

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

GISELE ALVES DE LIMA

**CULTURAS E PRÁTICAS ESCOLARES DO CURSO COMPLEMENTAR NO
COLÉGIO SÃO JOSÉ, VACARIA/RS (1931–1944)**

CAXIAS DO SUL

2019

GISELE ALVES DE LIMA

**CULTURAS E PRÁTICAS ESCOLARES DO CURSO COMPLEMENTAR NO
COLÉGIO SÃO JOSÉ, VACARIA/RS (1931–1944)**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Professora Dr.^a Terciane Ângela Luchese

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L732c Lima, Gisele Alves de
Culturas e práticas escolares do curso complementar no Colégio São
José, Vacaria/RS (1931-1944) / Gisele Alves de Lima. – 2019.
164 f. : il. ; 30 cm
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Orientação: Terciane Ângela Luchese.
1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4.
Freiras. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Michele Fernanda Silveira da Silveira - CRB 10/2334



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

"Culturas e práticas escolares do Curso Complementar no
Colegio São José, Vacaria/RS (1931-1944)"

Gisele Alves de Lima

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 27 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Terciane Angela Luchese (presidente — UCS)

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (UCS)

Dr. José Edimar de Souza (UC)

Dra. Giana Lange do Amaral (UFPel)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS

Brasil ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Mod. 130033

AGRADECIMENTOS

Durante esta trajetória de investigação, descobri que o trabalho é árduo e solitário; porém, ao longo do processo, percebi também que muitas pessoas estavam envolvidas nele e que eu não estava sozinha, e sim acompanhada por indivíduos que indiretamente me ajudaram e colaboraram neste percurso. Assim, ao finalizar esta etapa, pontuo muitas pessoas às quais sou eternamente grata.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, que, através da minha fé, fez-me acreditar na realização deste sonho.

Sou grata também aos meus pais, Luis Carlos e Marinês, que me ensinaram valores éticos e humildade; agradeço pelo seu incentivo aos estudos, fazendo-me acreditar no meu potencial.

Ao meu marido, Rafael, por estar sempre ao meu lado. Minha base, obrigada pela tua paciência e amor, pelas escutas e pela compreensão nesta etapa da minha vida.

À minha filha, Rafaela, que, mesmo sendo uma criança, entendia a falta da mamãe, pois sabia que eu estava realizando um trabalho muito importante.

À minha amada irmã, Quelen F. Alves Machado, por me acolher em sua casa, pelos lanches que arrumava, pelos conselhos em momentos de angústia e pelo incentivo nas horas em que eu me sentia cansada do processo. Sem palavras para agradecer por sua ajuda e amor dedicados a mim neste momento.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Terciane Ângela Luchese, por acreditar no meu trabalho, sempre me incentivando e me ajudando, respeitando o meu tempo de escrita. Obrigada pelo seu comprometimento comigo. A senhora tem minha eterna admiração e gratidão.

Aos colegas de mestrado, amizades adquiridas com as quais mantereí o contato: Greice Bettoni, Viviane Dambróz e Fernanda Piletti. Agradeço pela ajuda e pelas escutas de sempre.

Aos meus colegas de trabalho da academia Gabriela Catafesta e do colégio Marcos Henrique, pelas trocas de horários e por terem modificado suas rotinas em função do meu cronograma. Às assessoras e professoras que, com palavras de incentivo, ajudaram-me nesta formação. À Clair Erthal, gestora do colégio onde leciono, por sempre ter me permitido sair para minhas aulas e orientações.

Às Irmãs de São José, Irmã Gema Bernardi, Irmã Adelide e Irmã Assunta, sempre solícitas, disponibilizando seu tempo para entrevistas e me permitindo ter acesso aos documentos.

Aos entrevistados, Flora Anelo, Lola Rossi Amarente, Luis Alonso Wolf e Ernilda Maria Cavalli, por compartilharem suas memórias comigo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pelas suas contribuições a este estudo.

Aos professores doutores José Edimar de Souza, Geraldo Antônio da Rosa e Giana Lange do Amaral, por generosamente aceitarem o convite para a banca e contribuírem com seus olhares a esta pesquisa.

E, por fim, a todos que estiveram presentes neste percurso e contribuíram para a produção desta dissertação.

“Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Se estamos possuídos por uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho”.

Dalai Lama (2001)

RESUMO

Esta pesquisa versou sobre as culturas e práticas do Curso Complementar do Colégio São José, fundado pelas Irmãs de São José no município de Vacaria/RS. Abordou-se a trajetória da congregação, bem como sua vinda para o Rio Grande do Sul e a instalação do colégio em Vacaria/RS, contextualizando-se o objeto de investigação, que atentou para o primeiro espaço de formação docente nesse município. O objetivo foi estudar a história das culturas escolares do Curso Complementar do Colégio São José de Vacaria/RS, atentando às práticas escolares para a formação de professores entre os anos de 1931 e 1944. Esse recorte temporal refere-se ao período em que o colégio fundou e manteve o Curso Complementar, com o objetivo de formar professoras para o ensino primário. As Irmãs possuíam uma posição renomada na cidade, e a instituição recebia alunas de toda região, conforme registros encontrados no seu acervo. O Colégio São José foi fundado em 1903 e permaneceu sendo administrado pela Congregação das Irmãs de São José até 2008. A investigação mobilizou a metodologia da História Oral, e sua análise foi documental e histórica, considerando leis, livros de atas, jornais, cadernos e fotografias, dentre outros documentos acessados em diferentes acervos. A pesquisa ancorou-se nos pressupostos teóricos da História Cultural e da História da Educação, utilizando-se das contribuições de Pesavento (2008), Burke (2004) e Chartier (2002). Assim, foi possível identificar algumas evidências da história do colégio, a qual foi constituída e representada nos seus diferentes contextos, experiências, espaços e tempos. O estudo produzido iniciou contextualizando o município de Vacaria/RS, no período abrangido pela pesquisa, bem como a organização da congregação das Irmãs de São José de Chambéry, incluindo sua chegada e instalação em Vacaria, em 1903, para a abertura do colégio. Abordou os aspectos da cultura escolar e a materialidade do São José, considerando a importância de tais elementos não só para a construção da materialidade escolar, mas para a identidade dos sujeitos envolvidos no processo, assim como para a rotina e a organização do internato oferecido para as alunas. Atentou-se, também, para as culturas e práticas desenvolvidas no que se refere ao Curso Complementar. Nesse sentido, destacaram-se ainda as disciplinas estudadas e as avaliações das alunas que estavam sendo preparadas para ser professoras primárias. De modo geral, a maioria das moças que terminou o curso exerceu a profissão de professora. As profissionais formadas tinham acesso a um conjunto diversificado de conhecimentos, conforme previsto na legislação, mas também desenvolviam habilidades para uma formação moral e social com influência da religiosidade, pois as alunas do internato ou externato tinham uma rotina rigorosa em relação a horários de aulas e estudos. Em relação às professoras do curso, todas eram Irmãs da congregação, de modo que a cobrança por ordem e disciplina era severa. Assim, dentre as práticas desenvolvidas, destacaram-se a rigidez nas avaliações, as aulas de Educação Física, os retiros religiosos e a participação nas missas aos domingos. Por fim, foi possível compreender a importância de tais práticas para a educação, as quais foram influenciadas por ideias escolanovistas e legislações da época e que, dessa forma, marcaram a história da instituição.

Palavras-chave: Congregação. Curso Complementar. Culturas e práticas. Irmãs de São José. História da formação de professoras.

ABSTRACT

This research addressed the São José School culture and the complementary course founded in Vacaria/RS by São José's Nuns. It approached the congregation trajectory, its coming to Rio Grande do Sul and the school installation in Vacaria town, contextualizing the object of research, which consisted in the first place of teacher training in this town. The goal was to study the history of school cultures of the complementary course at São José school, emphasizing the school's practices concerning teachers' education between the years of 1931 and 1944. This period refers to the time the school was founded and kept the complementary course to train primary school teachers. The Nuns had a renowned position in town, and the institution received students from every region, according to records found in their archives. The São José school was founded in 1903, and was managed by the Nuns' congregation until 2008. The investigation mobilized the Oral History methodology, and its analysis was documentary and historical, considering laws, minute books, newspapers, notebooks, photographs, and other documents from different collections. The research was based on the theoretical assumptions of Cultural History and History Education, namely on the works by Pesavento (2008), Burke (2004) and Chartier (2002). Therefore, it was possible to identify some evidences of the school history, which was constituted and represented in different contexts, experiences, spaces and periods. The study contextualized Vacaria Town in the period covered by the research, including the organization of "Irmãs de São José Chambéry", their arrival and their installation in Vacaria, in 1903, to open the school. It approached aspects related to São José's school culture and materiality, considering the importance of such elements not only for the school identity construction, but also for the identity of individuals involved in the process, and the routine and organization of the internship offered for students. The research also emphasized the disciplines studied and the tests used to assess students that were being prepared to be primary teachers. In general, most of the students that finished the course worked as teachers. These professionals had access to a diverse set of knowledge, as provided in legislation, but also developed skills for moral and social formation with influence of religiosity, because the students had a rigorous schedule concerning classes and study hours. All the teachers of the course were nuns, so order and discipline were highly demanded values. Thus, among the practices developed, the research highlighted the rigidity of the evaluations, physical education classes, religious retreats, and participation in Sunday Masses. Finally, it was possible to understand the importance of such practices for education, which were influenced by "escolanovistas" ideas and legislation of the time, and marked the history of the institution.

Keywords: Church. Complementary Course. School practices and culture. São José's Nuns. History of teachers' education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do município de Vacaria no Rio Grande do Sul	23
Figura 2 - Pedra com a inscrição “S.J 1692”	24
Figura 3 - Área Central de Vacaria/RS, anos 1920	27
Figura 4 - Praça do município, anos 1930	29
Figura 5 - Praça do município de Vacaria/RS, década de 1940	30
Figura 6 - Planta baixa da Catedral Nossa Senhora da Oliveira.....	32
Figura 7 - Esboço da fachada da Catedral, em fevereiro de 1908.....	33
Figura 8 - Recibo de doação para construção da Catedral, em fevereiro de 1908	34
Figura 9 - Catedral e Praça Central do município, década de 1930	35
Figura 10 - Grupo de Irmãs pioneiras que partiram de Moûtiers para se dedicar à educação no Sul do Brasil, 1898	48
Figura 11 - As seis primeiras Irmãs que chegaram a Vacaria/RS (1903).....	51
Figura 12 - Segundo local onde funcionou o Colégio São José	54
Figura 13 - Primeiro edifício erguido e reformado do Colégio São José, em 1919	65
Figura 14 - Construção do edifício com três pavimentos, em 1942	67
Figura 15 - Ata de Inauguração do Hospital Nossa Senhora da Oliveira (1935).....	69
Figura 16 - Primeiro prédio onde funcionou o Hospital Nossa Senhora da Oliveira, 1935	70
Figura 17 - Sala de aula do Colégio São José, 1940	71
Figura 18 - Desfile Cívico de 07 de setembro de 1941	72
Figura 19 - Desfile cívico de 07 de setembro de 1943	73
Figura 20 - Refeitório (1943).....	74
Figura 21 - Sala de administração	75
Figura 22 - Sala da secretaria	76
Figura 23 - Imagem de um dos dormitórios	78
Figura 24 - Imagem do auditório.....	78
Figura 25 - Auditório com os alunos - Festival do Colégio São José de 1942.....	79
Figura 26 - Gruta do Colégio São José, 1944.....	80
Figura 27 - Docentes e funcionárias do Colégio São José, em 1940.....	82
Figura 28 - Alunas concluintes do Curso Complementar em 1933.....	101
Figura 29 - Quadro das alunas do Curso Complementar de 1936.....	102
Figura 30 - Alunas do 3º ano do Curso Complementar de 1940.....	103
Figura 31 - Alunas do Curso Complementar de 1944	104
Figura 32 - Uniformes do Colégio São José.....	105
Figura 33 - Livro de atas com registros de notas das alunas do primeiro exame parcial, em 1931, no início do Curso Complementar.....	110
Figura 34 - Livro de atas com registros de notas do terceiro exame parcial das alunas do segundo ano do Curso Complementar, em 1939.....	111
Figura 35 - Livro de atas com registros de notas do segundo exame parcial das alunas do terceiro ano do Curso Complementar, em 1936	112
Figura 36 - Livro de atas com registro do primeiro exame parcial das alunas do terceiro ano do Curso Complementar, em 1937	113
Figura 37 - Atestado do primeiro trimestre da aluna Jurema Oliveira, em 1932	117
Figura 38 - Atestado do segundo trimestre da aluna Jurema Oliveira, em 1932.....	118
Figura 39 - Atestado do terceiro trimestre da aluna Jurema Oliveira, em 1932.....	119
Figura 40 - Sala de geografia.....	125
Figura 41 - Capa do caderno de cartografia, 1942	126
Figura 42 - Primeira folha do caderno, com um desenho ilustrativo	127

