrevistadas da pesquisa não recordam de terem feito o curso específico de pintura. Independente de terem ou não frequentado, por meio da fotografia apresentada, destaca-se o número de alunas participantes do referido curso. Os materiais distribuídos nas mesas e no espaço da sala, os semblantes de concentração de algumas estudantes atrelado a uma aparente interação entre elas, mostram indícios da cultura juvenil compartilhada nesse local. A ausência de uniforme pode sugerir que, sendo um curso facultativo, era autorizada a matrícula de moças que não eram alunas do São José. O crucifixo pendurado na parede evidencia o quanto o discurso religioso transversalizava os espaços da escola, mesmo em cursos facultativos. Paulatinamente, essas mulheres iam desenvolvendo suas habilidades manuais e projetando para os seus futuros horizontes do âmbito privado.

Além disso, no caso do Curso de Datilografia, observam-se indicativos da preparação de uma mulher para o mundo do trabalho.



Figura 61: Curso de Datilografia, década de 1940/1950.
Acervo: Setor de Informática – Colégio São José – Caxias do Sul/RS.

Fazendo um comparativo entre a imagem do Curso de Pintura e de Datilografia, diferentes discursos são produzidos acerca da formação da mulher. Se, para o aprendizado da pintura, o blazer, a saia e o sapato de salto alto faziam parte do vestuário das estudantes; no Curso de Datilografia, as camisas com gola ou o uso de gravata sinalizavam para um horizonte de

expectativa que essas mulheres estavam sendo projetadas: o mundo do trabalho. Uma aproximação com o modo de se vestir do universo masculino parecia ser constituída. A inserção das mulheres nas atividades fabris e o fato de Caxias se tornar em uma sociedade que cada vez mais se industrializava pareciam ser elementos que se acentuavam através da efetivação deste Curso.

Vale realçar o significado dado ao corpo feminino no trabalho. Docilidade, decência e retidão nos gestos são posturas provavelmente esperadas de quem realizasse esses cursos. Mesmo com intencionalidades diferentes, percebem-se semelhanças no comportamento das mulheres aprendizes de um ofício: mulheres majoritariamente sentadas, fixadas em seus afazeres – no quadro de pinturas, concentradas com suas máquinas de escrever, etc. Por meio desses movimentos similares e estereotipados pelos instrumentos que lhes são entregues e que precisam ser manipulados por elas (quadro, máquina, etc), é possível reconhecer que “os gestos do trabalho feminino misturam exigências técnicas e código de disciplina” (PERROT, 2005, p. 248).

Destaca-se também a variedade de oferta de cursos, tendo em vista sua temporalidade, sendo divulgados por meio da imprensa local. Neste sentido, considerar que, em 1936, naquela instituição, já havia a possibilidade das alunas terem acesso a um Curso de Datilografia é algo importante a ser meditado. Entende-se que o Colégio, ao proporcionar esse aprendizado, estava atento às demandas de trabalho na região em acelerado crescimento industrial e urbano. As Irmãs procuravam, deste modo, capacitar as alunas para a futura inserção no mercado de trabalho local e, nesta perspectiva, ter o domínio da técnica de datilografia apresentava-se como um diferencial.

Tal aspecto pode ser reforçado ao cotejar essa pesquisa com o estudo de Almeida (2013b), que investiga um jornal estudantil que circulou entre as décadas de 1940 a 1960 no Colégio Americano, em Porto Alegre. Através dos dizeres do jornal, percebe-se a criação de diferentes cursos para formação das mulheres daquela instituição educativa. Interessa pontuar que, no Colégio Americano, portanto, uma escola da capital, foi criado o primeiro curso de Secretariado do Brasil em 1952, reforçando “a preocupação com a formação profissional das alunas” (ALMEIDA, 2013b, p. 273). Se, na capital do Estado, um colégio particular destinado à formação feminina promovia um curso profissionalizante na década de 1950, ter na Região Colonial Italiana do RS uma instituição educativa que em meados de 1930 já oferecia cursos com essa característica é um fator de relevância.

Analisando a narrativa de Luiza e relacionando-a com o Curso de Datilografia, de caráter profissionalizante, vale destacar o quanto, para uma estudante oriunda de uma pequena

localidade, Flores da Cunha, o Colégio São José deve ter se constituído em um espaço importante de formação. Por residir em outra cidade, o internato pode ter sido a única opção da família. Embora tivessem escolas públicas próximas de sua casa, o fato de seu pai escolher, entre os filhos – quatro homens e três mulheres –, que Luiza fosse a única a ir para o internato para estudar, carrega consigo significados relevantes. Ao rememorar o momento em que se despediu da família para poder seguir seus estudos, enfatizou: *“Ou tu estudavas lá, ou tu não tinhas onde estudar”*, porque, segundo Luiza, a formação que seu pai almejava para ela, preparando-a para assumir os negócios da família, ao que tudo indica, seria alcançada em uma instituição como o Colégio São José. Seria a aposta na formação da filha uma intuição do pai em torno de suas potencialidades? Eis aqui uma dissonância nas perspectivas vislumbradas para as filhas na década de 1940: ao investir na educação formal de Luiza e ao projetá-la como condutora na atividade de trabalho da família, o pai demonstrou uma atitude inusitada, ainda pouco comum para a época, valorizando a filha e seus potenciais, em detrimento dos filhos.

Ao retornar para Flores da Cunha, no final da década de 1940, Luiza foi aprovada em concurso da Prefeitura para escriturária e ajudava seu pai no cartório, no qual atuava como oficial do cartório de notas da cidade. Sua mãe trabalhava como oficial do registro de imóveis, aspecto que também pode ter contribuído na escolha da família pela formação de Luiza, uma vez que a mãe também exercia uma profissão para além do âmbito privado. Após o falecimento do pai, *“tive que assumir o cartório porque eu era a única filha formada”* (Luiza, 2017). Mesmo os irmãos tendo concluído o Curso Ginásial, suponho que a formação recebida por Luiza no internato possivelmente contribuiu para a escolha por dirigir o local de trabalho do pai. A valorização pela formação recebida aparece impressa em uma fotografia pendurada na parede da sala de sua casa. Segundo a narradora, foi a única fotografia preservada do tempo do Colégio, a qual foi emoldurada por sua mãe e encontrava-se fixada na parede da casa dos pais dela, antes dela casar. Quantos significados estão imbuídos na foto emoldurada na parede da sala? Para essa família, parecia ser muito importante a formação de Luiza, a ponto de fixarem a imagem de sua formatura em um espaço da casa. Detalhes do momento da entrevista e da fala da narradora que poderiam ter sido banalizados, mas que, na análise dos efeitos que o Colégio pode ter proporcionado à antiga aluna, fazem com que a presença desse registro fotográfico tenha muito sentido.

O registro iconográfico apresenta um momento solene de sua trajetória escolar: a formatura no Curso Ginásial.



Figura 62: Formatura Luiza – 1946.
Fonte: Arquivo pessoal de Luiza.

Além de viver como interna e, portanto, desenvolver os aprendizados imbuídos nessa formação – como a rotina, o controle do tempo, a organização, etc -Luiza recorda que aprendeu a ler e a escrever Francês e, ainda, fez o Curso de Datilografia no São José. Tais fatores permitem pensar sobre a oferta de formação e, ainda, sobre as projeções possíveis para as mulheres, a exemplo daquelas que frequentavam o São José.

Pensando no ofício exercido anos depois por Luiza, muito provavelmente o aprendizado em torno da Datilografia ajudou na realização da sua tarefa no ambiente profissional do cartório. Além dela, para quem trabalhou em fábricas, especialmente na parte administrativa, como Jacira, este curso também possibilitou a elaboração de outras perspectivas profissionais, atreladas ao espaço público.

Sabe-se que “a mulher marcou presença na vida economicamente ativa de Caxias do Sul, desde o início de sua formação. Deixando o espaço doméstico, foi trabalhar nas primeiras oficinas familiares, ao lado do marido, do pai ou dos filhos [...]” (MACHADO, 1998, p. 110). Analisando as reflexões de Machado (1998) acerca das mulheres operárias em Caxias do Sul e do trabalho nas primeiras oficinas familiares, pontua-se a narrativa de Jacira, estudante na década de 1940, que, como futuro profissional, auxiliou seu pai com as atividades na

Metalúrgica Gazola¹⁷³ por dez anos. Saiu da Gazola em 1978 e obteve aprovação em concurso público para a prefeitura municipal.

O pai de Jacira auxiliou na construção da empresa Gazola, que havia perdido o prédio em virtude de um incêndio, no final da Segunda Guerra Mundial¹⁷⁴. Dessa forma, Jacira alega ter contribuído com o trabalho do pai, no sentido de acompanhar a administração da empresa. Em seu relato, menciona a valorização que seu pai lhe dava, desafiando-a a olhar para as questões administrativas e verificar o que poderia ser aprimorado. Nesse cenário, afirma que o fato de ter estudado – não somente no São José, mas ter feito o Curso Científico, uma graduação e a pós-graduação – lhe garantiu olhar com cautela para algumas situações no ambiente de trabalho. Nas palavras da narradora: “*Aí eu comecei: ‘olha pai, tem deficiência aqui, tem deficiência, mostrei as deficiências que existiam na empresa, né? E ele até disse: ‘faça os relatórios e manda!’*” (Jacira, 2008). Ainda que tivesse apontado alguns problemas dentro da Metalúrgica e que, segundo ela, o pai teria apoiado, ao manifestar essas impressões ao então Presidente, nada foi feito. Insatisfeita com o posicionamento da Presidência, optou por sair da Gazola. Seria este um indicativo de que a gestão da fábrica sabia dos problemas existentes? O fato de *ser mulher* poderia ter influenciado na forma como suas pontuações acerca da empresa não foram *levadas a sério*?