Figura 43 - Representação projetiva de um ponto qualquer no espaço (página 3 do caderno da aluna)	128
Figura 44 - Planos (página 5 do caderno).....	129
Figura 45 - Projeção e desenvolvimento de um cubo (página 8 do caderno).....	130
Figura 46 - Sala com material de História	131
Figura 47 - Sala com materiais de Ciências	132
Figura 48 - Material de desenho	132
Figura 49 - Biblioteca	133
Figura 50 - Área destinada para as aulas de Educação Física	136
Figura 51 - Área destinada para as aulas de Educação Física	136
Figura 52 - Área coberta do Colégio São José	137
Figura 53 - Alunas do Complementar de 1941, em aula de Educação Física	139
Figura 54 - Festival de Vôlei com as alunas de Lagoa Vermelha, sem identificação de data	139
Figura 55 - Alunas participantes de um retiro religioso, em 1941	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos documentos localizados	16
Quadro 2 - Acervo iconográfico de Lagoa Vermelha/RS, período de 1931 a 1944.....	18
Quadro 3 - Acervo iconográfico de Vacaria/RS, período de 1931 a 1944.....	19
Quadro 4 - Alguns dos estancieiros e comerciantes de Vacaria/RS, em 1922.....	28
Quadro 5 - Lista de prefeitos, vices, intendentess e subprefeitos de Vacaria (1920 a 1951).....	35
Quadro 6 - Relação de aulas existentes no município, nos anos de 1919 a 1933.....	39
Quadro 7 - Relação e designação das Irmãs pioneiras no Rio Grande do Sul	49
Quadro 8 - Relação das primeiras Irmãs que chegaram ao município	61
Quadro 9 - Quadro de diretoras do Colégio São José.....	62
Quadro 10 - Relação de alunas matriculadas no 1º ano do Curso Complementar, de 1931 a 1944	107
Quadro 11 - Relação de alunas matriculadas no 2º ano do Curso Complementar, de 1931 a 1944	108
Quadro 12 - Relação de alunas matriculadas no 3º ano do Curso Complementar, de 1931 a 1944	108
Quadro 13 - Relação das notas das alunas durante os primeiros anos do Curso Complementar(1931-1942)	113
Quadro 15 - Relação das notas das alunas durante o segundo ano do Curso Complementar (1932-1943).....	114
Quadro 16 - Relação das notas das alunas durante o terceiro ano do Curso Complementar(1933-1944)	115

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Síntese cronológica sujeitos do Colégio São José.....	81
Organograma 2 - Disciplinas do primeiro ano do Curso Complementar	120
Organograma 3 - Disciplinas do segundo ano do Curso Complementar	121
Organograma 4 - Disciplinas do terceiro ano do Curso Complementar	121
Organograma 5 - Relação dos alunos durante o período do funcionamento do Curso Complementar (1931-1935)	142
Organograma 6 - Relação dos alunos durante o período do funcionamento do Curso Complementar (1936-1938)	142
Organograma 7 - Relação dos alunos durante o período do funcionamento do Curso Complementar (1939-1944)	143

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 AS IRMÃS DE SÃO JOSÉ NO MUNICÍPIO DE VACARIA/RS EDUCANDO “MENINAS”	22
2.1 O MUNICÍPIO DE VACARIA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS	22
2.2 DA FRANÇA PARA O BRASIL - RIO GRANDE DO SUL: CONGREGAÇÃO DE SÃO JOSÉ.....	40
3 A CONSTITUIÇÃO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM VACARIA/RS	56
3.1 COLÉGIO SÃO JOSÉ – UM MOMENTO HISTÓRICO	56
3.1.1 Caracterizando os espaços do Colégio São José	64
3.2 O CATOLICISMO E A EDUCAÇÃO FEMININA.....	83
4. O CURSO COMPLEMENTAR DO COLÉGIO SÃO JOSÉ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	89
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO COMPLEMENTAR	89
4.1.2 A criação do Curso Complementar no Colégio São José.....	99
4.2 INDÍCIOS DE CULTURAS E PRÁTICAS ESCOLARES NO CURSO COMPLEMENTAR DO COLÉGIO SÃO JOSÉ.....	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	162

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa versa o Curso Complementar do Colégio São José, fundado pelas Irmãs de São José no município de Vacaria/RS. Estuda a trajetória da congregação, sua vinda para o Rio Grande do Sul e a instalação do colégio em Vacaria/RS, com o intuito de contextualizar o objeto de investigação, que atenta para o primeiro espaço de formação docente nesse município. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar a história do Curso Complementar do Colégio São José de Vacaria/RS, atentando às práticas escolares e para a formação de professores entre os anos de 1931 a 1944.

A aproximação com o objeto de estudo desta dissertação se deu pela vivência e pelo conhecimento que fui construindo sobre as Irmãs de São José. Ressalto que comecei a trabalhar no Colégio São José em 2007, como professora de Educação Física para turmas da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e com duas turmas de magistério. Naquele ano, ainda existia uma turma de segundo ano e uma de terceiro ano. O magistério, responsável pelo ensino para formação de professores, era chamado de Curso Normal e habilitava os alunos para ser professores das séries iniciais. Identifiquei-me com o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física e principalmente com o projeto educacional do colégio – a instituição é reconhecida como uma das melhores escolas da cidade. Além disso, fiquei admirada com o esforço e o trabalho das pessoas que atuavam naquele local.

Após trabalhar como professora por 12 anos no Colégio São José, inclusive com educação infantil e ensino médio, identifiquei a relevância que ele possui na educação e no ensino do município e da região. Trata-se da instituição mais antiga de Vacaria/RS, que contribuiu para a formação de muitos moradores inseridos atualmente na comunidade.

Meu trabalho como professora no Colégio Bom Jesus São José, assim chamado atualmente, iniciou há 12 anos, quando se chamava Colégio São José e era administrado pelas Irmãs, tendo como diretora, na época, a Irmã Gema Bernardi¹, que assumiu o cargo em 1987. Fiquei impressionada com a dedicação com que elas conduziam as práticas pedagógicas e a organização do colégio. Nessa época, a maioria dos professores e funcionários não era ligada à congregação. Essa questão fez-me questionar sobre sua história e os sujeitos envolvidos em sua trajetória. Considerando que, no período em que comecei a trabalhar no colégio, ainda

¹ Irmã Gema Bernardi começou a trabalhar no colégio no ano de 1974. Foi professora das disciplinas de didática do Curso Normal e coordenadora do estágio das normalistas. Também atuou como diretora do colégio São José de 1987 a 2008 e foi ganhadora do prêmio Cidadã Vacariense em 2001. (IRMÃ GEMA BERNARDI, 2018).

havia turmas de magistério, tal aspecto aumentou minha curiosidade de saber como esse processo tinha iniciado.

As inquietações foram crescendo pelo fato de eu não encontrar registros desse acontecimento, o que me incitou ainda mais a saber sobre as primeiras turmas de professoras formadas na instituição. Nesse sentido, as práticas das aulas, a estrutura do colégio no período, os sujeitos envolvidos nesse processo de formação, suas culturas e relações entre eles foram pontos considerados. Para investigar tais elementos, o recorte temporal estabelecido (1931-1944) refere-se ao período em que o colégio fundou e manteve o Curso Complementar, com o objetivo de formar professoras para o ensino primário. As Irmãs possuíam uma posição renomada na cidade, e o colégio recebia alunas de toda região, conforme registros encontrados no acervo institucional.

Através da análise das culturas e práticas que foram vivenciadas na instituição nesse período (1931-1944), investigando a documentação, estudando alguns fatos sobre a história da congregação e a influência das Irmãs na educação e na formação de professoras, elaborei o problema de pesquisa, expresso no seguinte questionamento: que culturas escolares foram vivenciadas da formação de professores do Curso Complementar do Colégio São José de Vacaria/RS, no período de 1931 a 1944, no que se refere às práticas escolares?

Aliadas a essa questão principal, surgem muitas outras que podem ajudar a compreender como foi o processo que possibilitou que o São José se tornasse a escola que é hoje, tais como: por que chegou ao fim o Curso Complementar, que teve início em 1931? Quem e quantas alunas cursaram o Complementar nessa escola? Quem eram as professoras? Como era a formação dessas docentes na época em que trabalhavam no colégio? Como era o processo de ensino-aprendizagem? Como se desenvolviam as aulas? Quais eram as disciplinas trabalhadas nessa época? Quais eram as culturas escolares do Curso Complementar referentes a esse período? Essas questões secundárias conduziram meu olhar investigativo, tendo sido possível responder a algumas delas, mas sempre com foco no problema principal.

A pesquisa tem o apoio teórico da História Cultural e de estudos vinculados à História da Educação. A partir de pesquisas sobre culturas escolares, pretendo apresentar uma narrativa sobre o processo histórico do Colégio São José de Vacaria/RS, atentando para as culturas, as práticas e os sujeitos envolvidos no Curso Complementar, durante os anos de 1931 a 1944. Para delinear o referencial teórico desta pesquisa, apresento alguns aportes atinentes à História Cultural e ao estudo de documentos para, em seguida, tratar da História das instituições e das culturas escolares. Concluo esse percurso situando brevemente o conceito de práticas escolares.

O ato de escrever a História se inicia por pesquisar documentos que permitam narrar sobre esse processo. Pesavento (2008) afirma que a História Cultural intenta decifrar a realidade do passado e suas representações, tentando chegar a elas. Ao pesquisar, o historiador da educação faz uso de óculos conceituais e epistemológicos, com a visão de quem vê a história no passado e a mostra no presente, por meio de uma narração do que foi estudado. Além disso, é necessária uma bagagem de leitura para potencializar o maior número de relações possíveis entre os dados (PESAVENTO, 2008, p. 119).

Nesse contexto, a procura por fontes se torna inevitável, e o uso desses óculos ajuda a formular novas reflexões no campo dos estudos sobre História Cultural. Diante dessa afirmação, Burke (1992, p. 15) considera que:

Não se pode deixar de olhar o passado sem o ponto de vista individual de quem o vê. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para a outra.

Assim como Chartier (2002), entendo que a História Cultural concilia novos domínios de investigação com a fidelidade da história social, buscando a legitimidade científica e tendo como substratos as aquisições intelectuais que fortalecem o domínio institucional de outrora. Ao encontro disso, para Pesavento,

A História Cultural permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tentar atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite, inclusive, pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o Historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo (PESAVENTO, 2008, p. 71).

A análise da História não pode ser neutra e nem procurar ser uma verdadeira versão do passado, mas deve ser feita como um processo que, em suas multiplicidades, brechas e atravessamentos, constitui os momentos do passado e do presente (LUCHESE, 2014).

Nesse sentido, afirma Luchese (2014, p. 147): “Penso a História como narrativa, como trama do passado, como fios que se intersectam na construção do passado, permeado por práticas e representações.” Uma narrativa da História, para além de representações e apropriações dos sujeitos, também precisa de documentos, que, segundo Luchese (2014), consistem em qualquer vestígio ou produção humana que pode vir a ser analisada como documento histórico.

Esta pesquisa baseia-se em análise documental e na História Oral, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas. Assim, tal qual descrevem Samara e Tupy (2007), o trabalho tem

seus estudos da História embasados em apontamentos associados à escrita, ao documento impresso e/ou a manuscritos. Vale pontuar que o estado precário de alguns arquivos conduziu os historiadores a declararem que:

A história se faz com documentos. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado. Entre os pensamentos e atos dos homens, poucos há que deixam traços visíveis... [...] Por falta de documentos, a história de enormes períodos do passado da humanidade ficará sempre desconhecida. Porque nada supre os documentos: onde não há documento não há história (SAMARA; TUPY, 2007, p. 17).

Na análise documental, é preciso considerar as recorrências de evidências ou indícios que emergem a partir das questões de pesquisa. Somente possuir os documentos não é o suficiente: é preciso articular os indícios que se apresentam com os questionamentos estipulados e construir uma narrativa histórica plausível e verossímil (PESAVENTO, 2003).

Os documentos precisam de um olhar especial do pesquisador que os analisa. Deve-se considerar suas condições de preservação e materialidade, levando também em conta os objetivos com os quais eles foram produzidos, sem esquecer que tais registros envolvem a produção humana e relações de força e poder. Levando em consideração essas questões, alguns procedimentos foram realizados ao longo deste trabalho, como: a revisão bibliográfica, com vistas a buscar pesquisas sobre o objeto de estudo; e a busca de documentos na escola e no acervo do município de Vacaria/RS, juntamente com o contato com algumas irmãs que residem na cidade.

A investigação teve início em 2016, por meio do contato com a Irmã Adelide, responsável pelo Hospital Nossa Senhora da Oliveira. Ela não tinha muitas informações sobre a documentação do colégio, mas permitiu o acesso aos registros que estavam guardados em sua casa. Assim, na sua residência, tive acesso a revistas sobre a história – bem como sobre a chegada e a organização – da Congregação de uma maneira geral.

Embora o colégio pertença atualmente à Rede Franciscana do Senhor Bom Jesus, existe em suas dependências uma sala onde estão arquivados documentos da época das Irmãs. Assim, nesse pequeno acervo na cidade de Vacaria/RS, também encontrei alguns registros que interessavam à pesquisa. No quadro a seguir, apresento a sistematização dos documentos localizados.