Nessa perspectiva, Koselleck (2006, p. 312) diz que “quando as coisas acontecem diferentemente do que se espera, recebe-se uma lição. Mas quem não baseia suas expectativas na experiência também se equivoca”. Mesmo com esse retorno não favorável, o reconhecimento de Jacira acerca da possibilidade de estudo e instrução recebida merece atenção. Afinal, seus horizontes de expectativas estavam imbricados nas experiências passadas, de formação escolar e acadêmica que teve. O fato de reconhecer que, de seu futuro, o passado também fez parte, evidenciou os efeitos da formação escolar que Jacira tivera. Tal elemento não se dá pelo simples fato de ter estudado no São José, mas sim pela condição de, com o conhecimento produzido, ter conseguido identificar as falhas na empresa. Como Jacira, tantas outras mulheres, em seus diferentes tempos e espaços, foram se constituindo como operárias, trabalhadoras, professoras, etc.

¹⁷³ Criada em 1932, por José Gazola, a Metalúrgica tornou-se referência na região. Foi constituída como uma fábrica de artefatos bélicos. Na Segunda Guerra Mundial, a empresa contribuía com material bélico para o país. (MACHADO, 1998).

¹⁷⁴ Entre as histórias das mulheres operárias de Caxias do Sul, o episódio do incêndio da Metalúrgica Gazola é rememorado. A explosão ocorreu em 22 de julho de 1943, ocasionando a morte de sete mulheres e deixou outras feridas. Algumas memórias e reflexões sobre o episódio podem ser encontrados aprofundados no estudo de Machado (1998).

Importa dizer que o deslocamento da mulher do espaço privado para o público na busca por trabalho produziu representações do feminino variadas que, segundo estudos de Fávoro (2002), foram retratadas pela imprensa. Os jornais anunciavam de forma veemente essa nova postura da mulher e questionavam a maneira como isso estava sendo construído socialmente. As notícias endossavam o quanto, mesmo a partir da segunda metade do século XX, em que “as mulheres estavam em quase todos os lugares” (FÁVARO, 2002, p. 156), a presença efetiva no ambiente doméstico ainda era requerida e “[...] o valor de uma mulher era medido ainda por padrões tradicionais” (p. 156). Assim, seguia-se a ideia do doméstico como “instância reguladora fundamental” da história das mulheres (PERROT, 1991, p. 93).

Para ilustrar as percepções do mundo feminino representadas nos jornais, apresento um excerto de uma edição do jornal “O Momento”, de 1941. Na primeira página, é divulgada uma “Coluna Feminina”, na qual é abordado o assunto da moda feminina e descrito o comportamento das mulheres da região. Com o título “A moda de hoje e de amanhã”, o artigo diz que:

A moda nunca esteve tão estapafúrdia como agora. Não existe mais linhas nas toilettes, tudo é permitido. As moças andam pelas ruas da cidade sem elegância, sem o mínimo decoro no modo de trajar [...] A mulher do povo, a mulher operária, veste-se igual ou mais espaventosamente que a filha ou mulher do capitalista. Os mesmos “balangandans” que vemos no pescoço da criada enfeitam o colo da patroa [...] A nós cronistas de moda às grandes casas comerciais, e se fosse possível à polícia de costumes, compete batalhar, batalhar para que a mulher compreenda que ela pode ser esportiva sem ser vulgar [...] ¹⁷⁵

Quantos preceitos de civilidade estão incutidos nesse artigo de jornal! Qual formação feminina se esperava dessas mulheres? Quais modos de trajar eram bem vistos para elas? Os vestidos, colares, sapatos tornam-se, através desses dizeres, os “instrumentos de civilização” (ELIAS, 2011, p. 149) para essas mulheres. Do mesmo modo, a comparação dos colares utilizados pela “criada” e pela “patroa” mostram indícios da “[...] valorização das sociabilidades aburguesadas, das regras como bem comportar-se, marcadas por conselhos de boas condutas [...]” (ALMEIDA, 2013b, p. 286). Retomando a imagem da formanda presente no convite de formatura da década de 1960, os elementos ilustrados fazem parte desses instrumentos civilizatórios? Tendo em vista o contexto da década de 1940, a criação de leis trabalhistas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, bem como os movimentos que já se

¹⁷⁵ Jornal O Momento, ano VIII, n. 409, 13 de janeiro de 1941, Caxias do Sul. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=24809&p=0> Acesso em: 22/05/2020.

estruturavam e contemplavam o mundo feminino, a resistência em relação às formas de *ser mulher* era notável por meio dessas reportagens.

Além desta, os anúncios de produtos voltados ao cuidado, à saúde e, até mesmo às medicações que seriam destinadas aos homens, são registradas com a imagem de mulheres ou meninas. Como uma forma de demarcar esse público e os lugares destinados a ele, as imagens femininas comparecem, mas carregam consigo intencionalidades que transcendem a divulgação do produto em questão.



Figura 63: Propaganda do “Elixir Inhamé Goulart”

Fonte: Jornal O Momento, 1941, p. 02¹⁷⁶.

Embora o elixir divulgado na reportagem fosse destinado ao marido, a função exercida como esposa parecia ser importante de ser retratada. Os cuidados dos familiares no ambiente doméstico pareciam ser conduzidos pela esposa/mãe. Dessa forma, entendendo a existência de um público de leitoras, destinar o anúncio para a esposa poderia ser uma estratégia de convencimento para a compra do medicamento e o uso por parte do marido? Eis, aqui, uma demonstração de como a mulher exercia relações de poder dentro de casa?

¹⁷⁶ Jornal O Momento, ano VIII, n. 409, 13 de janeiro de 1941, Caxias do Sul. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=24809&p=0&Miniatura=false&Texto=false> Acesso em: 22/05/2020.

O fato de comparecerem na imprensa amarradas aos discursos da casa e de notícias que, de certa forma, as difamavam por estarem atuando no espaço público evidencia aquilo que parecia estar em voga a partir da década de 1930: as mulheres estavam lutando por seus direitos e ampliando seus lugares de ocupação através “[...] da sua ação coletiva e da força de seu desejo” (PERROT, 2007, p. 145). Mais do que isso, reforça a disputa de discursos em um mesmo periódico. Afinal, se o discurso da mulher como mãe e esposa já se encontrava em zona de conforto, ao mesmo tempo, começa a emergir outro discurso que, aos poucos, ia se colocando. O fato de haver uma disputa de narrativas no jornal desse período é relevante, pois, se em décadas anteriores a mulher circulando pelo espaço público e ocupando lugares para além do doméstico não estava “na ordem do discurso” (FOUCAULT, 2014); nos anos 1930 este cenário de tensionamentos parecia evidente.

Intitulando-se um jornal porta-voz do Partido Republicano Liberal¹⁷⁷, as críticas contundentes à moda feminina e a exaltação da figura feminina em produtos de higiene e saúde eram destaques. Assim, em uma mesma edição do jornal, variados discursos transitavam a respeito da constituição da mulher. Tal fator reforça o quanto “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014, p. 50). Cabe salientar que esse movimento não se restringia ao referido jornal. A pesquisa de Fávaro (2002) indica que jornais de diferentes posicionamentos políticos, inclusive jornais católicos, aderiram ao discurso da mulher destinada ao lar durante a segunda metade do século XX. Dessa forma, percebe-se que a participação feminina no cotidiano da cidade era motivo de desconforto e “apesar de todo o investimento na divulgação de imagens, estas esbarraram em vivências regidas por normas culturais muito diferentes daquelas que pretendiam ser instauradas.” (PEDRO, 1997, p. 318). Por mais que houvesse esse esforço de convencimento das mulheres a seguirem o modelo idealizado nesses veículos, Pedro (1997) destaca a pluralidade de vivência do público feminino e, porque não dizer, as formas de resistência a esse estereótipo legitimado pela imprensa.

As mulheres se submeteram, mas também subverteram. Ao desenrolar o novelo de papéis que as antigas alunas assumiram, reflito sobre essas transgressões feitas ao que era esperado. Um exemplo encontra-se na narrativa de Maria que, ao recordar dos aprendizados acerca da

¹⁷⁷ Fundado no Rio Grande do Sul em 1932, por Oswaldo Aranha e Flores da Cunha, o partido político atuou em apoio a Getúlio Vargas e como porta-voz da oligarquia gaúcha. De acordo com os dizeres do próprio jornal, “ao lado do Partido Republicano Liberal está a grande família católica” (O Momento, 1933, p. 1), reafirmando o posicionamento conservador daqueles que faziam parte desse partido. CAXIAS DO SUL. O Momento. 06 de janeiro de 1933. Ano 1. p. 01. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=24394&p=0> Acesso em: 07/07/2020.

costura no São José, passou a vislumbrar outro futuro para ela, que não fosse o dos estudos: “*Eu só fui até a quinta série. Eu não quis mais estudar. Então, eu fui pra casa e disse pro meu pai, ‘eu quero uma máquina de costura pra bordar’. Diz ele: ‘te compra!’. Aí eu fui atrás da máquina e bordei trinta e dois anos*” (Maria, 2017). Assim como as mães das entrevistadas Jacira e Loraine, para a antiga aluna Maria, o bordado e a costura transcenderam o ambiente familiar e tornaram-se uma forma de trabalho. Por mais que seu pai almejasse a continuidade dos estudos, por conhecer no São José a técnica do bordado, ela decidiu que aquele seria o seu futuro, como um efeito dessa formação escolar recebida. Pensando nas reflexões de Koselleck (2006; 2014), de que os espaços de experiência impulsionam a pensar sobre os horizontes de expectativa, mas o futuro histórico nunca é igual ao passado histórico, entende-se que a escolha feita por Maria pode ter sido projetada por uma condição vivenciada no São José. Ao aprender a bordar e costurar, vislumbrou um futuro possível, embora aquele, talvez, não fosse o futuro que o pai havia desejado para a filha, ou mesmo que a instituição educativa projetava nas alunas.

De modo igual, Guilhermina P. trabalhou como modista, entendida como uma profissão que lidava com alta costura – além de costurar e bordar, a modista geralmente desenha as roupas a serem confeccionadas. Os aprendizados para o exercício da profissão parecem ter sido bem desenvolvidos no São José. Naquele lugar educativo, o qual faz parte do seu espaço de experiência, produziu diversas peças – “*fazíamos dúzias de lençol, dúzia de toalhas de banho e bordados e pinturas*” (Guilhermina P., 1996) -, o que parece ter garantido a habilidade acerca da costura e do bordado. Embora tenha seguido essa profissão, é relevante realçar que, fazendo a leitura da narrativa de Guilhermina P., as memórias em torno das profissões do sogro (dentista), da sogra (professora) e do marido (dentista) aparecem com maior ênfase. Tais memórias provocam no leitor a sensação de que aquelas seriam profissões estimadas por ela, Guilhermina P., pois pouco fala sobre sua atuação como modista, mas não esquece da forma como seu sogro e marido trabalharam.

Tal percepção se relaciona ao valor que a sociedade atribui às profissões e com essa cultura patriarcal fortemente vivenciada naquela localidade. Afinal, “a mulher que trabalhava fora de casa, mesmo em estabelecimentos familiares, ajudando o marido, os filhos ou o pai, também era discriminada, pois o trabalho não a liberava da carga de opressão que sofria por ser portadora do sexo feminino” (MACHADO, 1998, p. 82). Um exemplo apresentado nos estudos de Machado (1998) é o caso de Luiza Eberle, mãe de Abramo Eberle, que dirigiu por dez anos a funilaria Eberle¹⁷⁸, até seu filho comprar a empresa. A data de fundação que consta nos

¹⁷⁸ Criada em 1896 pelo imigrante italiano Abramo Eberle, a funilaria Eberle iniciou suas atividades com apenas três empregados, produzindo talheres, cutelaria e objetos de mesa. Na década de 1940, foi reconhecida como uma

documentos da Metalúrgica Eberle é o da compra da funilaria, ou seja, 1896, e não o de criação da empresa por parte de sua mãe Luiza. Tal fator reforça os apagamentos/esquecimentos produzidos em virtude dos papéis destinados às mulheres.

Cerceadas por esse discurso patriarcal, essas mulheres exercitam seus micropoderes nos ambientes em que atuam. Afinal, mesmo anunciando as funções ocupadas por seus cônjuges ou familiares, entendem que o trabalho era sinônimo também da forma como elas deviam (e devem) agir e se portar. *“Eu achava que eu não podia deixar de trabalhar; não podia, não queria”* (Guilhermina C., 1991). Semelhante a essas memórias, Guilhermina P., ao recordar-se do dia do seu casamento, confirma: *“no dia seguinte, já era hora de trabalhar”* (1996). Sem lua de mel, o retorno às atividades laborais era a prioridade.

Nesse sentido, reconhece-se que a importância do trabalho para essas mulheres se assenta nos discursos que circulavam. Afinal, o futuro profissional dessas antigas alunas também estava atrelado às condições e ao contexto do período, uma vez que a região de Caxias se encontrava em expansão em virtude da industrialização e da ascensão da população urbana; portanto, as possibilidades de trabalho para as mulheres também iam, gradativamente, ampliando-se.

Condicionadas a desempenhar papéis que nem sempre se adequavam à sua personalidade, impedidas, não raras vezes, do exercício de suas habilidades e potencialidades, cerceadas pelos anseios e aspirações, em função dos interesses maiores do grupo familiar a que pertencem por nascimento ou casamento, quantas delas, numa retrospectiva histórica da própria vida, não gostariam de ter sido diferentes, realizado coisas diferentes, vivido situações diferentes das que viveram? (FÁVARO, 2002, p. 24).

As mudanças profundas na Região Colonial Italiana, especialmente a partir da segunda metade do século XX, ocasionadas pelo processo de urbanização, contribuem para as transformações nos modos de pensar e agir de mulheres, no entanto, esse fator não pode ser generalizado. Como orienta Albuquerque Júnior (2008, p. 9), é preciso cuidar com “o caráter de sacralização” que, por vezes, atribuímos ao discurso da história. Sem a intenção de criar um modelo de mulher, ao reconhecer o que fizeram e no que se tornaram, priorizou-se “o caráter único, singular, disruptivo” (p. 11) que elas têm.

Fávaro (2002) problematiza os estereótipos produzidos acerca da mulher que vive na Região Colonial Italiana. No caso específico desta Tese, ou seja, o olhar acerca das mulheres que estudaram no Colégio São José, em Caxias do Sul, as identifico como muitas, múltiplas,

das indústrias metalúrgicas mais importantes do continente sul-americano, contribuindo, inclusive com a produção de armas para o Exército Nacional no período da Segunda Guerra Mundial. Maiores informações, consultar: Machado (1998) e Tessari (2013).

diversas...E foi sobre elas, sobre o que fizeram, o que escolheram (ou puderam escolher) de seus futuros, que esta seção priorizou. Assim, mais do que pensar sobre “o que poderiam ter sido ou o que escolheriam viver de forma diferente”, como nos incita a reflexão de Fávares (2002), o propósito desta seção foi o de perceber o quanto aquela instituição educativa projetou horizontes de expectativa e provocou efeitos dessa formação nas suas discentes.

Outras possibilidades de estudo podem ser produzidas em torno desses indicativos apresentados neste quinto capítulo. As representações acerca da mulher nas diferentes temporalidades, os impactos das políticas públicas e dos direitos instituídos para o universo feminino, a contribuição do trabalho feminino para a região, entre tantas outras coisas. Sem a pretensão de esgotar as análises, mas certa de que essas são temáticas que merecem atenção, deixo o convite para quem quiser se aventurar nessas investigações. Através desse exercício de pensamento, procurei amarrar a escolarização recebida, como parte dos espaços de experiências das antigas alunas, com os horizontes de expectativa projetados pelo Colégio São José, na tentativa de entender quais foram os efeitos que essa formação escolar produziu nas mulheres.

E hoje, o que fazem essas mulheres? Não poderia encerrar a seção sem trazer alguns elementos do momento presente. Com relação àquelas que tive a oportunidade de entrevistar, Carmem, Suzana e Luana seguem atuando na docência; Mary Lucia, Luiza e Maria estão aposentadas. Em relação às narradoras identificadas no Banco de Memória, Elisa, Guilhermina P., Guilhermina C. já faleceram; Jacira e Gemma, aposentadas, demandam cuidados especiais; Loraine e Serenita, estão aposentadas, mas seguem com algumas atividades que as mantêm ativas, como a participação em causas sociais (Serenita) e a produção de pesquisas e escritas (Loraine).

Em diferentes espaços, atuaram, subverteram e (sobre)viveram. Essas mulheres geriram a casa e se apresentaram no espaço público, longe de formarem um grupo uniforme. Assim, constituíram o universo feminino e contribuíam para o desenvolvimento da região. Atribuir à escola isoladamente uma responsabilidade exclusiva nos percursos trilhados por essas mulheres, nos desvios, nas ousadias e até mesmo nos conformismos que comumente eram ocupados por elas, seria arriscado. Entretanto, a partir da análise produzida, reforça-se que o Colégio São José teve sua parcela de contribuição nos caminhos que cada uma trilhou de sua vida. Dessa forma, encerro esta seção entendendo que o São José trouxe sentidos e produziu efeitos dessa formação singulares para essas mulheres, as quais, nos cotidianos vividos, compartilharam cultura e sentimentos de pertença. Ao término de sua entrevista, com os olhos marejados, Luana evidenciou os sentidos dessa instituição educativa e as marcas nela

produzidas; e é com suas palavras que concludo este capítulo: “*O São José é uma escola centenária, é a primeira da vida da gente!*” (Luana, 2017, grifo meu).

6. ENTÃO, O BORDADO SE FEZ...

“[...]Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo[...].”
(Conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti, 2004)

Assim como o início do texto da Tese foi marcado pelo começo do conto de Marina Colasanti, apresento, neste momento, o desfecho da narrativa literária, tendo em vista que, de certo modo, traduz meus sentimentos nesta etapa da pesquisa. Depois de ter tecido o marido com a intenção de ter uma companhia, a moça tecelã opta por *desfazê-lo* no tear para, novamente, ficar sozinha. Comparo esse exercício de solidão da moça tecelã com o momento simbólico e subjetivo vivido: terminar uma Tese.

Ao findar esse processo, entendo que a pesquisa que desenvolvi se materializa nesta escrita, que “representa o papel de um rito de sepultamento” (CERTÉAU, 2017, p. 109), pois externaliza um passado através da linguagem, em forma de uma versão da história produzida no presente e com uma perspectiva de que sobreviva no tempo futuro. Assim, estão implicadas três dimensões temporais. Nesse tempo de estudo, as memórias dessas mulheres, bem como tantas outras memórias que garimpei, estiveram ao meu lado, me acompanhando no processo de constituição da Tese. Agora, é chegada a hora de pôr um fim para seguir em frente.

Para retomar *a costura* que aqui se fez, volto ao que era o desenho da investigação. Tanto no bordado como na operação historiográfica, tem-se um desenho, um plano. Ao comparar o exercício do historiador com o trabalho das bordadeiras e rendeiras, Albuquerque Júnior (2019) diz que, assim como no bordado existem os pontos que sustentam o desenho, na narrativa historiográfica existe o fio condutor, o problema, o objetivo que se apresenta durante toda escrita. Tendo como fio condutor a escolarização feminina ofertada no Colégio São José, a Tese buscou complexificar os modos como antigas alunas aprenderam e conviveram nessa instituição educativa. Sem a intenção de uniformizar essas *formas de ser* aluna, ao contrário, respeitando suas singularidades, foi possível perceber regularidades e descontinuidades no processo educativo que tiveram ao longo de 1930 a 1966.

Cabe salientar que, embora contemple memórias dos anos em que as narradoras foram alunas, reconheço os desafios em construir esta Tese, visto que acabou operando com uma temporalidade maior. Portanto, para melhor poder contar essa história, precisei *estender o tempo para trás*, produzindo um olhar para o final do século XIX, quando chegou a

Congregação das Irmãs do São José no RS. Da mesma forma, optei por *estender o tempo para frente*, ao investigar processos posteriores à formação escolar recebida por essas mulheres. Importa dizer que esta foi uma escolha, a qual teve como intuito valorizar as camadas do tempo, entendendo que a história do São José remonta à chegada das Irmãs no RS e que a história da escolarização feminina também perpassou o futuro daquelas mulheres.

E o que conecta essas duas pontas tão distantes no tempo? A História da Educação e a História das Mulheres. Esses foram os dois campos em que a pesquisa transitou e se assentou. Afinal, a Congregação é formada por mulheres que vieram para o Brasil, enfrentaram adversidades, se firmaram na região e construíram a escola, pensando na formação de tantas outras mulheres. Desse modo, por analisar os processos educativos das antigas alunas, reconhece-se o quanto a História da Educação e a História das Mulheres se entrelaçam na Tese.