Quadro 1 - Sistematização dos documentos localizados

Local	Documentação	Descrição de temáticas
Acervo do Colégio São José	Relação das alunas (cidades, aulas que frequentavam, se eram alunas externas ou pensionistas).	Possui cadastro das alunas, informando a cidade de origem e o tempo que permaneceram na escola.
	Livro de todas as Irmãs que trabalharam no colégio e relação do cargo que exerciam. Anos 1931-1944.	Relação das pessoas que trabalhavam no colégio com o respectivo cargo.
	Atas de conclusão do Curso Complementar - 1933 a 1944.	Relação das alunas que concluíram o Curso Complementar.
	Resultados de provas de 1940 a 1944 (1º ano complementar).	Resultado das avaliações de todas as alunas matriculadas.
	Resultados parciais do 1º ano do Curso Complementar – 1931 a 1940.	Resultado das avaliações de todas as alunas matriculadas.
	Resultados parciais do 2º ano do Curso Complementar – 1932 a 1944.	Resultado das avaliações de todas as alunas matriculadas.
	Resultados parciais do 3º ano do Curso Complementar – 1933 a 1944.	Resultado das avaliações de todas as alunas matriculadas.
	Resultado dos exames do 1º trimestre do Curso Complementar da aluna Jurema Oliveira, no ano de 1932.	Relação das disciplinas e notas obtidas pela aluna.
	Resultado dos exames do 2º trimestre do Curso Complementar da aluna Jurema Oliveira no ano de 1932.	Relação das disciplinas e notas obtidas pela aluna.
	Resultado dos exames do 3º trimestre do Curso Complementar da aluna Jurema Oliveira.	Relação das disciplinas e notas obtidas pela aluna nesse trimestre.
Acervo do Colégio São José	Atestado da aluna Jurema Oliveira, 1932.	Média de promoção do I ao II ano complementar.
	Livro de Ata alunas que já passaram pela escola desde a sua fundação.	Relação do total de alunas que cursaram os diferentes cursos oferecidos no colégio, desde sua fundação até o ano de 1960.
	Relação das diretoras.	Nomes e anos de atuação de todas as diretoras que administraram o colégio até 1987.
Acervo particular de Alonso Wolff ²	Caderno de Cartografia	Desenhos realizados durante as aulas. Composto por oito páginas. Referente ao II ano do Curso Complementar, s/d.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que os documentos foram produzidos seguindo determinados interesses ou estratégias, a pesquisa histórica interroga qual a verdade do documento escrito, imagético ou oral; as suas funções, códigos e formas interrogam os usos variados de seus consumidores (STEPHANOU; BASTOS, 2011). A análise de documentos é de extrema importância para a realização desta pesquisa. Defino documento segundo Le Goff (2013):

² Filho de Maria Ilza Abreu (*in memoriam*), que foi aluna do Colégio São José de 1936 a 1943, estudante do Curso Complementar.

Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar as línguas mortas os seus segredos [...]. Deve escutar as fábulas, os mistos, os sonhos da imaginação [...]. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história (LE GOFF, 2013, p. 489).

A concepção do documento/monumento é independente da revolução documental. Dentre seus objetivos, está o de evitar que essa revolução se transforme num derivativo, desviando o historiador de um olhar crítico para o documento:

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 detinha o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-la e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com o pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2013, p. 495).

Para a realização de uma análise documental adequada, deve-se considerar o contexto social, cultural, econômico e político em que esse documento foi produzido. Chartier elenca o que é preciso questionar: quem o produziu? De que lugar social? Para quem foi produzido? Quem foram seus interlocutores? Quais opiniões, informações e discursos ficam implícitos? Houve circulação do documento? Onde circulou? Qual sua materialidade? Como foi preservado? Quanto mais problematizações forem possíveis, mais indícios poderão ser analisados, considerando-se as relações sócio-político-econômicas produtoras de discursos.

As problematizações são feitas pelo pesquisador, que traz consigo sua carga de subjetividade e seus conhecimentos prévios, aprendizagens e preconceitos, o que influenciará na interpretação dos documentos/monumentos. Le Goff (2013) atribui ao pesquisador a função de analisar o documento, não o isolando das suas condições de monumento, devendo desestruturá-lo, desmontá-lo.

Ao analisar os documentos, são necessários ainda o exercício ou o manejo que podem ser sujeitos a controle, “[...] verificando ou desqualificando, numa base inteiramente técnica, os enunciados históricos que produzem” (CHARTIER, 2002, p. 85).

Os documentos possuem intencionalidades diferentes. No contexto escolar, alguns são feitos para os pais; outros, para alunos ou professores. São exemplos de documentos: atestado de conclusão, boletim escolar e livro com notas de exames. Cada um desses registros exige do pesquisador um olhar e uma análise diferenciada.

Partindo dessas afirmações, a busca pela documentação que abrangesse o recorte da pesquisa não foi muito promissora. Com a mudança das Irmãs de São José da escola de Vacaria, os registros foram enviados para diferentes lugares. Em relação a esse aspecto, a Irmã Gema Bernardi afirmou que não tinha conhecimento sobre a guarda da documentação mais antiga. No

acervo da cidade de Lagoa Vermelha³, alguns materiais estavam guardados em uma pequena sala. Nesse acervo, encontrei muitas fotografias do período abrangido pela pesquisa. No quadro a seguir, consta a relação de fotografias existentes em Lagoa Vermelha/RS.

Quadro 2 - Acervo iconográfico de Lagoa Vermelha/RS, período de 1931 a 1944

Local	Descrição
Acervo do Colégio São José de Lagoa Vermelha/RS	<p>As imagens encontradas referem-se a:</p> <p>1ª turma do Curso Complementar. Formandas no ano de 1933.</p> <p>Desfile das alunas representantes da procissão do Corpo de Deus no ano de 1938.</p> <p>Formatura do Curso Complementar de 1940.</p> <p>Festival das alunas do Colégio São José de 1942.</p> <p>Desfile de Sete de Setembro de 1943.</p> <p>Tarde esportiva Vacaria X Lagoa Vermelha</p> <p>Fachada do colégio com as alunas.</p> <p>Relatório de verificação de 1953 com as seguintes imagens:</p> <p>Sala de visitas.</p> <p>Vista parcial da área coberta.</p> <p>Vista parcial da escada principal.</p> <p>Foto de um bebedouro, pia e water-closet.</p> <p>Auditório – palco.</p> <p>Biblioteca.</p> <p>Parte do material de geografia.</p> <p>Segunda parte do material de geografia.</p> <p>Sala de ciências naturais.</p> <p>Sala e material de desenho.</p> <p>Material de história.</p> <p>Sala de administração.</p> <p>Sala da secretaria.</p> <p>Refeitório.</p> <p>Foto de um dos dormitórios.</p> <p>Banheiros da área coberta.</p> <p>Foto do espaço onde realizavam as aulas de educação física.</p> <p>Vista do campo de educação física.</p>
Arquivo pessoal da Irmã Gema Bernardi, doado por Flora Anello.	<p>Antiga gruta do Colégio São José, 1944.</p> <p>Formatura da ex-aluna Flora, 1941.</p> <p>As alunas na entrada do colégio, 1931.</p> <p>Alunas na lateral do colégio, 1931.</p>
Arquivo pessoal da Irmã Gema Bernardi, doado por Mere Maurice.	Alunas em filas realizando exercício, 1941.
Arquivo pessoal da Irmã Gema Bernardi, doado por Leondina Marin.	Foto da aluna no dia de sua formatura, 1941.
Arquivo pessoal da Irmã Gema Bernardi, doado por Lourdes.	Foto da aluna, 1940.
Arquivo pessoal da Irmã Gema Bernardi, doado por Atílio Constanzi e família.	Alunas uniformizadas lateral do colégio, 1940.

Fonte: organização da autora.

³ Município próximo a Vacaria/RS onde o Colégio Bom Jesus foi administrado pelas Irmãs de São José. Irmã Gema Bernardi residia nesse município.

Chamo a atenção para o conjunto fotográfico que localizei nos diferentes acervos do colégio São José de Vacaria/RS e Lagoa Vermelha/RS, assim como para as imagens que estavam no acervo pessoal de algumas ex-alunas, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Acervo iconográfico de Vacaria/RS, período de 1931 a 1944

Local	Descrição
Acervo Colégio São José Vacaria	<p>As imagens encontradas referem-se a:</p> <p>Alunas do Curso Complementar em aula de educação física.</p> <p>Alunas em retiro realizado em 19/10/1941.</p> <p>Turma do 3º ano do Curso Complementar de 1944.</p> <p>Foto das Irmãs e funcionárias do colégio em 1936.</p> <p>Alunas no desfile de 07/09/1942.</p> <p>Turma de alunas sem o uniforme.</p> <p>Imagem de uma sala de aula sem as alunas, somente com os móveis.</p> <p>Alunas na frente do colégio velho.</p> <p>Desfile de setembro de 1940.</p> <p>Turma do terceiro ano complementar de 1940.</p> <p>Foto da praça de Vacaria/RS em 1940.</p> <p>Alunas na rua de acesso ao colégio.</p> <p>Vista de longe do colégio com as seguintes indicações: capela, colégio velho, colégio novo, lavanderia e avenida.</p> <p>Construção do colégio novo em 1942.</p> <p>Imagem do colégio velho e alunas na parte da frente, onde realizavam as aulas de educação física.</p>

Fonte: organização da autora.

A imagem, nesta pesquisa, é considerada um registro dos múltiplos significados possíveis do contexto histórico que ela “espelha” e de que é produto. Entende-se que uma mesma imagem pode gerar vários enfoques e significados, o que é possível justamente pelo seu caráter visual. Segundo Burke (2004), as fotografias são evidências da História – elas são e fazem a própria História.

Para Canabarro (2005), a fotografia é um produto social, e as imagens constituem uma maneira de colocar em cena os fragmentos da História. Segundo o autor (2005, p. 24),

Desta forma, a história aproxima-se do presente, com a fotografia, permitindo entender a história oficial, a secreta, a individual e a coletiva. A história do sentido das fotografias, a cada período, sofre renovação de suas funções: a fotografia social, a popular, a mediática dentre outras. As imagens fotográficas são todas plausíveis à ação dos campos, das influências, das filiações, das referências, das determinações sociais e dos códigos de leitura, não estando atreladas ao determinismo tecnológico, pois, antes de tudo, são produtos sociais.

No intuito de ampliar o *corpus* documental, em um primeiro momento, foi possível localizar duas alunas do Curso Complementar, que foram importantes para esse processo. Para ampliar esse *corpus*, realizei uma entrevista com uma aluna interna que, mesmo não

sendo do curso⁴, contribuiu para o desenvolvimento desta dissertação. Também contei com contribuições do filho de uma ex-aluna, que, por meio das lembranças das memórias de sua mãe e de alguns documentos fornecidos, contribuiu consideravelmente para a pesquisa.

A entrevista também é considerada um documento/monumento. Segundo Alberti (2005, p. 185), deve-se julgar a fonte como um todo. Nesse sentido, é preciso ler com cuidado a narrativa e tentar compreender as condições de sua produção com relação a aspectos como história de vida do entrevistado, sua geração, seus grupos, sua visão de mundo. Considera-se isso muito importante, pois a memória não é tida como história, mas como um indício e um documento de que o historiador ou pesquisador se serve para produzir leituras do passado que foi vivido, sentido e experimentado pelos indivíduos que lembram (STEPHANOU; BASTOS, 2011). Segundo Souza e Grazziotin (2016, p. 3), “[...] a memória, entendida como documento, fornece ao historiador alguns indícios que permitem a produção de leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e esquecem a um só tempo”.

A relevância histórica das fontes construídas pela memória e sua utilização estão condicionadas ao esforço teórico e metodológico produzido pelo pesquisador, conforme as escolhas que faz e também as questões que elabora, para poder fazer dizer sobre um tempo e uma experiência histórica – em síntese, é preciso fazer falar os documentos, orais ou escritos (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2016).

Vale ainda pontuar que os debates sobre narrativas de memória e sua relação com a História da Educação adquiriram certa visibilidade, oferecendo perspectivas de inteligibilidade para o passado das instituições escolares, das práticas educativas, do cotidiano da sala de aula, das memórias de professores e alunos, entre outros temas (ALMEIDA; GRAZZIOTIN, 2016).

O Colégio São José foi fundado em 1903 e permaneceu sendo administrado pela Congregação das Irmãs de São José até 2008. Posteriormente, o educandário fez uma parceria com a Fundação Franciscana do Senhor Bom Jesus⁵. Segundo informações da Irmã Gema, que foi a última diretora do colégio, nesse período, elas eram responsáveis por todas as funções do estabelecimento, e não lhes era possível atender a tantas demandas e procuras pelo educandário. O Curso Complementar, equiparado às escolas complementares do Estado, teve

⁴ A aluna Lola Amarante estudou no colégio São José no recorte temporal desta pesquisa e, mesmo não sendo aluna do Curso Complementar, contribuiu com suas memórias, pois sua contribuição foi importante para entendermos algumas situações de rotina dentro da instituição.

⁵ A partir de 2009, o colégio São José passou a ser administrado pela Fundação Franciscana, que possui sua sede em Curitiba/PR. Sendo assim, chama-se Colégio Bom Jesus São José. Não foi possível obter informações sobre o motivo dessa parceria. Porém, com essa mudança, todas as irmãs que trabalhavam no colégio nesse período foram desligadas, sendo transferidas para outras cidades que tinham trabalhos exercidos pela Congregação das Irmãs de São José.

início em 1931 e foi autorizado pelo secretário da educação da época, José Coelho de Souza. Nesse período, já estava autorizado pelo Decreto nº 4.277, de 13 de março de 1929, que aprovou o regulamento do Ensino Normal e Complementar do Estado. O curso teve um número satisfatório de alunas inscritas, ultrapassando as expectativas das autoridades locais e das famílias de Vacaria/RS e região (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005). Talvez essa grande procura se justifique pelo que diz o artigo 64º desse mesmo ano: ao aluno que concluísse o curso das Escolas Complementares, seria conferido o atestado de aluno-mestre. Portanto, os estudantes já sairiam aptos para ministrar aulas (RIO GRANDE DO SUL, 1929).

No período de funcionamento do Curso Complementar (1931-1944), a escola formou 12 turmas, num total de 155 professoras que “hoje espalham suas sementes da instrução em todos os recantos do Rio Grande” (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 126). Sobrevindo a reforma do ensino, o estabelecimento deixou de ofertar o Curso Complementar. Em 1945, abriu o curso ginasial; e, em 1948, o Curso Normal.

Quanto à sua estrutura, a dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo este primeiro o das Considerações Iniciais. O segundo, intitulado “As Irmãs de São José no município de Vacaria/RS educando ‘meninas’”, apresenta: uma breve contextualização sobre o município de Vacaria/RS; a chegada das Irmãs de São José; o início da Congregação na França e sua vinda para o Brasil; e o processo de abertura do colégio em Vacaria/RS.

O terceiro capítulo, “A constituição do colégio São José em Vacaria/RS”, tem o olhar para a materialidade específica do colégio, voltando-se para a construção e a organização dos seus espaços, bem como à sua estrutura. Assim, aborda o funcionamento do internato e suas regras atinentes ao comportamento de alunos e professoras.

O quarto capítulo, “O Curso Complementar do colégio São José e a formação de professores”, é dedicado às culturas e práticas escolares que eram desenvolvidas no colégio, como: disciplinas estudadas, horários, materiais, espaços e saberes. Portanto, abordo algumas evidências do cotidiano formativo que constituiu o Curso Complementar, indicando como foram sendo formadas as professoras primárias e quais eram as ênfases e práticas do curso. Por fim, o último capítulo, das Considerações Finais, apresenta uma síntese dos principais achados da pesquisa, sinalizando também suas lacunas e as possibilidades que se abrem a partir desta investigação.

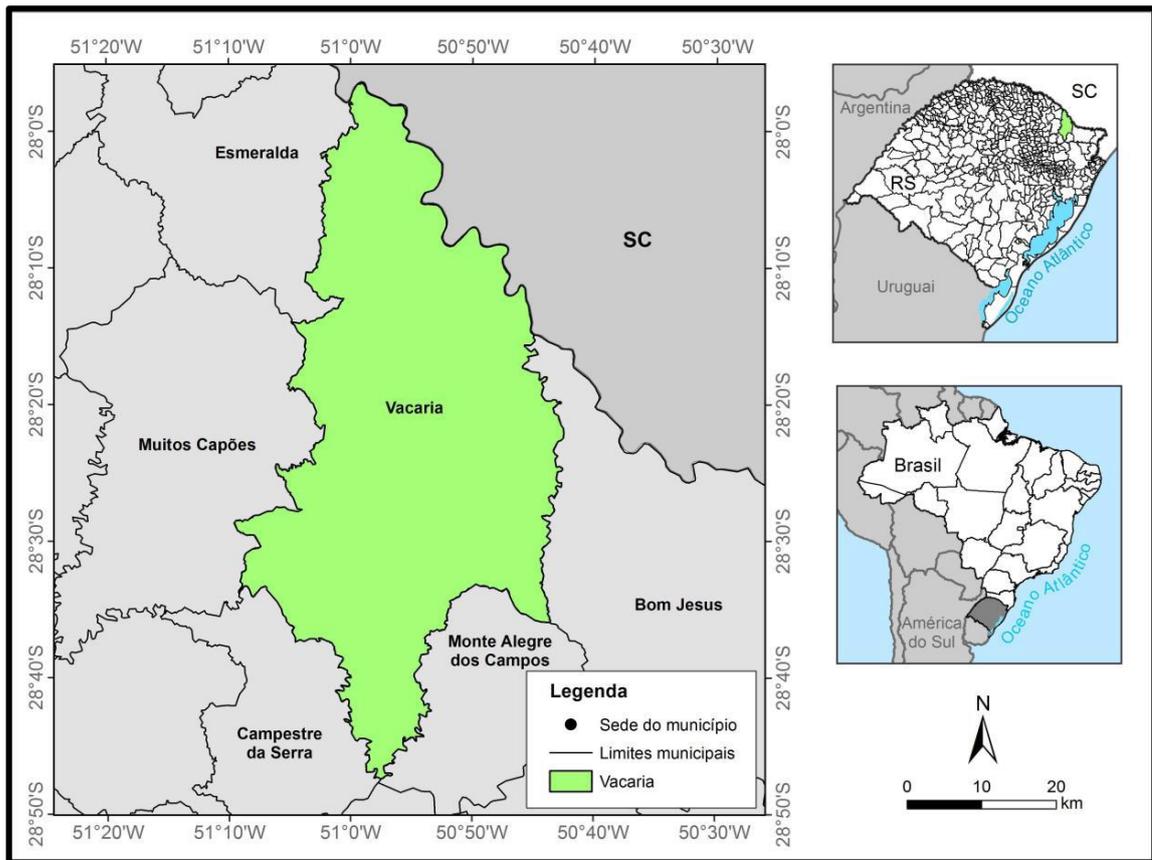
2 AS IRMÃS DE SÃO JOSÉ NO MUNICÍPIO DE VACARIA/RS EDUCANDO “MENINAS”

Com o objetivo de tecer a relação a respeito do primeiro espaço para educar meninas no município de Vacaria/RS, este capítulo apresenta uma breve contextualização da cidade, abordando em seguida a chegada das Irmãs de São José no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Vacaria/RS, local em que organizaram uma instituição escolar. A fundação do Colégio São José foi um acontecimento histórico no município, principalmente depois da criação do Curso Complementar de formação de professores, pois, durante o período abrangido pela análise desta pesquisa (1931-1944), as meninas que concluíssem o Curso Complementar estariam aptas a ser professoras. Assim, o capítulo traz um contexto histórico do município de Vacaria/RS, tratando também da Congregação de São José, a qual constituiu o Curso Complementar no colégio que é objeto desta pesquisa.

2.1 O MUNICÍPIO DE VACARIA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS

O município de Vacaria/RS, atualmente, possui 65.397 mil habitantes, e sua área territorial em 2016 era de 2.124,582 km (IBGE, 2017). O mapa a seguir é referente à atual configuração territorial da cidade, localizada a nordeste do Rio Grande do Sul, já na divisa com Santa Catarina.

Figura 1 - Mapa de localização do município de Vacaria no Rio Grande do Sul



Fonte: Bellei (2017, p. 38).

A história do município remonta ao período em que os missionários dos Sete Povos das Missões colocavam seus rebanhos para ser soltos, alçados, formando reservas para as suas estâncias (BARBOSA, 1984). A fixação do elemento humano que deu origem ao atual município de Vacaria/RS decorreu do plano de expansão portuguesa para o sul, que era facilitado pelos caminhos criados para o comércio de gado (MOLINA, 2004). Situada entre a Lagoa dos Patos e os rios Jacuí e Negro, Vacaria/RS já havia sido pilhada por espanhóis e portugueses. Para fugir à sanha predatória dos conquistadores, o Superior dos Jesuítas, Pe. Lauro Nunes, resolveu criar a “Vacaria dos Pinhais, numa região que parecia inacessível a espanhóis e portugueses” (BARBOSA, 1984, p. 13).

O município de Vacaria/RS é uma das áreas mais antigas e significativas no contexto da história do Rio Grande do Sul. Barbosa (1984) afirma que, por volta de 1692, os jesuítas deixaram nos campos de Vacaria/RS um marco registrado em uma pedra polida com a inscrição “S.J 1692”, representando tal acontecimento, como se pode observar na figura a seguir.

Figura 2 - Pedra com a inscrição “S.J 1692”



Fonte: Museu Municipal de Vacaria.

Molina (2004) explica que, em 1740, já existiam moradores espalhados pelo território que hoje faz parte do município. Eles estavam estabelecidos como posseiros – não possuíam títulos de formalidades legais ou de posse de terra.

Vacaria dos Pinhais recebeu esse nome pela grande extensão de campos naturais que possuía. Era uma vasta região privilegiada por fronteiras naturais: ao leste, penhascos dos Aparados da Serra; ao norte, o Rio Pelotas; ao Sul, o Rio das Antas; e a Oeste, uma mata natural denominada Mato Português e Mato Castelhana (KRAMER, et al. 1996). Esse “rincão” era propício por oferecer proteção, pastagens e recursos d’água. O historiador jesuíta Teschauer, que esteve na região à época, assim a descreveu:

Planícies se estendem a perder de vista, descortinando paisagens variadíssimas e rasgando horizontes de dilatada amplidão; alternam com vales risonhos, enquanto lá no alto das serras negreja o verde-escuro pinhal, de copas arredondadas, imponentes no seu silêncio quase religioso, à luz abafada, onde erguem os braços ao céu, como que em súplica muda, mil candelabros gigantes, formados pelas esguias e possantes araucárias (BARBOSA, 1984, p. 13).

Em 1709, segundo o mesmo memorialista Fidélis Dalcin Barbosa, os índios das missões abriam picadas através do Mato Castelhana e do Mato Português, penetrando na região com 80 mil cabeças de gado vacum, “[...] com que iniciaram seus domínios pastoris” (BARBOSA, 1984, p. 13).

Cabe destacar que Vacaria/RS constituiu uma região do Rio Grande do Sul que se caracterizou como fornecedora de produtos primários para o centro do Brasil. Sua base econômica foi a pecuária. Então, sofreu com os ciclos da economia do Estado e do país. Quanto a esse aspecto, vale pontuar que “a economia também tem reflexo na cultura e na organização social de uma região” (MOLINA, 2004, p. 11).

A contribuição econômica dada ao Planalto Nordeste pelos Jesuítas das Missões, com a introdução do gado em ricas pastagens de águas e em meio a reservas florestais, fez com que os Campos de Vacaria/RS fossem cobiçados. “Antes mesmo que o brigadeiro Silva Pais firmasse no solo rio-grandense o marco da ocupação oficial em nome da coroa de Portugal, Vacaria/RS tornava-se via de penetração” (BARBOSA, 1984, p. 15).

Entretanto, o território só foi definitivamente ocupado após a abertura das estradas pelas tropas. Esses caminhos, procedentes de Laguna e Viamão e das Missões, cruzavam os campos gaúchos de Bom Jesus, Vacaria e Lagoa Vermelha, atravessando o Rio Pelotense no Passo de Santa Vitória e daí para São Paulo, pela serra (BARBOSA, 1984).

Conforme Barbosa (1984), por volta de 1750, um camponês encontrou uma imagem no meio do campo. A imagem seria de Nossa Senhora da Oliveira, que foi venerada em uma ermida e depois em uma capela. A notícia se espalhou, e os vizinhos começaram a visitar a capela, em romarias que foram aumentando. Orando, os devotos obtiveram graças e começaram a construir suas moradias, dando assim início a um povoado que se transformou no município de Vacaria/RS – cuja padroeira é Nossa Senhora da Oliveira (BARBOSA, 1984). Assim, aos poucos, nascia o município de Vacaria/RS, que, nos anos seguintes, passou a ter como atividade econômica a criação de gado, somada às pequenas lavouras e à plantação para consumo próprio das famílias.

O município de Vacaria/RS⁶ foi instituído pela lei nº 185, de 22 de outubro de 1850, baixada pelo presidente da província do Rio Grande do Sul. Situado ao nordeste do Estado, confina com os municípios de Bom Jesus, São Francisco de Paula, Antônio Prado, Alfredo Chaves e Lagoa Vermelha; e ainda com o Estado de Santa Catarina, pelo rio Pelotas (KRAMER et al. 1996).

⁶ Não tenho a intenção de adentrar e aprofundar a história de Vacaria/RS, mas os interessados podem fazê-lo, para saber mais consulte Kramer et al. (1996) e Barbosa (1984). Registro a importância de novas pesquisas para compreendermos com maior propriedade a história de Vacaria/RS.

No que se refere à constituição da população, Abreu, Giron e Girotto (2013, p. 9) afirmam: “a presença de escravos, que em 1780 era de 43, 43% de uma população de 571 habitantes, retrata a união de sua cultura com a lusa, a alemã, a italiana e a árabe.” Além disso, na década de 1930, viviam na cidade pessoas de origem árabe, conforme depoimentos de pessoas no livro *Lembranças de Vacaria* (ABREU ;GIRON;GIROTTTO, 2013).

Vacaria/RS recebeu, no início do século XX, imigrantes italianos. Eles se instalaram com a abertura de hotéis, casas de pasto e casas de secos e molhados. Tornaram-se a mão de obra que impulsionou o desenvolvimento e a expansão urbana da cidade. Além disso, os novos habitantes da região ocuparam-se de pequenas propriedades voltadas à agricultura (SLOMP, 2001).

Molina (2004) destaca que, quando os italianos vieram para Vacaria/RS, houve importantes mudanças, pois esses imigrantes tinham outra mentalidade; eles conheciam outras atividades econômicas. Nesse sentido, o mesmo autor sinaliza que os italianos imprimiram seu selo a Vacaria/RS. Afirma Molina:

As pequenas propriedades das colônias foram compradas e nelas adotaram a policultura e a mão de obra familiar como base de produção. Porém, foram os imigrantes que se submeteram à cultura gaúcha. Foram eles que mudaram, ao se mudar para as fazendas dos campos de Vacaria (MOLINA, 2004, p. 11).