E foi assim, apostando na singularidade de uma instituição educativa, que a pesquisa operou com um variado *corpus* empírico, o qual envolveu narrativas de memória oral, documentos escritos e imagéticos. Entre livros de matrículas e de exames finais, atas, cartas para autoridades locais e fotografias identificadas no próprio Colégio, cadernos encontrados no Arquivo público, reportagens em jornais da época, arquivos pessoais e memórias narradas, metodologicamente, a História Oral esteve em diálogo com a análise documental histórica, produzindo diferentes costuras.

Tendo em vista a empiria construída, eu não posso encerrar a investigação sem dar ênfase àquelas que permitiram que esta Tese fosse produzida nesse formato: as narradoras. Se Carmem, Elisa, Gemma, Guilhermina C., Guilhermina P., Jacira, Loraine, Luana, Luiza, Maria, Mary Lucia, Serenita e Suzana não tivessem cedido uma entrevista para mim ou para o Banco de Memória do AHMISA, o desfecho da pesquisa talvez fosse outro. Por isso, pelas memórias que generosamente compartilharam comigo, é preciso reverenciá-las!

Assim como os excertos das memórias orais, outros tantos documentos despertaram em mim aquilo que Albuquerque Júnior (2019) problematiza: a emoção. Não me refiro aqui a uma emoção desprendida, romantizada, sem intencionalidade historiográfica; mas ao impacto sensível que o documento exerce sobre quem se debruça nele. O almoço dos professores, a sala de bordados do Colégio e as religiosas em frente ao São José, são exemplos de fotografias que foram selecionadas pelas sensibilidades provocadas durante a investigação.

Ao *conectar os fios e amarrar os nós* que fazem parte das tramas do tempo, fui aprendendo a operar com os documentos e a tecer uma narrativa plausível daquela formação escolar. Com *linha, agulha e tecido na mão*, a tessitura da Tese se deu através do desenvolvimento dos objetivos anunciados, ou seja, pretendeu-se investigar a constituição da

Congregação das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul e, especificamente, do Colégio São José em Caxias; posteriormente, foi importante analisar as culturas escolares instituídas e instituintes, bem como os efeitos da formação produzida por essa instituição educativa.

Diante dos objetivos e do cenário que foi paulatinamente construído, compus as categorias de análise da investigação: arquitetura escolar; práticas, desmembradas em escritas e materialidades; pautas civilizatórias e formação foram os eixos que sustentaram a Tese. Para contribuir com a escrita acerca das memórias do Colégio São José, o exame dos níveis de ensino ofertados foi fundamental. A cultura escolar, compreendida pelas culturas instituídas e instituintes do Colégio, tornou-se norteadora de boa parte da operação historiográfica. Dentro do viés dos efeitos dessa formação escolar, as compreensões de Koselleck (2006;2014) acerca do passado como um espaço de experiência e do futuro como horizontes de expectativa, permitiram reflexões sobre os percursos das antigas alunas.

Dessa forma, para esse exercício de investigação, no segundo capítulo, precisei entender o modo como a Congregação das Irmãs de São José se constituiu no Rio Grande do Sul até chegar ao Colégio São José, especificamente em Caxias do Sul. Os motivos e os desafios para a vinda das religiosas e a manutenção de suas obras na região foram aspectos identificados na construção da narrativa historiográfica. Sem o propósito de findar essa análise, até porque novas pesquisas acerca da referida Congregação merecem ser produzidas, perscrutar as questões envolvidas no estabelecimento das Irmãs de São José na região foi muito importante para reconhecer as relações de poder implícitas na constituição do Colégio São José. O convite dos padres capuchinhos, a relação com a França, o auxílio da comunidade caxiense, mas também os tensionamentos vivenciados pelas religiosas fizeram parte dos percursos do Colégio e das Irmãs. Através dessa análise, reafirmou-se que as instituições educativas são *vivas*, e que as histórias da escola se entrecruzam com as histórias da cidade, dos contextos em que ela está inserida. Assim, ao longo do segundo capítulo, reconheci que o Colégio São José não está isolado no tempo e no espaço, pelo contrário, seu passado remete à história da Congregação.

Ampliando as lentes da pesquisa para o cenário de Caxias do Sul, no capítulo três, foi possível perceber a importância que um colégio católico voltado para o público feminino teve no início do século XX. Pensando na temporalidade específica da pesquisa, de 1930 a 1966, em que outras iniciativas escolares já existiam e a urbanização de Caxias encontrava-se em desenvolvimento, constata-se que a presença do Colégio São José foi legitimada pelos movimentos empreendidos pela Congregação Religiosa. Acompanhando as legislações vigentes no campo educacional, as religiosas organizaram os níveis de ensino e ofereceram cursos facultativos, divulgando essas iniciativas inclusive por meio da imprensa. Neste sentido,

os discursos que circulavam sobre o São José contribuía para o funcionamento da instituição e sustentavam aquilo que parecia ser o propósito do trabalho das Irmãs: fomentar uma formação feminina vinculada aos preceitos de religiosidade e de civilidade.

Ainda com relação ao capítulo, o discurso da escola moderna permeou as narrativas de memória oral de épocas distintas. Apesar de serem de décadas diferentes, essas memórias narradas pelas antigas alunas não impediram que entrassem em cena para contar uma história da escola. Ao colocá-las em jogo, entendi que, mesmo falando de um período significativo da instituição, no qual existiram mudanças, os princípios do Colégio não foram comprometidos, constatando-se que, *preparar as mulheres para a vida* seguiu sendo o propósito das religiosas, pautadas nos ensinamentos do catolicismo e nos costumes de uma classe social específica.

Ademais, ao analisar os diferentes níveis de ensino ofertados e as experiências educativas rememoradas pelas narradoras, observei o quanto as religiosas se esmeraram para a manutenção dessa obra educativa. Pelos regimes de escolarização variados – internato, semi-internato e externato – o Colégio São José tornou-se uma instituição que atingia também aquelas que residiam em outros municípios, garantindo uma educação católica, elemento valorizado pelas famílias da Região Colonial Italiana. Não se satisfazendo com a exclusiva oferta do Curso Primário, ao instituírem o Ensino Secundário, as religiosas projetaram novos horizontes de expectativas para aquelas meninas e moças que lá se escolarizaram. Posso dizer então que a educação, promovida nesta instituição, constituiu-se em uma aposta nos futuros dessas antigas alunas, oportunizando que elas ocupassem lugares, em espaços domésticos e públicos, tendo por referência as experiências vivenciadas no Colégio.

Por meio dos fios narrativos tramados na análise das entrevistas com os documentos escritos e imagéticos, visualizou-se uma imagem do que seria o cotidiano da escola, sendo desenvolvido com mais profundidade no capítulo quatro. Marcado por culturas escolares instituintes e instituídas, as memórias do Colégio São José foram perscrutadas pelas lentes da arquitetura, das práticas e das civilidades, evidenciando que, nesse lugar, modos de escolarizar as mulheres iam sendo construídos. Assim, a investigação em torno da arquitetura indicou que uma escola é feita por *muitas mãos*: o apelo por auxílio financeiro de autoridades públicas para a construção do prédio e o desenvolvimento da estrutura física no decorrer das décadas são exemplos que evidenciam o quanto o São José acompanhou o crescimento do entorno e fez parte do tecido urbano e social de Caxias. Já nas práticas da cultura escolar examinadas, regularidades e descontinuidades foram percebidas. O uso do uniforme, a disciplina, os castigos escolares e as manifestações de religiosidade parecem ter sido continuidades no processo de escolarização oferecido. Por outro lado, modos de subverter algumas normas da escola, como

o uso da saia em um comprimento menor do que o esperado, o questionamento levantado a partir da resposta dada por um professor, além das diferenças de tratamento entre alunas, marcadas especialmente pelas questões econômicas, são entendidas como desvios nesta pesquisa.

Percebeu-se, também, que os princípios do escolanovismo compareciam nos discursos, nos registros em caderno e em algumas práticas da escola, reforçando que, na formação escolar daquelas alunas, os conhecimentos científicos importavam. Paralelamente a isso, a religiosidade se fazia presente nos objetos, nos dizeres, nas entrelinhas dessa trama histórica do Colégio, principalmente discutidos nos capítulos três e quatro. A formação cristã atravessava os anúncios de jornais, os santinhos de formatura, o discurso do paraninfo, os crucifixos fixados nas paredes, as celebrações religiosas, demonstrando que aquela instituição educativa produzia também *mulheres católicas*. Nessa mesma direção, eram instituídas pautas civilizatórias para essas antigas alunas. Costurar, cuidar e casar foram saberes alinhavados dentro da escola, que *se encontram vivos* nas memórias das alunas que nela estudaram. O mundo doméstico sendo transposto didaticamente na instituição educativa indicava uma formação específica proposta para as estudantes.

Dessa forma, entendo que os processos de escolarização feminina ofertados foram múltiplos e dinâmicos, e produziram meninas e moças que tiveram como base a fé católica, um ensino respaldado pela educação vigente, apoiado no escolanovismo, mas também sustentado naquilo que era esperado para as mulheres da época e para a comunidade em que estavam inseridas. Assim, práticas, materialidades, cultura escrita e civilidades foram análises produzidas acerca do São José, especialmente no quarto capítulo, que proporcionaram um olhar atento e crítico para as relações em torno do público feminino e para as percepções dos micropoderes (FOUCAULT, 1979) exercidos pelas mulheres.

Na tentativa de produzir mais um exercício de pensamento, contemplando marcas que o Colégio São José produziu e que reverberaram no futuro do passado dessas mulheres, produzi o quinto capítulo da Tese. Retomando o excerto do conto, se, para a moça tecelã, ter um marido parecia ser uma necessidade, assim como para as antigas alunas do São José, o matrimônio projetava-se como uma expectativa; ao longo da narrativa literária, ela percebe que *estar sozinha* também era uma alternativa. Em consonância com isso, recorro das lembranças de Suzana, ao constatar que suas colegas se casavam e logo depois se divorciavam. A possibilidade de fazer escolhas diante de seus futuros, por mais sutis que pudessem ser, posicionaram essas mulheres em outros lugares, em outros *possíveis* horizontes de expectativa.

Os efeitos da formação promovida pela escola declinaram para a constituição de mulheres que buscaram a continuidade dos estudos na capital, que atuaram como docentes em escolas públicas, privadas e Faculdades, assim como que trabalharam em atividades fabris e empresa da família. Os percursos não foram iguais, pois dependeram de muitos fatores para além da formação recebida no São José. De todo modo, no local em que atuaram, alguns preceitos aprendidos no Colégio parecem ter marcado suas práticas profissionais, matrimoniais e maternais.

Ao costurar *retalhos do tempo*, tive como intuito analisar os modos como as mulheres se escolarizaram e os efeitos da formação que tiveram. Diante da dimensão da pesquisa, procurei amarrar os documentos, esforcei-me em costurá-los com aportes teóricos, e, por fim, produzi a Tese de que aquelas mulheres escolarizadas no Colégio São José receberam um tipo de formação que as legitimou como gestoras do lar, no âmbito do privado, mas também as impulsionou a ocupar lugares públicos no mundo trabalho. Desenvolvendo uma formação religiosa e com princípios de civilidade, alinhados a uma determinada posição social, a instituição apresentou desvio ao apostar na formação das mulheres para além do ambiente do lar.

Ao complexificar os modos pelos quais as meninas e moças de uma região foram escolarizadas, verificou-se a relevância que aquela escola teve para os caminhos formativos delas. O que, por que, como e para quê elas aprenderam foram tensionamentos possíveis nesta pesquisa, os quais oportunizaram pensar sobre a formação escolar e os discursos em torno do feminino produzidos em determinado tempo e espaço. A figura da mulher que era construída no Colégio São José tinha como modelo a burguesa, aquela que apresentaria um refinamento intelectual, mas que também saberia lidar no ambiente doméstico. Mais do que isso, a escolarização pautada na religião católica, em alguns saberes escolanovistas e nas pautas civilizatórias delinearão uma formação que produziu efeitos nessas mulheres, colaborando para que elas se tornassem quem foram/são. Assim, evidenciando contribuições para os campos da História da Educação e da História das Mulheres, conclui-se que o Colégio São José foi um importante espaço de escolarização para as mulheres da região, especialmente àquelas com condições econômicas favoráveis, permitindo que as experiências educativas contribuíssem para os futuros possíveis vividos por essas mulheres.

Desse modo, com limites enfrentados pelo cotidiano profissional, ao optar por fazer o doutorado, assumi uma escolha e, conseqüentemente, a responsabilidade de produzir uma pesquisa historiográfica nessas condições. Sem deixar meu local de trabalho, ou seja, o espaço da escola, acabei tendo que lidar com esses dois mundos: o acadêmico e o escolar. Por mais

que as condições de estudo, em alguns momentos, tenham sido difíceis, a oportunidade de *colocar o pensamento para pensar* só me deixou uma convicção: pesquisa e docência caminham juntas! O amadurecimento intelectual e profissional desse período permitiu que, ao concluir esta Tese, eu possa também assumi-la na sua incompletude.

Honestamente, percebo *vazios*, os quais entendo como fragilidades na pesquisa, como o fato de não ter conseguido entrevistar pessoalmente a narradora Loraine, por falta de tempo e fôlego, bem como visitar o Museu de Caxias do Sul, pela dificuldade de contato com o pessoal interno e pela indisponibilidade de horários. Aprender a lidar com esses *vazios da pesquisa* também foi necessário, pois compreendi que produzi uma versão da história, carregada de efeitos de verdade, a partir do exame de fragmentos do passado que foram localizados. Nesse sentido, por reconhecer que investigação não dá conta de tudo e como toda pesquisa engendra caminhos possíveis, entendo que esses são rastros que deixo para vida, pois, ao fim e ao cabo, a pesquisa precisa de um ponto final, mas também possibilita continuidades. Por outro lado, identifico como fortalezas a investigação do processo de constituição da Congregação no Rio Grande do Sul, pontualmente em Garibaldi e Caxias, a análise da história do Colégio São José e das mulheres na perspectiva da Região Colonial Italiana, a produção de um significativo corpus documental e o fato de a Tese também instigar para a formulação de novas perguntas e para a possibilidade de futuras pesquisas.

Se o bordado foi produzido, ele também pode ser continuado, por mais complexo que seja, no sentido de promover novas investigações sobre essa temática: quais foram as ações das Irmãs do São José na região para além da escola? O que nos dizem os/as professores/as dessa escola? Como era o cotidiano das religiosas naquela instituição? Esses são apenas alguns dos muitos questionamentos/tensionamentos possíveis acerca desse lugar. Assim, deixo aqui como sugestão alguns assuntos que podem ser desdobrados a partir e para além dessa Tese, como: o trabalho com narrativas de memória oral de professoras ou religiosas, um estudo específico da Congregação, a formação das mulheres na perspectiva da vida das religiosas, e a análise das ações criadas pela escola em parceria com a Igreja, o Hospital e a Universidade de Caxias do Sul. Outros estudos podem ser construídos, mas ao concluir a Tese, essas foram oportunidades de investigação que me ocorreram e que, portanto, compartilho com o leitor nesse momento.

Encerrando essa Tese, entendida como um campo de pensamento, dei-me conta do quanto a história das mulheres ainda precisa ser escrita. Afinal, se através dessa operação historiográfica empreendida foi possível problematizar para *quais vidas* as antigas alunas do São José foram *preparadas*, como elas mesmo anunciavam, infiro que outras investigações necessitam ser produzidas, as quais podem contribuir para pensar no modo como as mulheres,

de distintos espaços e tempos, foram educadas, representadas e, por que não dizer, *preparadas* para serem o que são. Essas *vidas*, que se traduzem nos diferentes percursos das entrevistadas, não foram vistas como uma questão ingênua ou laudatória, pelo contrário, foram reconhecidas pelas diversas dimensões que contemplam, como a esfera doméstica e o mundo do trabalho. Olhar para as regularidades e para as discontinuidades de um espaço singular destinado à formação feminina possibilitou reconhecer a complexidade desse *preparo para a vida*, o qual produziu mulheres que (sobre)viveram, se submeteram e, por vezes, subverteram modos de ser e agir esperados no contexto educativo e para além dele.

Sendo assim, pelas experiências acadêmica e intelectual vividas nesses últimos quatro anos, faço minhas as palavras de Perrot, ao dizer que trabalhar com as histórias das mulheres e “escrever sua história não é um meio de reparação, mas desejo de compreensão, de inteligibilidade global” (PERROT, 2007, p. 166). Sobre elas e para elas, essa Tese se sistematizou e, agora, aqui se encerra.

Vida longa e duradoura às pesquisas em torno da História da Educação e da História das Mulheres!

REFERÊNCIAS

ACERVO DE FOTOS – FOTOTECA. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1930-1950).

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2010.

ALVES, Cláudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 101-125, Jan/Abr 2010.

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul (1864-1962)*. Primeiro Tomo. Editora São Miguel: Caxias do Sul, 1971, p. 466.

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul (Educação) – 1877 a 1967*. III Tomo – Edição Póstuma. Caxias do Sul: Escola Superior de Teologia São Lourenço Brindes, 1981.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *História: métier e prazer*. Rev. Especialidades [online]. 2008, vol. 1, nº 0. P. 1-14.

_____. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História*. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da Rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950 – 1960)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre. UFRGS, 2007.

_____. *Uma obra referência para professores rurais: Escola Primária Rural*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, jul./dez. 2011.

_____; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. *Os castigos nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul: memórias de escolarização (1896-1928)*. Cadernos de História da Educação – v. 12, n. 2 – jul./dez. 2013. P.591-598.

_____. Um caminho de pregnancies: os cinquenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro (1945-1994). In: Maria Helena Camara Bastos; Alice Rigoni Jacques; Dóris Bittencourt Almeida. (Org.). *Do DeutscherHilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)*. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013^a, v. 1, p. 151-182.

_____. *O CRISOL: PERIÓDICO DAS ALUNAS DO COLÉGIO AMERICANO (PORTO ALEGRE/RS, 1945-1964)*. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 17 n. 40 Maio/ago. 2013b. p. 267-290.

_____; SIMÃO Ariane de Souza. Escritos imaculados: cadernos de história, registros de memórias do Colégio Farroupilha (1950-1962). In: BASTOS; JACQUES;

ALMEIDA (orgs.). *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: memórias e histórias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, vol II, 2015.

_____; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. *Memórias de escola em colônias agrícolas judaicas no Rio Grande do Sul: narrativas orais do acervo do Instituto Cultural Marc Chagall (1904 – 1930)*. Caderno de História da Educação, v.15, n.3, p. 1031-1054, set-dez 2016.

ALMEIDA, Edilaine Cristina Rodrigues de. *História da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês: uma instituição de ensino superior formando enfermeiras em Caxias do Sul/RS (1957-1967)*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

AMADO, Janaína. *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral*. História, São Paulo, 14: 125-136, 1995.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AMARAL, Giana Lange do. *O ensino secundário no Rio Grande do Sul: desdobramentos da educação laica e da educação católica em duas instituições de ensino (1930-1960)*. In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima. (orgs.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931 – 1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014. P. 89- 114.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. *O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política*. ESTUDOS AVANÇADOS 17 (49), 2003 p. 133-150.

AREND, Silvia Fávero. *Trabalho, escola e lazer*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2002. P.65-83.

ARRIADA, Eduardo. *O OLHAR DE DEUS: a educação de meninas no Colégio São José de Pelotas*. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, 2008. P.101-134.

ARTIÈRES, Philippe. *Arquivar a própria vida*. Estudos Históricos, v. 11, n. 21, p. 9-34,1998.

ATESTADO DE EXAMES PARCIAIS – GINÁSIO. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1939).

AZZI, Riolando (org.). *A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1983.

AZZI, Riolando. *História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. Vol 1. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 435p.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não: o novo espírito científico, a poética do espaço*. Gaston Bachelard: seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos [et. al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BANCO DE MEMÓRIA – ACERVO DE MEMÓRIA ORAL. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1910-1950).