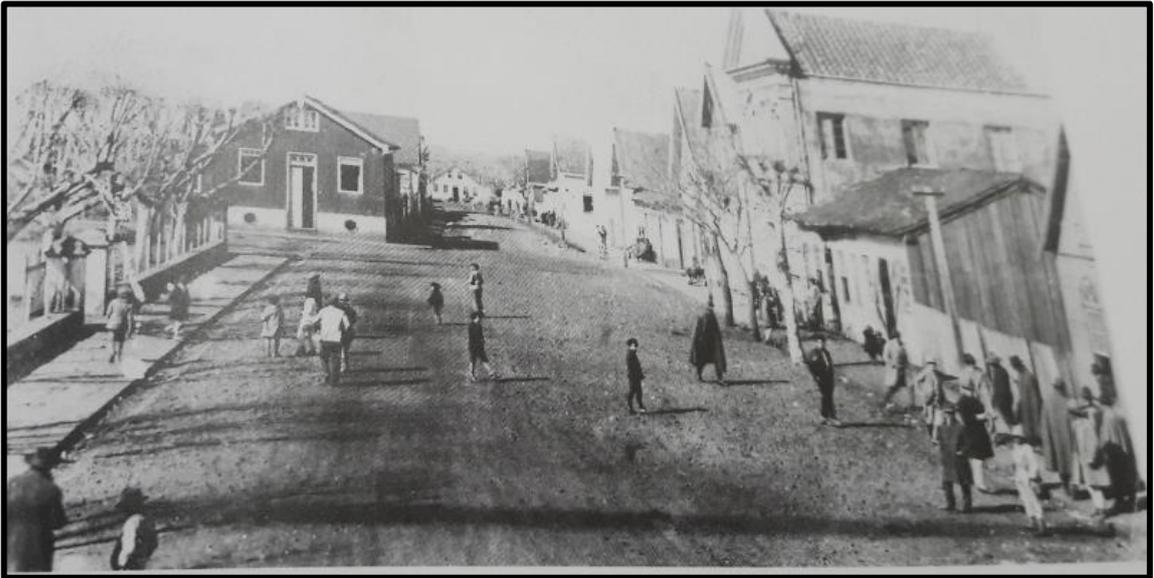
As imagens encontradas nos ajudam a entender o município e seu desenvolvimento. Observo que as fotografias, nos dias de hoje, são tiradas para finalidades distintas em relação a seu uso no passado. A imagem é considerada como um registro dos múltiplos significados possíveis do contexto histórico que ela “espelha”. Entende-se que uma mesma imagem pode gerar vários enfoques e significados, o que é possível justamente pelo caráter visual das peças. A observação e a análise dos elementos que existem nas imagens têm o objetivo de refinar a capacidade subjetiva da pessoa, dado que a produção imagética registra os elementos importantes do processo de educação dos homens, gerando, assim, mais uma possibilidade de estudos na história da educação (OLIVEIRA; NUNES, 2010).

Vacaria,⁷ na década de 1920, apresentava uma avenida larga, parecendo chão de terra, sem a presença de carros no local. À esquerda da foto a seguir, está localizada a praça, onde as árvores se encontram sem folhas. As pessoas parecem andar tranquilamente pelas

⁷ Ressalto, novamente, a ausência de estudos históricos sobre o município de Vacaria/RS e a dificuldade em acessar os poucos documentos existentes. Os anos desses documentos não mantêm uma sequência. Por isso, informações sobre alguns anos não são encontradas em registros. Acredito na importância de aprofundar os estudos a respeito do município de Vacaria, ressaltando sua importância para a História do Rio Grande do Sul.

ruas e estão usando chapéus, palas e casacos, pois é provável que estivessem no inverno. Observa-se a calçada em volta da praça e crianças parecendo andar no meio da rua, o que leva a pensar em um tempo em que a cidade ainda contava com mais meios de transporte a cavalo e carroças do que com automóveis.

Figura 3 - Área Central de Vacaria/RS, anos 1920



Fonte: Pinotti (2011, p. 351).

As casas localizadas à esquerda fazem pensar que este seria o centro da cidade – seria o comércio para a população da época, incluindo locais de encontro e espaços de sociabilidade. Sabe-se que o primeiro açougue apareceu em 1914. Em 1918, surgiu uma loja que vendia materiais de construção e gêneros alimentícios. Em 1922, o município contava com 6.340 km e era composto por oito distritos. Segundo Costa, “a população era de 22.718 habitantes, nos quais 4.357 viviam na sede do município. Assim, 80% dos habitantes viviam na zona rural ou nas pequenas sedes distritais” (COSTA, 1922, p. 741).

Costa (1922) relata ainda que existiam 1.942 contribuintes do imposto pecuário e que, na cidade, havia 110 casas de comércio. Os contribuintes de origem lusa dominavam a pecuária, e os de origem italiana destacavam-se no comércio. Funcionavam, então, 18 serrarias e 10 atafonas, 9 ferrarias, 3 carpintarias e 9 açougues.

Dentre os principais estancieiros e comerciantes que atuavam em Vacaria, localizei as informações apresentadas no quadro a seguir, referentes ao ano de 1922:

Quadro 4 - Alguns dos estancieiros e comerciantes de Vacaria/RS, em 1922

Estancieiros ⁸	Comerciantes
Florêncio Luiz Teixeira	Samuel Guazzelli
João Vieira de Abreu	Narciso Maccari
José Barbosa de Camargo	Luiz Soldatelli
Luiz Soldatelli	Francisco Paganella
Jacob Lenh	Atílio Montanari
Libório Rodrigues Filho	Elizeu Piolli
Lino Jacques de Noronha	Isaac Fernandes Barbosa
Laureano Duarte	Luiz Roveda
Simplício Borges Vieira	João M. Ferreira
Horácio Paim de Andrade	Elizeu Bígliã

Fonte: Abreu , Giron e Giroto (2013, p. 138).

Fazendo uma análise do quadro acima e comparando os dados com o município nos dias atuais, percebe-se que a maioria desses sobrenomes é conhecida, havendo ainda hoje famílias que os representam. Samuel Guazzelli⁹ foi homenageado com uma avenida em seu nome: a Avenida Samuel Guazzelli.

Conforme Kramer et al. (1966), a cidade estava crescendo, e seu desenvolvimento fez com que, em 1926, um bioquímico chamado Avelino Faccioli, juntamente com o Sr. Orlando Antunes de Oliveira, montasse uma farmácia, que mais tarde serviria de atendimento aos doentes. No mesmo ano, o edital nº 53 – por determinação do intendente – proibiu o trânsito de automóveis nessa vila após as 24h, salvo em caso de doença ou festejos.

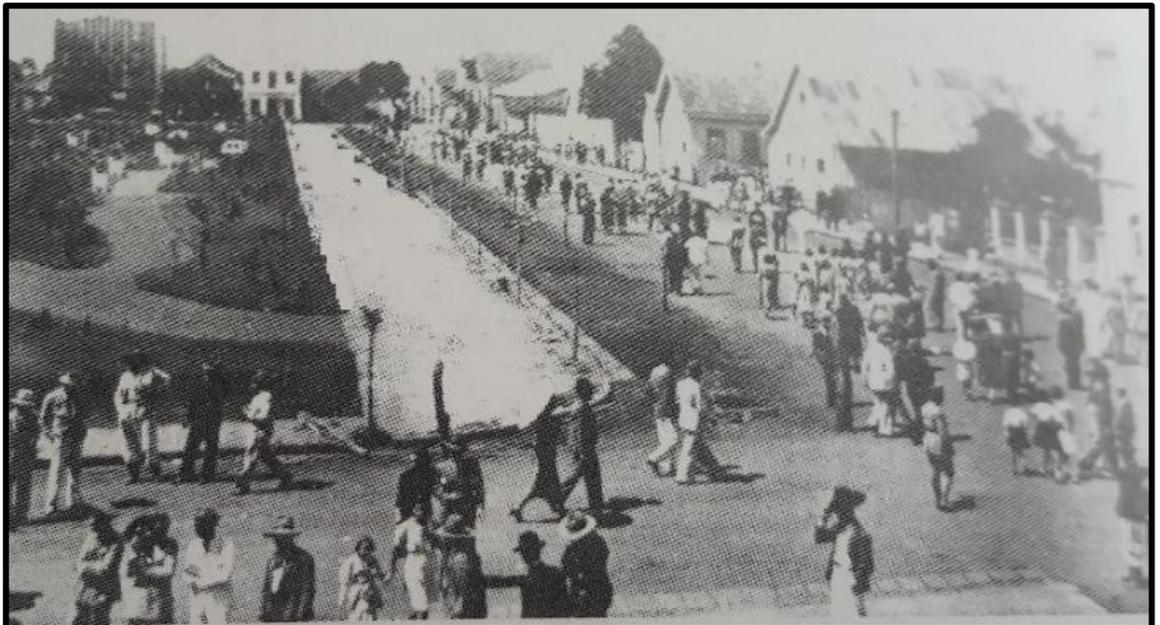
⁸ Chama-se estância, no Rio Grande do Sul, uma circunscrição dada às campinas do país, povoada de gado, cavalos e mulas e, em certas porções, partes de carneiros; tem ordinariamente a extensão de uma sesmaria, às vezes de duas, de três e mais; os animais multiplicam-se nelas na razão da quantidade inicial, da vastidão do território e da bondade dos pastos (LUCCAS, 2006). LUCCAS, Luís Henrique Haas. “Estâncias e fazendas: uma contribuição ao estudo da arquitetura tradicional rio-grandense”. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.071./363>. Acesso em: 20 dez. 2018.

⁹ Nasceu em 20 de outubro de 1895, em Vacaria/RS, e faleceu em 1 de outubro de 1973 na mesma cidade. Pecuarista. Samuel envolveu-se em duas revoluções: a de 1923 e a de 1925. Na primeira, atuou em favor de Borges de Medeiros, governador do Estado do Rio Grande do Sul, contra as forças de Assis Brasil, que alegavam ter havido fraude nas eleições e desejavam depor o Governador do Estado. Já a revolução de 1925 tratava-se da coluna de Prestes, na qual lutou e ocupou o posto de Tenente Coronel das forças provisórias. Há um fato que foi muito comentado na época; quem nos contou foi o Frei Vicente Weber, que foi ajudante paroquial da Capela da Glória, chamada de "Capela dos Cachorros". Nesta ocasião, era Pároco o Frei Angelo Ferronato. Quando o recém-nomeado governador do Estado do Rio Grande do Sul, Ernesto Dornelles, foi visitar Vacaria, Samuel foi escolhido para organizar a cavalgada para recepcioná-lo. A recepção foi composta de 1.400 cavaleiros. Os cavalos se apresentaram com arreios de alpaca e prata, e os cavaleiros, com esporas de libras esterlinas e traje típico. A apresentação foi de um brilhantismo incomum, de modo que foi lembrada por muitos anos. Nesta ocasião, realizava-se na cidade a festa dos cruzados, que tinha duração de duas semanas (DESCRIÇÃO EXPOSTA NO MUSEU MUNICIPAL DO MUNICÍPIO, s/d).

A partir de 1927 até o ano de 1932, o povo de Vacaria/RS vivenciou o município em desenvolvimento e assistia a teatros com grupos formados pelos munícipes. Também ocorreu a fundação do Esporte Clube Brasil e foi inaugurado o Banco do Estado do Rio Grande do Sul. Apareceu ainda a primeira mulher balconista assalariada, trabalhando na loja Magnabosco, oriunda de Caxias do Sul. Em 1936, Antônio Bróglia fundou a Casa Bróglia, que comercializava brinquedos, calçados, perfumarias, produtos alimentícios e ferramentas – não obstante, esse tipo de comércio já existia na cidade. Nesse contexto, a família Frozzi, em 1948, iniciou sua contribuição com o comércio de secos e molhados (KRAMER et al., 1996). Em 26 de junho, surgiu a fundação da Associação Rural, criada por Octacílio Fernandes e Severiano Borges Pereira (PINOTTI, 2011, p. 35-36).

Assim, na Figura 4, que mostra a cidade de Vacaria/RS no ano de 1930, destacam-se o número de pessoas circulando pelas ruas e a inexistência de carros no local. Poder-se-ia perguntar se o município estaria em festa, dada a movimentação das pessoas passeando e conversando em grupos – elas parecem estar desfilando no meio da rua.

Figura 4 - Praça do município, anos 1930



Fonte: Pinotti (2011, p. 260).

A praça central chamava-se Praça da Matriz, que hoje é conhecida como Praça Daltro Filho. O intendente Sátyro Dorneles de Oliveira Filho (1938–1944) contratou o urbanista Ubatuba de Farias para arquitetar a nova praça, a qual levaria o nome de General Manoel de Cerqueira Daltro Filho, que fora interventor federal do Rio Grande do Sul. A foto

a seguir é do início do projeto, entre 1938 e 1940. O local foi fotografado por Fernando Anello, fotógrafo da época no município (PINOTTI, 2011, p. 260).

Em 1939, Vespasiano Júlio Veppo e Júlio Castilhos de Azevedo fundaram, em Vacaria/RS, a primeira Estação Rodoviária do Brasil.

Figura 5 - Praça do município de Vacaria/RS, década de 1940



Fonte: Pinotti (2011, p. 260).

É visível na imagem que a preocupação com a área verde da praça sempre foi mantida. Na fotografia, quase todo o espaço possui essa característica. E, ao centro, observa-se o monumento em homenagem ao General Daltro Filho (sinalizado com “X”).