BARBOZA, Renato; MELONI, Reginaldo Alberto. *A disciplina de História Natural no século XIX: um estudo dos objetos de ensino*. Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v. 13, n. 10, p. 35-45, jul./dez. 2018.

BAREA, José Dom. *50º aniversário da chegada das 'Irmãs de São José' em Caxias do Sul (1901 – 1951)*. Caxias do Sul, RS: Imprimatur, 1951. Ca. 86 p.

BASTOS, Maria Helena Camara. *O novo e o nacional em revista: Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, São Paulo, USP: 1994.

_____. *A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)*. Revista História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (1): 115-133, abr, 1997^a.

_____. *As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino no Rio Grande do Sul (1951-1992)*. In: BASTOS, Maria Helena; CATANI, Berenice Barbara (orgs.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997b. p. 47 – 75.

_____. *A Revista do Ensino no Rio Grande do Sul: o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

BATISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio. *Assim vivem os italianos - vida, história, cantos, comidas e estórias*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes e Editora da Universidade de Caxias, 1982.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Arquitetura Escola na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926)*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. P. 103-128.

BENEDUZI, Luis Fernando. *Nem santos nem demônios: italianos*. PPGHist/UFRGS, 1999. (Dissertação de Mestrado).

_____. *MAL DI PAESE: as reelaborações de um vêneto imaginário na ex-colônia de Conde D'Eu (1884-1925)*. Programa de Pós-Graduação em História/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. (Tese de Doutorado).

_____. *Imigração italiana e catolicismo: entrecruzando olhares, discutindo mitos*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

BERGOZZA, Roseli Maria; LUCHESCE, Terciane Ângela. *Escola complementar: primeira escola pública para formação de professores em Caxias do Sul – 1930 – 1961*. *Conjectura*, v. 15, n. 3, p. 121 – 140, set./dez. 2010

BERGOZZA, Roseli Maria. *Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)*. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade de Caxias do Sul). Caxias do Sul. UCS, 2010.

BILHÃO, Isabel. *O conhecimento a serviço da fé: noções de ciência na Revista Vozes de Petrópolis (1907 a 1917)*. *Revista de História e Historiografia da Educação – ISSN 2526-2378* Curitiba, Brasil, v. 1, n. 3, p. 72-93, setembro/dezembro de 2017

BONI, Luís Alberto De.; COSTA, Rovílio. *Os italianos no Rio Grande do Sul*. 3 ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias; Correio Riograndense, 1984.

BONI, Luís A. De. *Bento Gonçalves eram assim: relatório de autoridades italianas sobre os primórdios de Bento Gonçalves*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Correio Riograndense; Bento Gonçalves, Fundação Educacional da Região dos Vinhedos, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979, reimpressão 1983.

BOTO, Carlota. A história da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. In: ALVES, Cláudia; MIGNOT, Ana Chrystina (org.). *História e Historiografia da Educação Ibero-Americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012.

_____. Prefácio. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

_____. *A Liturgia escolar na Idade Moderna*. Campinas. SP: Papirus, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRANDALISE, Ernesto A. *Das Escolas Paroquiais à Universidade: a Igreja em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988.

BRUGALLI, Alvino Melquides. *Vocação para hospedar: trajetória de um hospital-hotel-hospital*. EDUCS: Caxias do Sul, 1995.

BRUTTER, Annie. *Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a história ensinada no século XVII*, 2005.

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.] (orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 151 – 164.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CADERNO DE RECORDAÇÕES. Arquivo pessoal de Carmem. Caxias do Sul, 1960 a 1966.

CADERNOS ESCOLARES DO CURSO COMPLEMENTAR. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1934-1936).

CALEGARI, Gemma Martinato. Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 06 de abril de 2016. Entrevista.

CAMBI, Franco; TREBISACCE, Giuseppe. *História da pedagogia*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 1999. 701 p.

CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. *Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.72, p.5-16, fev. 1990.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívia de Lima (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARDOSO FILHO, Ronie. *São José, o Colégio de Castro. 1904-1994*. Tese. (Doutorado em Educação – Universidade Federal do Paraná). Curitiba. UFPR, 2009.

CARMEM. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto. Caxias do Sul, 13 de setembro de 2017. Entrevista.

CASTILLO GOMEZ, Antonio. *Das mão ao arquivo: a propósito das escritas das pessoas comuns*. PerCursos, Florianópolis, v. 4, n. 1, jul. 2003.

_____. *Educação e cultura escrita: propósito dos cadernos e escritos escolares*. In: Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. *Cultura material da escola: entram em cena as carteiras*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

CECCHIN, Cristiane; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Tenha modos! Educação e sociabilidades em manuais de civilidade e etiqueta (1900 – 1960)*. In: Apresentação. X Simpósio Internacional de Processo Civilizador. Campinas – SP – abril de 2007.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges. (dir). *História da Vida*, vol. 3, Do Renascimento ao Século das Luzes, org. por Roger Chartier. Porto, Afrontamento, 1990, p. 112-161.

_____. *O Mundo como Representação*. ESTUDOS AVANÇADOS 11(5), 1991. P. 173 – 191.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes – São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999^a.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1999b. 111 p.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002. 244 p.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

_____. *Defesa e ilustração da noção de representação*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *O papel da Igreja na educação escolar masculina na década de 1950*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.518-537 maio/ago. 2012. P. 518 -537.

CLEMENTE, Elvo; UNGARETTI, Maura. *História de Garibaldi: 1870 – 1993*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. Promulgado por Papa João Paulo II. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (tradução). 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004. (Coleção Marina Colasanti).

COLÉGIO SÃO JOSÉ. Álbum de fotografias e fotografias avulsas. Caxias do Sul. (1901-2015).

CONFORTO, Marília. *Trançando a palha, tecendo histórias: entrevistas acervo da ECIRS*. MÉTIS: história & cultura – v.6, n. 12, p. 1153-176, jul/dez. 2007.

CONVITE DE FORMATURA DO CURSO NORMAL. Arquivo pessoal de Mary Lucia. Caxias do Sul, 1962.

CORSETTI, Berenice. *Controle e Ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)*. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (4):57 – 75, set. 1998.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilemar. Nacionalismo e civismo: a política nacional do livro didático nos manuais de leitura no Rio Grande do Sul (1930-1945). In: Encontro da

Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisa em História da Educação, 14, 2008, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Asphe/UFPel, 2008.

CORTELETTI, Rafael. *Patrimônio Arqueológico de Caxias do Sul*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

COSTA, Guilhermina Lora Poloni. Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 21 de outubro de 1991. Entrevista.

CRUZ, Afonso de Santa. *As religiosas sem lei (Pe. João Pedro Médaille, S.J.)*. Curitiba: Gráfica Vicentina, 2009.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Copiar para homenagear, guardar para lembrar: cultura escolar em álbuns de poesias e recordações. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) *Histórias e memórias da Educação no Brasil – Vol. III – Século XX*. Editora Vozes. Petrópolis, 2005. P.347-362

_____. *Essa coisa de guardar...homens e letra e acervos pessoais*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 109-130, Maio/Ago 2008.

_____. *DO CORAÇÃO À CANETA: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 60 a 70 do século XX)*. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 59, p. 115-142, jul./dez. 2013. Editora UFPR

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. *Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência*. Educação Unisinos. 19 (1): 77-87, janeiro/abril, 2015.

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

_____. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

_____. *Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização*. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil, volIII: século XX*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 77 – 86.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. Porto Alegre: EST, 1998. 290 p.

DAY, Kelly. *ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: ENTRE A ESCOLHA OBRIGATORIA E A OBRIGATORIEDADE VOLUNTÁRIA*. Revista Escrita. N. 15. Rio de Janeiro: PUCRio, 2012. P. 1-13.

DEMARTINI, Z. de B. Fabri; ANTUNES, F. F. *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.86, p.5-14, ago.1993.

DIAS, Amália; ALVES, Claudia. *Políticas de profissionalização docente nas reformas do ensino*. In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima. (orgs.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931 – 1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 31-60.

DIPLOMA ELEMENTAR. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1935).

DIPLOMA COMPLEMENTAR. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1939).

DOCUMENTAÇÃO SOBRE COLÉGIO SÃO JOSÉ – SECRETARIA. Colégio São José. Caxias do Sul (1901 a 1970).

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – Volume 1: uma história dos costumes*. Tradução: Ruy Jungmann; Revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: *História da Educação*. V. 4, n.8. Pelotas: UFPel, Setembro, 2000, p. 141-174.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Camara. *Ingresso ao Ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970)*. VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

_____; FAY, Priscila Baum. *RELATÓRIO DE INSPEÇÃO FEDERAL DO CURSO SECUNDÁRIO DO GINÁSIO TEUTO-FARROUPILHA EM PORTO ALEGRE/RS (1937-1942)*. VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”. Florianópolis (SC) – 2013. ISSN 2236-7977.

_____. *A escola primária no Rio Grande do Sul através das fotografias: espaços, sujeitos e cultura material (1924)*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 331-359, maio/ago. 2018.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. P. 19 – 57.

_____. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Tradução e revisão técnica Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

EXAMES FINAIS DO COMPLEMENTAR. Colégio São José. Caxias do Sul (1931-1936).

EXAMES FINAIS DO COMPLEMENTAR. Colégio São José. Caxias do Sul (1938-1940).

FARGE, Arlette. *O Sabor do Arquivo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Nº 14. p. 19-34.

_____; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

_____. *Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193 – 211.

_____. *Instituição Elementar no século XIX*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 135 – 150.

FAVARO, CleciEulalia. *Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FLORES, Paula dos Santos. *Estudo sobre a formação da identidade nacional francesa e o uso do conceito de nacionalismo para a compreensão da fase final da Guerra dos Cem Anos a partir do Journal d'un Bourgeois de Paris (1405-1449)*. Trabalho de Conclusão – Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. *A vida dos homens infames*. In: _____. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P.203-222.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Cóllege de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOTOGRAFIAS AVULSAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ. Arquivo pessoal de Carmem. Caxias do Sul, 1954 a 1966.

FOTOGRAFIAS AVULSAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ. Arquivo pessoal de Maria. Caxias do Sul, 1940 a 1942.

FOTOGRAFIAS AVULSAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ. Arquivo pessoal de Mary Lucia. Caxias do Sul, 1959 a 1962.