Até 1940, a pecuária predominava na cidade. Nesse mesmo ano, porém, instalaram-se no município centenas de serrarias que iniciaram a exploração de madeira, acontecendo o primeiro marco da atividade industrial. Com a vinda desses empreendimentos, iniciou-se a derrubada dos pinheiros, dando-se continuidade ao comércio da cidade. O cenário comercial se estabeleceu por meio da instalação de algumas famílias que, aos poucos, foram desenvolvendo suas atividades diante da comunidade (KRAMER et al., 1996).

Todos esses fatores trazem ao município um impulso de crescimento econômico, possibilitando sua expansão urbana (MOLINA, 2004). Nesse contexto, os italianos também contribuíram para o surgimento das indústrias. É importante ressaltar que a industrialização da madeira trouxe consigo desenvolvimento econômico, mas também destruição da mata de pinhais. Molina (2004) afirma que:

A ação predadora das serrarias, às vezes trazia, um certo progresso econômico a uma determinada região. Eram construídas casas, galpões, escolas e pensões. Enquanto eram mortas as matas, tudo parecia viver. Terminado o corte, a serraria mudava de lugar e com ela a vida econômica (MOLINA, 2004, p. 12).

Ainda em 1940, foi inaugurada, na rua Santos Dumont (que não é possível ver na foto), a indústria de laticínios Planalto, que foi a primeira fábrica a vapor montada no Estado (pela firma Pellizoni & Cia Ltda.). Nesse mesmo ano, ocorreu a construção da Casa de Saúde Dr. Elias Saadi, com 12 quartos e sala de operação. Em janeiro de 1942, foi inaugurada a 2ª Exposição Agropecuária e Industrial de Vacaria pelo intendente Sátyro Dorneles Oliveira Filho.

O edital nº 147, de 1943, publicou uma proposta para a demolição e construção do prédio da prefeitura. Em 04 de outubro, foi inaugurado o trono Episcopal, doado pela paróquia de Sananduva/RS. Em 1944, apareceram 64 veículos registrados no município (PINOTTI, 2011, p. 37-38).

Um dos locais centrais no município é a Catedral. A igreja foi construída em 1900, pelos Freis Pacífico e Efrem. É toda feita de pedra e segue um estilo gótico. Com esse progresso religioso e por interesse dos capuchinhos, em 1903, chegaram à cidade as Irmãs de São José para a fundação de um colégio para meninas e moças. Assim, em 1934, surgiu o Colégio São Francisco, administrado pelos Irmãos Maristas, que de início seria somente destinado a meninos.

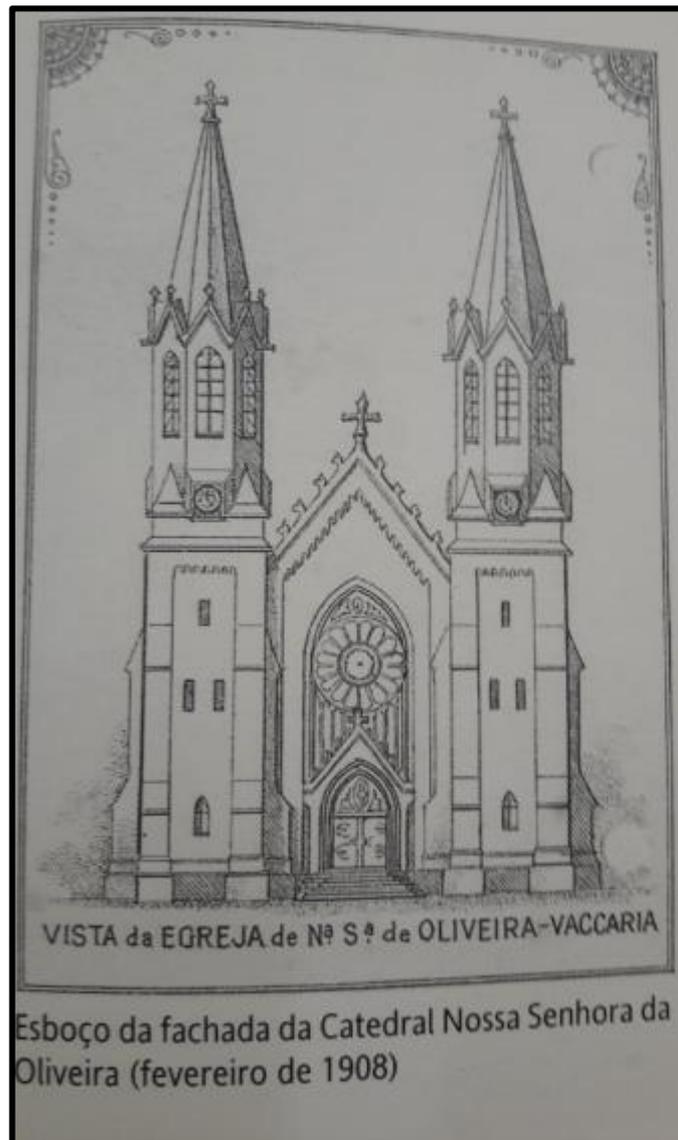
Para a construção da Catedral, escolheu-se, em 1929, uma Comissão de Obras composta pelos seguintes membros: Cel. Libório Antônio Rodrigues, José Fernandes de Oliveira, Francisco Guerra, Pedro Grazziotin, Aureliano Siqueira, Cândido Camargo Ramos, Firmino Rosa, Camilo Marcantônio, Raimundo Kramer de Almeida, Romualdo Silva, Tristão D'Ávila Pinto, Remígio Scotti, Amândio Duarte, Florêncio Teixeira, José Murici do Prado, João Fernandes Bueno e Teodoro dos Santos Camargo. Financeiramente, a construção da Igreja contou com a ajuda do Coronel Libório Rodrigues, do Frei Pacífico e do Frei Efrem, que contribuíram com o trabalho artístico. A obra demorou 33 anos para ficar pronta e é toda feita de pedras quadriláteras (KRAMER et al. , 1996). Nas próximas figuras, observam-se a planta baixa, seguida do esboço da fachada da Catedral Nossa Senhora da Oliveira.

Figura 6 - Planta baixa da Catedral Nossa Senhora da Oliveira



Fonte: Pinotti (2011, p. 309).

Figura 7 - Esboço da fachada da Catedral, em fevereiro de 1908



Fonte: Pinotti (2011, p. 310).

Em relação à verba para a construção da igreja, tem-se notícias somente de um recibo citado em Pinotti (2011), como se lê na figura a seguir:

Figura 8 - Recibo de doação para construção da Catedral, em fevereiro de 1908



Fonte: Pinotti (2011, p. 309).

O recibo de doação foi entregue ao presidente responsável pelas obras da Catedral. Não foi localizado nenhum outro documento de doação ou arrecadação de verba para a finalização dessa obra (PINOTTI, 2011).

A Figura 9 retrata a Catedral Nossa Senhora da Oliveira, com suas obras concluídas. Está localizada na praça do município – portanto, na área mais central.

Figura 9 - Catedral e Praça Central do município, década de 1930



Fonte: Pinotti (2011, p. 261).

Nessa imagem, é possível perceber a grandeza da arquitetura da Catedral. Observa-se também a construção ao lado, onde ficava a casa canônica. A assinatura “Anello”, na parte inferior direita, é de um fotógrafo do município.

O Quadro 5 apresenta a lista de prefeitos, vices, intendentess e subprefeitos de Vacaria nos anos de 1920 a 1951.

Quadro 5 - Lista de prefeitos, vices, intendentess e subprefeitos de Vacaria (1920 a 1951)

(continua)

Função – Nome	Data de atuação
01 – Intendente – Nabor Moura de Azevedo	1º/09/1920 a 30/11/1922
02 – Vice – Fausto Viterbo de Oliveira	03/06/1922 a 29/11/1922
03– Vice – nomeado – Júlio de Campos	30/11/1922 a 18/08/1924
04 – Intendente – Theodoro dos Santos Camargo	02/09/1924 a 1º/12/1924
05 – Vice – Manoel Duarte	1º/12/1924 a 08/12/1925
06 – Intendente – Theodoro dos Santos Camargo	30/06/1925 a 20/08/1928
07 – Intendente – Severiano Borges Pereira	03/09/1928 a 19/10/1929
08 – Vice – Avelino Paim Filho	19/10/1929 a 15/12/1930
09 – Prefeito – nomeado – Alfredo Borges dos Santos	16/12/1930 a 20/02/1931
10 – Prefeito – nomeado – Otacílio Fernandes	21/02/1931 a 08/08/1932
11 – Subprefeito – Virgílio Carneiro Borges	1º/08/1932 a 08/08/1932
12 – Prefeito nomeado – Avelino Paim Filho	08/08/1932 a 31/01/1938
13 – Prefeito – Sátyro Dornelles Oliveira Filho	1º/02/1938 a 29/10/1945

(conclusão)

14 – Interino – Júlio Rosa Cruz	17/11/1945 a 30/12/1945
15 – Vice – Adão Paulo de Brum Viana	31/12/1945 a 12/02/1946
16 – Interino – Sátyro Dornelles Oliveira Filho	12/02/1946 a 22/10/1946
17 – Prefeito – Atílio Borges de Almeida	22/10/1946 a 22/11/1947
18 – Subprefeito – José Osório Guerreiro	26/05/1947 a 08/08/1947
19 – Prefeito – Luiz Jacinto Teixeira Schuler	29/12/1947 a 29/12/1951

Fonte: Pinotti (2011, p. 45-46).

O prefeito de Vacaria/RS no ano de 1930, Alfredo Borges dos Santos, convidou o irmão Lassalista Teodoro Luís para elaborar um Projeto de Desenvolvimento do Município. O objetivo seria garantir um bom desenvolvimento da cidade a curto, médio e longo prazo, em todos os setores. Porém, Kramer et al. (1996) relatam que o projeto previa possibilidades de incentivo e aperfeiçoamento juntamente com o poder público, o que daria muito trabalho ao prefeito da época. Assim, não se encontra registro de que o projeto tenha sido desenvolvido. Se aquela inspiração de desenvolvimento tivesse sido tomada a sério, talvez o cultivo da maçã, hoje tão exitoso em Vacaria/RS, tivesse iniciado 50 anos antes (KRAMER et al., 1996, p. 159).

Na década de 1930, o vigário da paróquia, Frei Pacífico Belleveaux, dirigiu-se à congregação de São José, em Garibaldi, para solicitar ajuda às Irmãs de São José, que já tinham um colégio, para fundar um hospital, a fim de propiciar um melhor atendimento aos doentes, que eram atendidos em uma farmácia. Assim, em 04 de maio de 1935, o Hospital Nossa Senhora da Oliveira iniciou oficialmente suas atividades. O estabelecimento iniciou com porte pequeno e simples, porém suficiente para atender às necessidades da época. O nome é em homenagem à Padroeira da Diocese de Vacaria (KRAMER et al., 1996 p. 161).

Vacaria é a maior cidade dos Campos de Cima da Serra, conhecida como Porteira do Rio Grande. É reconhecida, também, por sediar o Rodeio Internacional, uma grande manifestação artística e cultural da tradição gaúcha, que iniciou em 1956 e acontece bianualmente até os dias atuais.

No que diz respeito à escolaridade dos munícipes, Vacaria/RS vivenciou uma situação precária até 1831, quando foi criada, então, uma escola para meninos – a primeira em toda região dos Campos de Cima da Serra (MARASCA ;SILVA; ZANELLA, 2005, p. 122). Após 16 anos, o professor Luís Augusto Branco – reconhecido na sociedade local por sua cultura – assumiu a escola. O educandário teve muitos diretores; dentre eles, em 1875, o vacariano João Fausto de Oliveira. No ano de 1922, a escola foi extinta e anexada a um grupo escolar recém-criado no município. O professor José Fernandes de Oliveira trabalhou até

1943 nesse estabelecimento. Hoje, a cidade possui um colégio com seu nome, maneira de homenageá-lo (MARASCA ;ZANELLA; SILVA., 2005).

A segunda escola pública da cidade foi destinada a meninas, fundada em 1862 pela professora Maurícia Cândida Fernandes da Cunha. Segundo Marasca, Zanella e Silva (2005), em 1896, foram nomeadas, mediante concurso, novas docentes. Não se encontram registros desse concurso para professores, mas entende-se que, antes da chegada das Irmãs de São José na cidade, havia pessoas preocupadas com a melhoria da educação da população da cidade de Vacaria/RS e região.

Segundo o relatório do Conselho Municipal de 12 de outubro de 1919, nesse período, funcionavam 10 aulas estaduais, 21 convencionadas pelo Estado, 04 aulas municipais e 01 colégio dirigido pelas Irmãs de São José (VACARIA, 1919). Nota-se o crescimento local em relação à educação, pois, em 1920, apareceram três escolas municipais e houve a construção de um edifício para fundação de um colégio dirigido por professores maristas, o Colégio São Francisco (VACARIA, 1920, p. 4). A instituição atenderia, de início, somente os meninos, pois as meninas de famílias abastadas já estudavam no Colégio São José.

Essa questão do feminino, como constituinte da identidade dos sujeitos, presta-se ao fortalecimento das diferenças e à solidificação das desigualdades, que levam ao exercício do poder, numa relação multifacetada e lesiva às mulheres:

No século XIX, as propostas coeducativas não possuíam conotação com a educação sexual, significando um ideal de igualdade social pela via escolar por parte dos segmentos progressistas e uma medida de economia do Estado quanto à educação popular. Seus opositores, dentre eles a Igreja Católica e conservadores apegados às tradições, viam a coeducação como uma ameaça ao *status quo* vigente e temiam uma excessiva modernização de costumes e a perda de controle e de poder sobre o sexo feminino (ALMEIDA, 2015, p. 66).