FOTOGRAFIAS AVULSAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ. Arquivo pessoal de Suzana Caxias do Sul, 1954 a 1966.

FOTOGRAFIA DE FORMATURA. Arquivo pessoal Luiza. Flores da Cunha, 1942.

FRANÇA, Iara da Silva; CLARAS, Antonio Flávio; PORTELA, Mariliza Simonete. *Nas sabatinas e nas bancas examinadoras a avaliação da matemática escolar do ensino primário: da Primeira República ao Estado Novo (1890 a 1950)*. Encontro Nacional de Educação Matemática – Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas. Curitiba, 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010. 112p.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas*. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. (orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. P. 03-24.

GIAZZON, Serenita Adami. Entrevistas concedidas ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 03 de julho de 2013 e 09 de julho de 2013. Entrevista.

GILZ, Claudino; SOUZA, Cleonice Aparecida de. *LIVROS DE LEITURA DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ DE PETRÓPOLIS (RJ): UMA LEITURA DISSONANTE AOS PROJETOS EDUCACIONAIS REPUBLICANOS NO PERÍODO 1897-1925*. Revista Linha Mestra, n.36, p.543-547, set.dez.2018

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas sinais*. Tradução de Federico Carotti. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P. 143 – 179.

GIRON, Loraine Slomp. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul, Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1977.

_____. Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 20 de abril de 2006. Entrevista.

_____. *Dominação e subordinação: mulher e trabalho na pequena propriedade*. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

GOMES, Angela de Castro. *Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados*. Estudos Históricos, v. 11, n. 21, p. 121-127, 1998.

GOMES, Antonia Simone Coelho. *RELICÁRIOS OU CADERNOS DE RECORDAÇÃO: SUPORTES DE MEMÓRIA, TESTEMUNHOS DE AMIZADE*. Cadernos de História da Educação – v. 10, n. 1 – jan./jun. 2011. P. 51-60.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 519-550.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. MEMÓRIAS RECOMPONDO TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO – Bom Jesus/RS (1913-1963). Tese (Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre. PUC, 2008.

_____; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Romagem do Tempo e Recantos da Memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

_____; CAMARA BASTOS, Maria Helena. *To civilize for devotion: The cultural practice of holy cards in christian formation rituals (Xxthcentury)*. *HistoryofEducation&Children'sLiterature*. 2017, Vol. 12 Issue 1, p. 575-592.

GRAZZIOTIN, Roque Maria Bocchese. *Pressupostos da prática educativa na diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952*. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade de Caxias do Sul). Caxias do Sul. UCS, 2010.

GRIMALDI, Lucas Costa. *NA SENSIBILIDADE DA MEMÓRIA ESTUDANTIL: Prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

GRIFFANTE, Ariel Rossi. *O homem que deu rosto à imigração*. *Revista UCS*, ano 3, n. 19, p.7-11, 2016.

GROSSI, Miriam Pillar. *Jeito de freira: estudo antropológico sobre a vocação religiosa feminina*. *Cad. Pesq. São Paulo* (73): 48-58, maio 1990.

GUIMARÃES, Maria de Fátima; SOUZA, Cleonice Aparecida; CRUZ, Osmir Aparecido. *FREI PEDRO SINZIG: DE UM GUIA PARA AS CONSCIÊNCIAS ÀSREMINISCÊNCIAS EXEMPLARES*. *Educere et Educare - Revista de Educação*. Vol. 12 Número 24 Jan./Abr. 2017

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 102 p.

HÉBRARD, Jean. *Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: espaço gráfico do caderno escolar*. França (século XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 1. Jan./jun. 2001.

HOBBSAWM, Eric John. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. 25. Ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2009. 535 p.

HOCHMAN, Gilberto. *Vacinação, varíola e uma cultura da imunização no Brasil*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(2):375-386, 2011.

JACQUES, Alice Rigoni. *O ensino primário no Colégio Farroupilha: do processo de nacionalização do ensino à LDB nº 4.024/61 (Porto Alegre/RS: 937/1961)*. Tese (Doutorado

em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre. PUCRS, 2015.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Nº 1 jan./jun. 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KETELAAR, Eric. (Des)construir o arquivo. In: NEDEL, Letícia e HEYMANN, Luciana (Org.). *Pensar os Arquivos: uma antologia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 193-205.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

KREUTZ, Lúcio. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (orgs). *Cultura escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 49 – 74.

_____. Escolas étnicas de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. p. 285 – 308.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LAZZARON, Vanessa. *História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908-1933)*. 2015. 299 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996. 553 p. (Coleção repertórios).

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico*. De Rosseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEMBRANÇA DE FORMATURA – COMPLEMENTAR. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1939).

LEMBRANÇA DE FORMATURA – NORMAL. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul (1950).

LEONARDI, Paula; BITTENCOURT, Agueda Bernardete. *DE DOCUMENTO RELIGIOSO A FONTE HISTÓRICA: AS ATAS DO I CONCÍLIO PLENÁRIO DA AMÉRICA LATINA*.

Educação e Filosofia, v.30, n.59, p.135-158, jan./jun. 2016. ISSN 0102-6801 DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n59a2016-p135a158>

LIVRO DE ATAS DE CONCLUSÃO DO CURSO COMPLEMENTAR. Colégio São José. Caxias do Sul (1936-1941).

LIVRO DE ATAS DE CONCLUSÃO DE CURSO – ESCOLA NORMAL SÃO JOSÉ – CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS. Colégio São José. Caxias do Sul (1949-1973).

LIVRO DE MATRÍCULAS. Colégio São José. Caxias do Sul. (1914-1931).

LIVRO DE MATRÍCULAS. Colégio São José. Caxias do Sul. (1931-1945).

LIVRO DE MATRÍCULAS – ESCOLA COMPLEMENTAR SÃO JOSÉ. Colégio São José. Caxias do Sul. (1934-1941).

LIVRO DE MATRÍCULAS – GINÁSIO SÃO JOSÉ. Colégio São José. Caxias do Sul. (1937-1947).

LIVRO DE NOTAS DO 1º ANO DO COMPLEMENTAR. Colégio São José. Caxias do Sul. (1934-1939).

LIVRO DE NOTAS DO 2º ANO DO COMPLEMENTAR. Colégio São José. Caxias do Sul. (1935-1940).

LIVRO DE NOTAS DO 3º ANO DO COMPLEMENTAR. Colégio São José. Caxias do Sul. (1936-1940).

LIVRO DE OCORRÊNCIAS DA CONGREGAÇÃO. Hotel Mosteiro Garibaldi. (1989-2016).

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1986.

_____; MEYER, Dagmar. *A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.

_____. *Mulheres na sala de aula*. In: PIORE, Mary Del (org); BASSANEZI, Carla (coord.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-480.

LUANA. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto. Caxias do Sul, 21 de novembro de 2017. Entrevista.

LUCA, Tania Regina de. *História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINKSI, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcore per essere alcunonellavita*. Tese (Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos). São Leopoldo. Unisinos, 2007.

_____; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. *Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 – 1950)*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 02, p. 341-358, abr./jun. 2015.

LUIZA. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto. Flores da Cunha, 18 de novembro de 2017. Entrevista.

MACHADO, Maria Abel. *Mulheres sem rosto: operárias de Caxias do Sul (1900-1950)*. Caxias do Sul: Maneco – Livraria & Editora, 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. O livro escolar como memória da educação. In: MOGARRO, Maria João (coord.). *Educação e património cultural: escolas, objetos e práticas*. Lisboa: Colibri, 2015, p. 135-140.

MALIKOSKI, Adriano. *Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1939)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (coordenador geral); SEVCENKO, Nicolau (organizador do volume). *História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio*. Vol 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MANOEL, Ivan. *Igreja, Educação e Educação Feminina (1859 a 1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

MATIELLO, Marina. *História do Colégio Regina Coeli: de escola confessional à escola comunitária: (Veranópolis/RS, 1948-1980)*. 2013. 185 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

MARIA. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto. Caxias do Sul, 12 de outubro de 2017. Entrevista.

MARQUES, Teresa Cristina de Moraes; MELO, Hildete Pereira de. *Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962. Ou como são feitas as leis*. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008. P. 463 – 488.

MARY LUCIA. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto. Caxias do Sul, 18 de novembro de 2017. Entrevista.

MATTANA, Jacira. Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 06 de maio de 2008. Entrevista.

MELLO, Marlos Tadeu Bezerra de. *Testes psicológicos, crianças e escolarização no Rio Grande do Sul (1940-1966)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação

em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

MENEZES, Maria Cristina; PINHEIRO, Maria de Lourdes. *Um médico italiano para a escola republicana paulista: a pedagogia científica nas escolas normais brasileiras*. Ver. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v.2, n.3, p. 161-181, jul/dez. 2016.

MICHELET, Jules. *Joana D'Arc*. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa dos Santos. *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

NONNENMACHER, Marisa Schneider. *Aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul: século XIX*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995^a. 15 – 43p.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 1995b. 215 p. (Coleção ciências da educação; 4)

NÓVOA, António. *Carta a um jovem historiador da educação*. Historia y Memoria de la Educación, 1 (2015): 23-58. Sociedad Española de Historia de la Educación. ISSN: 1234-3451

NUNES, Maria José Rosado. *Freiras no Brasil*. In: PIORE, Mary Del (org); BASSANEZI, Carla (coord.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.p. 482-509.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. P. 129-144.

OLIVEIRA, Lisandre Medianeira de. *O PSD no Rio Grande do Sul: o diretório mais dissidente do país nas “páginas” do Diário de Notícias*. Tese de Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

OTTO, Claricia; KANTOVITZ, Geane. *Memórias das Irmãs Catequistas acerca de suas práticas docentes (Santa Catarina, Brasil, 1930-1960)*. Cadernos de História da Educação, v. 15, n.3, p. 980-1005, set-dez. 2016.

PAZ, Valéria Alves. *História do Colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

PEDRO, Joana Maria. *Mulheres do Sul*. In: PIORE, Mary Del (org); BASSANEZI, Carla (coord.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. P. 278-320.

PEGORARO, Ir. Teresinha (tradução). *Máximas da Perfeição – Pe. Jean Pierre Médaille, Fundador da Congregação das Irmãs de São José*. Porto Alegre: 2010.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. *Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930 – 1960)*. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs.). *Trabalho docente: formação e identidade*. Pelotas: Seiva, 2002. P.117 – 137.