A mesma autora ainda traz que:

No sistema de ensino brasileiro no fim do século XIX e nos anos iniciais do século XX, as premissas positivistas e católicas atribuíam a homens e mulheres características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas. Apesar da propalada necessidade de se introduzir o sistema de classes mistas nas escolas, o que era defendido por feministas e republicanos, essas diferenças naturais eram, em última análise, impeditivas para a implantação do regime coeducativo. Isso porque, juntar os sexos nas escolas era um procedimento que possuía um fundo moral, o que era reforçado pelo ponto de vista da Igreja Católica (ALMEIDA, 2015, p. 66).

A mentalidade vigente sobre as expectativas sociais quanto ao sexo feminino continuava atrelada ao universo doméstico: “nas escolas do sexo feminino haverá mais: no primeiro grau, costura simples; no segundo grau, costura, crochet, corte sobre moldes e

trabalhos diversos sobre agulha, bordados úteis e economia doméstica” (MOACYR, 1942, p. 61).

Esperava-se, portanto, que as futuras professoras aprendessem funções que iriam desempenhar no lar, as prendas domésticas, o que impunha um paradoxo: se, de acordo com a ideologia de destinar as mulheres ao ensino de crianças, “essas professoras fossem lecionar em classes mistas haveria um problema de difícil solução sobre o que ensinar para os meninos, embora, posteriormente, isso fosse revisto” (ALMEIDA, 2015, p. 70). Esse cenário permaneceu assim por algum tempo em Vacaria/RS; além disso, mesmo que houvesse alguns meninos no Colégio São José, a idade deles não representava ameaças.

No ano de 1925, havia 04 aulas estaduais isoladas e 42 convencionadas pelo Estado, além do colégio elementar. Exceto estas, bem poucas eram as aulas que satisfaziam os fins a que se destinavam, tendo em vista a má distribuição ou a falta e a inaptidão de alguns professores para exercerem o cargo. Sendo assim, tornava-se importante uma nova realidade de instrução ao município. Ficou acordado: que as aulas subvencionadas procedessem com exames finais no dia 31 do mês em curso; que se abrissem escolas nos lugares mais necessitados; e que se observasse a igualdade para todos (VACARIA, 1920, p. 7).

No relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente Theodoro dos Santos Camargo, em 12 de outubro de 1926, para o exercício do próximo ano, encontravam-se funcionando, com toda sua regularidade, 40 aulas subvencionadas no município, as quais precisavam de fiscalização. Sendo assim, foi nomeado para o cargo de inspetor das aulas o ex-professor Antônio Clemente (VACARIA, 1926, p. 7).

O relatório apresentado para o exercício em 1934 tinha como intendente o coronel Avelino Paim e destacou a instrução pública bem desenvolvida no município, contando com: um colégio complementar, um elementar e 48 escolas municipais subvencionadas pelo Estado; 04 escolas isoladas e 03 escolas rurais. O documento já cita que, em pouco tempo, a localidade contaria com o Colégio São Francisco, voltado para a educação dos meninos (VACARIA, 1934, p. 4). Observa-se esse movimento em relação à educação do município no quadro a seguir:

Quadro 6 - Relação de aulas existentes no município, nos anos de 1919 a 1933

	1919	1920	1925	1926	1933
Aulas Estaduais	10	10			
Aulas Estaduais Isoladas			04		
Aulas Convencionadas pelo Estado	21	21	42	40	
Aulas Municipais	04				
Escolas Municipais		03			
Colégio Elementar	01	01	01	01	01
Colégio Complementar					01
Escolas municipais subvencionadas					48
Escolas Isoladas					04
Escolas Rurais					03

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pelos Relatórios da Intendência (VACARIA, 1919, 1920, 1925, 1926, 1933).

Desde a sua instalação no município, o Colégio Elementar manteve suas atividades, e as aulas convencionadas pelo Estado dobraram de número em um período de seis anos. Vacaria/RS ainda teve elevado reconhecimento da população com a chegada das Irmãs de São José à cidade.

Vale ressaltar que a localidade só recebeu essa denominação de cidade em 21 de novembro de 1936, pelo Decreto nº 6.332. Vacaria pertenceu a Santo Antônio da Patrulha, depois à comarca de Porto Alegre. Em 1976, Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria/RS tornou-se um novo município, sob a jurisdição da comarca de Passo Fundo. E, dois anos depois, pela lei nº 1141, a cidade desanexou-se de Passo Fundo, constituindo-se em comarca (KRAMER et al., 1996).

As Irmãs, desde o século XIX, encarregavam-se de tarefas no campo da educação, da saúde e da assistência social; por esse motivo, foram as primeiras a exercerem uma profissão, pois, sendo mulheres, eram pobres e consideradas “do lar” (NUNES, 2017). Mesmo exercendo uma atividade profissional, por serem parte da Igreja Católica, eram tratadas de forma diferenciada dos homens, porquanto se esperava delas esse comportamento distinto, deixando expressa uma atitude de submissão feminina. Segundo Nunes,

Quando falamos em religiosos, estamos nos referindo a homens, com experiências de vida e práticas de piedade muito distintas daquelas das mulheres religiosas. Devido ao lugar que ocupam na instituição eclesial católica, são eles que ditam as normas e regras de vida das religiosas. Praticamente até o Concílio Vaticano II (1962-1965), somente homens elaboravam o saber teológico e orientavam a vida

espiritual das mulheres. Até hoje, somente homens tomam assento nas assembleias em Roma, sede de governo e de decisões do catolicismo (NUNES, 2017, p. 482).

A chegada das Irmãs ao município de Vacaria/RS fez a comunidade acreditar em uma educação diferenciada para as meninas daquela região. O objetivo final dessa educação proposta pela congregação era formar jovens cultas, polidas, sociáveis e, acima de tudo, cristãs e católicas convictas, que difundissem, na família e na sociedade, os valores do catolicismo (MANOEL, 2012). Formar as meninas na prática das virtudes faria com que, desde cedo, adquirissem hábitos de trabalho, modéstia, obrigações do lar e amor. Segundo o mesmo autor:

Ornar o seu espírito com uma instrução apropriada à sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; eis o fim a que se propõem as Irmãs de São José no seu desvelo para com as jovens pensionistas, cuja educação lhes é confiada (MANOEL, 2012, p. 5).

Nessa conjuntura e analisando as memórias de algumas ex-alunas, o projeto das Irmãs formou muitas meninas, preparando-as para a vida em sociedade, visando à busca de excelência em valores religiosos e ao desenvolvimento de virtudes.

2.2 DA FRANÇA PARA O BRASIL - RIO GRANDE DO SUL: CONGREGAÇÃO DE SÃO JOSÉ

No período colonial, as mulheres encontravam dificuldades para o acesso aos conventos. Era proibido ser freira por razões econômicas, políticas ou populacionais. Além disso, fundar uma casa religiosa exigia grandes investimentos; segundo Cubas (2011, p. 2067), “A política da metrópole em relação à economia de sua colônia visava prioritariamente ao lucro.” Existia uma preocupação em defender as fronteiras com o povoamento de terras; e, para isso, precisava-se de um contingente de mulheres brancas para procriar – porém, elas eram escassas. Cubas (2011, p. 2068) explica que “Os conventos representariam, assim, o risco de tirar da sociedade suas principais possibilidades de reprodução.”

As casas de recolhimento surgiram somente a partir do século XVII. Eram dirigidas por religiosas e organizadas de maneira similar aos conventos – porém, sem a obrigatoriedade dos votos. Consequentemente, essas mulheres começaram a assumir diferentes funções sociais. Vale observar que ter uma filha em claustro era fator de prestígio social, pois enviá-la para o convento garantia a não fragmentação da riqueza familiar, através dos dotes para o casamento, e fortalecia os laços religiosos (CUBAS, 2011).

O primeiro convento no Brasil surgiu em 1677 – Convento de Santa Clara do Desterro –, localizado na Bahia (NUNES, 2017). No final do século XX, iniciou-se a instalação das primeiras congregações de vida religiosa apostólica com engajamento social. Ainda segundo Nunes (2017, p. 485) “[...] os conventos estavam no centro da política demográfica portuguesa para colônia. Eram proibidos ou incentivados segundo os interesses sociopolíticos e econômicos em jogo”.

Com o fim do Padroado Régio e com a Proclamação da República, iniciou-se o processo de clericalização do catolicismo, que, segundo Nunes, (2017) foi o processo de sua feminização – o qual já vinha ocorrendo em inúmeras irmandades comandadas por leigos. Assim, retirar o peso político e religioso dessas irmandades deu ensejo à incorporação das mulheres como objeto de ação da igreja. Nesse âmbito, uma população feminina católica era parte fundamental do projeto reformador da igreja no Brasil (CUBAS, 2011).

As dificuldades em ingressar ou permanecer na vida religiosa atravessam séculos. No passado, homens e mulheres que faziam essa escolha precisavam permanecer em clausuras. Nesse sentido, algumas comunidades regulares nasceram ou se reformaram no fim do século XVI. Tais instituições consideravam que não poderia haver vida religiosa sem clausura e votos solenes (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005). Segundo as autoras,

No século XVII, a educação das moças se faz no interior da casa, seja na família, seja numa comunidade religiosa, sempre numa espécie de clausura, porque a mulher vive a maior parte do tempo na casa. Acontece o mesmo para os serviços prestados nos hospitais. A extensão do reclusamento dos errantes, pobres e doentes nos hospitais, ao longo do século XVII, para cuidá-los e melhor ajudá-los a realizar recuperação conduz o pessoal hospitaleiro a viver também recluso, sem estar necessariamente numa clausura (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 27-28).

Concomitantemente a esse processo, começou a se organizar outra forma de vida religiosa: as congregações de vida ativa. O modelo, vindo da Europa no início do século XIX, vinha sendo vivenciado pela igreja como consequência da Revolução Francesa.

Nesse cenário, mesmo com todas as dificuldades e proibições, nasceram, por toda a parte na França, grupos de mulheres “[...] que davam preponderância ao seguimento de Cristo em uma vida consagrada a Deus e às atividades caritativas e apostólicas” (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 30). Diante da grande diversidade de tantas congregações novas que foram fundadas no século XVII, conforme informações do livro “As Irmãs de São José de Chambéry para Vacaria”, destaca-se o pequeno Projeto do Padre Médaille, no qual ele organizou um grupo de mulheres e as chamou de Irmãs de São José (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005).

Padre Médaille¹⁰ reuniu algumas pessoas que buscavam seu acompanhamento espiritual para organizar um grupo, o qual se transformou em uma comunidade de religiosas não enclausuradas (PEGORARO, s/d). Vale ressaltar que, nesse tempo, não havia religiosas vivendo sem clausuras. No entanto, ele acreditava que a vida consagrada exigia a companhia visível de Deus no mundo, bem como a proximidade com as situações existenciais do cotidiano das pessoas, e não somente espirituais, como no silêncio da clausura. Nesse âmbito, exigia-se a presença física e tangível dos religiosos junto à população (PIZANI, 2005 p. 29).

Na época da fundação das Irmãs de São José, a província de Velay estava sofrendo as consequências das guerras de religião. “A cidade de Puy, na França, estava envolvida e enfrentava dificulda]des: povo acabrunhado pelos altos impostos, violência dos soldados, epidemias, peste e terror em toda parte” (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 36). Nesse mesmo cenário, a influência da igreja se manifestava pelo número de mosteiros e outras casas religiosas. “Os conventos de homens eram os mais antigos: Dominicanos presentes desde 1286; Frades Franciscanos estabelecidos em 1223; Carmelitas, em 1286; depois, os Mosteiros das Irmãs Clarissas em 1430” (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 39).

O Bispo de Puy, Monsenhor de Maups, interessou-se por esse “Pequeno Projeto”, como era chamado pelo Padre Médaille. Assim, Monsenhor Henri de Maups tornou-se responsável pelo empreendimento. Confiou às seis primeiras candidatas a atuação em um hospício, tendo Françoise Eyraud como Madre Superiora. Essa madre dirigiu o hospício por trinta e dois anos. Mesmo sem saber ler nem escrever, foi auxiliada para escrituração da casa e instrução das órfãs por Margarida de São Lourenço, alfabetizada. Surgiu, assim, uma confraria de caridade que levou o hospital a se chamar “La Maison de la Charité dès Filles Orphelines de Saint Joseph, de la Rue Montferrand” (PIZANI, 2005). Além dessa Madre, destaque os nomes das cinco primeiras Irmãs de São José, segundo Pizani (2005, p. 33). São elas:

1- Claudia Chastel, de Langogne, Diocese de Mende, em Gévaudan, viúva de Guilherme de Mazaudier. Foi a única que assinou o contrato, porque as demais declararam-se analfabetas;

¹⁰ Nasceu em 06/10/1610, em Carcassone, no sul da França. Educado pelos Jesuítas, entrou para a Companhia aos 16 anos. Apresentava “saúde débil”, “inteligência excelente” e “espírito de oração excepcional”. Já sacerdote, exerceu vários ministérios, com destaque para as missões no centro da França, em viagens nas quais revelava “grande talento”. Em suas viagens, constatou os terríveis efeitos da guerra e suas consequências na vida dos mais pobres: fome, doenças, órfãos e falta de religião. Pe. Médaille encontrou numerosas moças desejosas de se consagrar a Deus no serviço aos mais necessitados. Sem dote, não podiam ou não queriam o Claustro, única forma de Vida Religiosa admitida na época. Para ajudá-las, Pe. Médaille as convidou a um novo tipo de vida religiosa, no meio do povo, com presença discreta, cheia de amor de Deus e do próximo. Escreveu a “Carta Eucarística”, propondo-lhes Jesus na Eucaristia como modelo dessa vida. Mais tarde, escreveu novos textos importantes, como as Constituições, as Máximas Espirituais e outros. Pe. Jean Pierre Médaille foi o fundador da Congregação das Irmãs de São José. Faleceu em 1669.