_____. *Por uma história das práticas pedagógicas: um estudo sobre a escola primária gaúcha (anos 30-50)*. In: X Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE), 2004, Gramado, RS. *Anais do X Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias*. Pelotas: Seiva-ASPHE, 2004. V. único. P. 111-129.

PERROT, Michelle (org.). *História da Vida Privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Tradução Denise Bottmann (parte 1 e 2) e Bernardo Joffily (parte 3 e 4). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução de Maria Stella Martins Bresciani. 7 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras da Ficção: diálogos da história com a literatura*. *Revista de História das Ideias*, vol. 21, 2000, p. 33-57.

_____. *Sensibilidades: escrita e leitura da alma*. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique (org.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

_____. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008^a. 132p. (Coleção História &...Reflexões, 5).

_____. *O mundo da imagem: território da história cultural*. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008b. 99 – 122p.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Entrevendo o currículo: um estudo sobre os cadernos escolares de duas normalistas*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. P. 223-238.

PIZANI, Maria Angélica Pinto Nunes. *O cuidar na atuação das irmãs de São José de Moutiêrs na Santa Casa da Misericórdia de Curitiba (1896 – 1937)*. Universidade Federal do Paraná, 2005. Tese de Doutorado em História.

POLETTO, Julia Tomedi. *Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956-1972): processo identitário e cultura escolar compondo uma história*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: 2014.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POSSAMAI, Zita Rosane. *Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras década do Século XX*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n.29 p. 143-169, Set/Dez 2009.

_____. *“Lição de Coisas” No Museu: O Método Intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas Primeiras Décadas do Século XX*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, 2012, pp. 1-13. Arizona, Estados Unidos.

_____. *Exposição, Coleção, Museu Escolar: ideias preliminares de um museu imaginado*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 103-119, out./dez. 2015.

POSTALI, Guilhermina Andrezza. Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 18 de janeiro de 1996. Entrevista.

POZENATO, Kenia Maria Menegotto; GIRON, Loraine Slomp. *Cinema: lembranças*. Porto Alegre: Suliani Editografia, 2007.

PRINS, Gwyn. *História Oral*. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 163 – 198.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção História e Historiografia 2).

QUADROS, Claudemir de. *O discurso que produz a reforma: nacionalização do ensino, aparelhamento do Estado e reforma educacional no Rio Grande do Sul*. In: QUADROS, Claudemir de. *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

QUARTO LIVRO DE LEITURA – Compilado pelos professores da Escola Gratuita São José. Petrópolis, Editora Vozes:

RABELO, Giani. *Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do

Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. UFRGS, 2007.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro de 1995.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. *Mulheres educadas na Colônia*. _In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. P. 79 – 94.

RIBEIRO, Renato Janine. *Não há inimigo pior do conhecimento que a terra firme*. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 11(1): 189-195, maio de 1999.

_____. *Memórias de si, ou...* *Estudos Históricos*, v.11, n.21, p. 35-42, 1998.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François [et al.]. 6ª reimpressão. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

RIGON, Elisa Ana. Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 03 de setembro de 2007. Entrevista.

ROGERS, Rebecca. *Congregações femininas e difusão de um modelo escolar: uma história transnacional*. *Pro-Posições* | v. 25, n. 1 (73) | p. 55-74 | jan./abr. 2014

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 32. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSSI, Irmã Beatriz Maria *Uma visão além da época: Madre Justina Inês*. Caxias do Sul: Gráfica UCS, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil – Vol. 1: século XVI-XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 122-130.

SCHMIDT, Benito Bisso. *História e Biografia*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2012, p. 187 – 206.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A Instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST, 1993.

SCHOLL, Raphael Castanheira; JACQUES, Alice Rigoni. *Vestidas de azul e branco: o feminino uniforme no Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950)*. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v. 3, n. 1, jul. 2012. P. 5-13.

SCHWARTZMAN, Simon. *A Igreja e o Estado Novo: o Estatuto da Família*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (37): 71-77, Mai. 1981.

SCOTT, Ana Silvia. *O caleidoscópio dos arranjos familiares*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. P. 15-42.

SILVA, Vivian Batista da. *Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)*. Revista Brasileira de História da Educação n° 6 jul./dez. 2003. P.29-54.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Fotografias escolares: a leitura de imagem nas histórias da escola primária*. Educar, Curitiba, n. 18, p. 75-101. 2001. Editora da UFPR.

SUZANA. Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto. Caxias do Sul, 13 de setembro de 2017. Entrevista.

TAMBARA, Elomar. *Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública – 1880/1935*. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs.). *Trabalho docente: formação e identidade*. Pelotas: Seiva, 2002. P.67-98.

_____; ARRIADA, Eduardo. Editoras e Tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos. VI Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), 6º, 2011, Vitória – ES. *Anais...* Vitória: SBHE, 2011, p. 01-13.

TESSARI, Anthony Beaux. *Retratos burgueses: Atelier Calegari, Atelier Geremia*. II Encontro História, Imagem e Cultura Visual – GT História, Imagem e Cultura Visual. *Anais...* Porto Alegre: ANPUH-RS, 2013, p. 01-15.

TEIXEIRA, Flávio Augusto de Freitas; FERNANDES, Thales Contin; MARTINS, Karla Denise. *A atuação lazarista na Diocese de Mariana (1820-1875)*. Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 242-255, jan./jun. 2015.

THOMSON, Alistair. *Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, n° 44, pp. 341-364, 2002.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária*. Denise Bottmann (tradução). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TONET, Tânia; TONET, Charles. *Em Presença do Tempo: Hospital Pompéia/história oral de vida*. Caxias do Sul: Gráfica UCS, 1998.

Uma religiosa de São José. *Revivendo um longínquo passado (1648-1954)*. São Paulo: Editora Ave Maria, 1955.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres. A educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

_____. *A educação doméstica no Brasil de oitocentos*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

_____; FELIX, Ignez de Oliveira. *Histórias de vida: mulheres professores e a escolha do magistério*. IndagatioDidactica, vol. 5(2), outubro 2013. P. 273-288.

_____. *Uma mulher educada no oitocentos: a escrita feminina no Diário da Viscondessa de Arcozelo*. Revista Educação em Questão. Natal, v. 53, n. 39, p. 104-131, set/dez, 2015.

_____. *Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?* Revista Proposições. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017, p. 122-140.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927)*. Revista Brasileira de História da Educação, nº 21, p. 61-92, set./dez. 2009. P. 61-91.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-517.

_____. Capítulo um: Cultura e práticas escolares. In: _____. *Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação), p. 21 – 65.

_____. *Escola nova e processo educativo*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 497-517.

_____. *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009. P. 21-45.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. N. 0. São Paulo: ANPED (Set/Out/Nov/Dez), 1995. P. 63-82.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. P. 59 – 139.

_____. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. P. 15-34.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Práticas de gestão e feminização do magistério*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez.2005. p. 609-634.

XERRI, Eliana Gasparini. *Da Universidade da Serra à Universidade de Caxias do Sul/RS (1950-2002): o pensar e o construir da Universidade na Serra Gaúcha*. 2012. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

Roteiro das entrevistas	
Perguntas iniciais – questões basilares	Assuntos que emergiram a partir das questões iniciais
1. Nome, profissão, formação.	
2. Conte um pouco da sua trajetória pessoal e escolar antes de ingressar no Colégio São José?	*Discursos em torno da mulher, moradoras de municípios pertencentes à Região Colonial Italiana.
3. Quando você ingressou no São José?	*Como foi a escolha pelo colégio; *Trajeto até a escola; *Formas de pagamento; *Dificuldades e facilidades no ingresso;
4. Qual a vinculação com o Colégio São José? (aluna, professora, Irmã..)	*Período de permanência no Colégio; *Quais cursos (níveis de ensino) frequentou;
5. Como era o cotidiano no Colégio São José? (aspectos da cultura escolar: aulas, práticas escolares, currículo, professores, alunos, uniforme, atividades, material didático)	*O que aprendia; *Como conviviam, estudavam, descansavam; *Disciplina – namoros e relação com meninos do Colégio Carmo; *Aulas, materiais, trajes, corpo docente; *Atividades específicas – internas.
6. Como era a estrutura do colégio: salas, pátio, classes, espaços?	*Lugares mais frequentados; *Relação desses lugares com tipo de ensino. Exemplo: cozinha e horta usadas pelas alunas do Curso Normal;
7. Qual era a postura da comunidade externa (Igreja, Governo) frente ao São José?	*Relação com outras instituições, tensionamentos e parcerias.
8. Quais as características que você considera como “singulares” do Colégio? (lembranças do Curso Primário/Ginasial/Complementar/Normal, marcas dos modos de ensinar e aprender, etc.)	*Ensino; *Educação voltada para o lar e para o casamento; *Educação da mulher;
9. Como você avalia o tempo que estudou/trabalhou/ no São José?	*Aprendizagens para além da sala de aula: preparo para a vida, para o lar, para o casamento;
10. Quais são as marcas que o Colégio São José lhe deixou?	*Recordações positivas e negativas;
11. O que você fez após sair do São José? (formação, casamento, etc...)	*Reflexos do São José na vida profissional e pessoal.
12. Você tem guardado algum material do São José? (ex: cadernos, fotografias, jornais, uniforme, etc..)	*Materiais específicos dos arquivos pessoais.
13. Você teria o contato de algum colega que possa contribuir com essa pesquisa?	

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, discente do curso de Doutorado em Educação, Linha História, Memória e Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua Tese de Doutorado, vem, através deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as). A pesquisa em questão procura compreender o processo histórico e os aspectos da cultura escolar vivenciados no Colégio São José, localizado em Caxias do Sul – RS e conduzido pela Congregação das Irmãs de São José.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma expressão oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

A pesquisadora responsável pela pesquisa se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 98122 7359.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa desenvolvida pela discente Julia Tomedi Poletto, a fim de que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle das informações a cargo desta pesquisadora.

- () Solicito que seja resguardada minha identificação _____.
- () Desejo que a autoria de meus depoimentos seja referida _____.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,

_____,/..... de 201_

Participante da pesquisa

Pesquisador