- 2- Margarida Burdier, de Saint-Julien-em-Forez, Diocese de Lyon;
- 3- Ana Chaley, de Saint-Geney-em-Malifaux, Diocese de Lyon;
- 4- Ana Vey, de Saint-Jures-de Bonas, Diocese do Puy;
- 5 - Ana Brun, de Saint-Victor-Malescours, Diocese do Puy.

No conjunto das Congregações das Irmãs de São José, temos as Irmãs de Chambéry e as de Moûntiers – as de Chambéry foram as primeiras a chegar ao Brasil. Inicialmente, instalaram-se em Itu; depois se deslocaram para todo o Estado de São Paulo. As Irmãs de Moûntiers chegaram ao Paraná em 1896; e, no Rio Grande do Sul, em 1898. Mais tarde, alcançaram Santa Catarina e a cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro (FILHO, 2009).

A vinda da Congregação de São José de Moûntiers faz parte de um contexto de planejamento da Igreja católica, a fim de promover a reforma comandada pelo Vaticano. A criação da Diocese de Curitiba realizava as obras sociais demandadas pela cidade e precisava de apoio de uma congregação com experiência nessa área, a qual foi procurada no estrangeiro (PIZANI, 2005). Vale pontuar que os positivistas se preocupavam com o domínio da igreja católica sobre a educação dos jovens franceses, uma vez que o aumento das vocações religiosas¹¹ marcou o catolicismo francês a partir de 1860. Em 1882, foi anulada a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas, cumprindo-se a lei escolar de 28 de março de 1882 (PIZANI, 2005).

Na sequência, a instituição da lei de 30 de outubro de 1886 determinou a neutralidade da escola e a saída de religiosos e freiras das escolas públicas. Iniciava-se, assim, um processo de laicização da sociedade francesa.

A partir de então, conventos foram fechados, emblemas religiosos foram retirados até dos hospitais, passando a assistência pública a ter um caráter civil. Apesar de Roma buscar a conciliação, a tensão criada teve seu auge em 9 de dezembro de 1905 com a separação da Igreja e do Estado. O confisco de seminários ocorreu por parte do Estado e a ordenação sacerdotal reduziu-se de forma assustadora, forçando o estabelecimento de noviciados no estrangeiro, o que levou muitas congregações fundadas na França a emigrarem (PIZANI, 2005, p. 28).

¹¹ Em 1851, a França contava com 34.208 religiosas; e, em 1861, esse número passou a 89.243. Os religiosos homens não chegavam a 3.000 em 1851, aumentando para 17.650 em 1861 (AUBERT, 1975). Esses religiosos dedicavam-se tanto ao ensino das instituições do Estado como trabalhavam no ensino livre (PIZANI, 2005).

Somente em 1953, as duas congregações uniram-se na França e, por consequência, no Brasil, passando a identificar-se como Irmãs de São José de Chambéry. Já as Irmãs de Maurienne fundaram estabelecimentos na Argentina. Destaco que o volume comemorativo dos 50 anos da chegada das Irmãs de Chambéry ao Brasil equipara a criação do Colégio de Itu à dos seminários, indicando os pilares de sustentação da Igreja Católica naquele momento (FILHO, 2009).

Cabe mencionar que a cidade de Moûntiers é considerada pequena; sua sede episcopal é uma das mais antigas da França – mais, inclusive, que a de Chambéry (FILHO, 2009).

Luff (1969) aponta que congregações religiosas precisam de uma aprovação legal e que só podem ter casa em sua diocese. Considerando tal aspecto, deu-se início a uma nova instituição. Assim, em 15 de outubro de 1650, ocorreu a fundação oficial da Congregação de São José:

Nós, Henrique de Maupas de Tour, Bispo e Senhor do Puy, Conde de Velay e Sufragâneo imediato de Sua Santidade, abade de Saint Denis de Rheims, Conselheiro do Rei em seus conselhos e Primeiro Capelão da Rainha Regente, desejoso do avanço da glória de Deus, da salvação das almas e da prática da caridade em nossa Diocese, tendo sabido que algumas viúvas e jovens queriam consagrar-se aos louváveis exercícios da caridade, tanto para o serviço do Hospital-Orfanato e dos pobres doentes de nossa cidade, quanto para a educação e direção das órfãs de nosso Hospital de Montferrand; e que, para poderem dar-se mais livremente a esse exercício, elas desejavam, com nossa aprovação, formar uma Sociedade e Congregação, para que vivendo em comunidade, pudessem sem nenhum impedimento entregar-se a esses serviços, desígnio esse que nos pareceu tão louvável que o abraçamos com grande afeição, permitimos às ditas viúvas e jovens que formem uma Congregação, sob o nome e título de 'Filhas de São José'; que se reúnam e vivam em comunidade, em uma ou diversas casas, segundo lhes for necessário para melhor espalhar o fruto de sua caridade, que possam multiplicar as ditas casas em todos os lugares, de nossa Diocese, conforme julgarmos a propósito; e a fim de que tudo se processe com mais ordem para prosperidade da nova Congregação. Fizemos as Regras e as demos às ditas jovens e viúvas, para que elas as observem exatamente para a maior glória de Deus e edificação do próximo, assim como já começaram a fazer no Hospital de Montferrand; nós tomamos desde já as viúvas e jovens, e suas Congregações presentes e futuras, sob nossa proteção e ordenamos a nossos Vigários e oficiais que velem para que esta louvável associação progreda e para que ninguém venha molestar as viúvas e jovens, às quais damos nossa benção com toda a afeição e desejamos com a mesma afeição a benção de Deus Padre, Filho e Espírito Santo. Puy, dez de março de mil seiscentos e cinquenta e um. HENRIQUE, Bispo do Puy, Conde de Velay." (PIZANI 2005, p. 32-33).

A primeira casa das Irmãs de São José é a de Dunières, comunidade que nasceu pelo desejo do Padre Médaille. Foi estabelecida em favor da paróquia no plano espiritual e temporal, com vistas à boa edificação de costumes, ao benefício espiritual e temporal, a boas ações e edificações do próximo. Contudo, nada é mencionado em relação às atividades das

irmãs quanto a suas ações na comunidade. De modo geral, nessa primeira fundação, “Percebem-se já as grandes linhas do Pequeno Projeto” (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 47).

Com o fim da Revolução Francesa, as comunidades das Irmãs de São José voltaram a se reunir, destacando-se as figuras da Irmã São João Fontbonne (Lyon), da Irmã Ana Maria Grand (Puy), da Irmã São José Jallat-Lagardete (Cheylard-Ard'eche) e da Irmã Rosa Reboulet (Saint-Vallier-Drôme), que passaram a se agrupar com novas interessadas em compartilhar a vida religiosa (PIZANI, 2005, p. 35). A autora ainda destaca que outra irmã foi Madre São João Marcoux (1785-1855), de Lyon, cujo nome também teve realce na expansão dos trabalhos na Sabóia. Ela “[...] fundou sucessivamente as congregações de Chambéry (aprovada por Carta Patente do Rei da Sardenha-Piemonte Vitor Emanuel, em 1816); de San Jean de Maurienne (aprovada por Carta Patente de Charles Felix, em 1827)” (PIZANI, 2005, p. 35). Pizani também menciona as Irmãs de Moûtiers em Tarentaise (congregação aprovada por Carta Patente de Charles Felix, em 6 de junho de 1827). Sua finalidade era cuidar dos serviços educacionais, bem como atuar junto aos doentes hospitalizados (PIZANI, 2005).

Em 25 de novembro de 1825, Madre São João Marcoux e mais duas religiosas chegaram a Moûtiers, na diocese de Tarentaise, para abrir uma escola, cujas atividades de pensionato iniciaram em 1827. O bispo Monsenhor Rochaix permitiu que a Congregação de Moûtiers se formasse de forma autônoma em relação a Chambéry, “[...] recebendo a aprovação real em 6 de junho de 1827, por Cartas Patentes de Charles Feliz” (PIZANI, 2005, p. 35). A experiência com as Irmãs de Moûtiers junto com as de Chambéry no trabalho com os enfermos e hospitais fez as Irmãs de São José de Chambéry, que se encontravam em São Paulo, indicarem as religiosas de Moûtiers para atuar na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba (PIZANI, 2005).

As Irmãs de São José continuaram seu trabalho mesmo depois da morte do Padre Médaille, até a Revolução Francesa (1789–1794), que afetou a Congregação, havendo a dissolução de muitas comunidades e fazendo as Irmãs voltarem para suas famílias. Assim como a congregação, outras instituições religiosas foram afetadas em 1792, quando todas as religiosas da França foram expulsas dos seus locais de trabalho (escolas e hospitais); elas seriam condenadas se não aceitassem a Igreja Nacional separada de Roma. A religiosa Madre Saint Jean Fontbonne, que estava no cárcere, foi a restauradora do Pequeno Projeto após a revolução (MORESCHI; FAVERO, 1998). Nesse contexto, as Irmãs precisaram de uma reorganização, visto que deixaram o papel de espectadoras para serem as protagonistas desse processo (VIDAL; RABELO, 2018).

A educação feminina francesa no século XIX causou um impacto que ultrapassou a França metropolitana. As freiras francesas estavam à frente de um esforço missionário, no sentido de converter protestantes e criar internatos para a elite feminina, os quais adquiriram reputação devido à qualidade que a educação francesa oferecia (VIDAL; RABELO, 2018). “As freiras francesas levaram um modelo particular de educação em internatos ao redor do mundo (inclusive no Brasil)” (VIDAL; RABELO, 2018, p. 8). A educação feminina oferecia, assim, uma forma de trazer mulheres e a categoria de gênero para a linha de frente (VIDAL; RABELO, 2018).

Com o reagrupamento das Irmãs de São José, houve a retomada das atividades relativas à saúde e à educação, respeitando-se as leis republicanas. As Irmãs formavam comunidades ao redor de casas principais, nomeando as congregações que se estruturavam em torno de um governo central. Foram reconstituídas as Congregações de São José de Le Puy, de São José de Clermont-Ferrand, de São José de Lyon 43, dentre outras. Assim, houve um florescimento da vida religiosa feminina, que, de início, tinha a proteção dos bispos e, mais tarde, tornou-se de Direito Pontifício (MORESCHI; FAVERO, 1998).

Dom Antônio Joaquim de Melo, bispo de São Paulo entre 1851 e 1861, trouxe para o Brasil, dentro do seu bispado, as primeiras religiosas da Congregação de São José de Chambéry (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005). Desse modo, elas chegaram a São Paulo no ano de 1858 para fundar um colégio voltado à educação das meninas. Em tal cenário, embora as mulheres sempre estivessem presentes na educação religiosa de seus filhos, ainda assim, sua participação no catolicismo colonial brasileiro ainda era restrita em comparação à dos homens. No século XIX, foram criadas organizações religiosas específicas só para mulheres (NUNES, 2017). Porém, uma questão permanecia quanto à fundação do colégio para as meninas:

Por que a oligarquia paulista apoiou decisivamente a instalação de uma rede de escolas particulares pertencentes a uma congregação religiosa feminina, se havia um projeto modernizante em curso, englobando inclusive a proposta de tornar completamente pública a educação? (MANOEL, 2012, p. 01).

Segundo Manoel (1996), as primeiras freiras foram as Irmãs de São José, que chegaram ao Brasil em 1859, na cidade de São Paulo, com propósitos voltados à educação. Eram sete Irmãs: Maria Justina Pepin, Maria Angelina Achard, Marta da Cruz Goddet, Maria Elias Miévre, São Paulo Angelier, Maria Cunegundes Gros e, como superiora, Maria Basília Genon. Em 1859, elas fundaram o primeiro colégio de Irmãs para meninas e moças, que alcançou renome e fama fora do Estado. Somente em 1896, o bispo do Paraná, Dom José

Camargo Barros, conseguiu promover a vinda delas ao sul, de modo que o grupo chegou em julho desse mesmo ano (MANOEL, 1996).

Tudo indica que a Congregação das Irmãs de São José de Chambéry foi o braço direito dos jesuítas, já que seu fundador pertencia à Ordem. É importante considerar, também, que a localidade de Chambéry, situada na Savóia, constituiu-se num centro de ação contrarreformista de capuchinhos e jesuítas desde o século XVI (FILHO, 2009).

As listas de matrículas do Colégio das freiras em Itu revelam que os nomes da elite paulista frequentaram esse colégio, independentemente de colaboração com a Congregação. Essa elite incluía todos os fazendeiros e comerciantes ricos interessados em vários tipos de empreendimentos (MANOEL, 2012). À época, em São Paulo, não existia um sistema educacional que fosse sustentado pelo Estado. Assim, para a educação de suas filhas, havia “apenas uma rede pública deficiente e ineficiente” (MANOEL, 2012, p. 3), sustentada pela oligarquia.

Por essa razão, o projeto educacional feminino das Irmãs de São José foi avalizado pela oligarquia paulista. Ainda segundo Manoel (2012), a educação feminina paulista se propunha a dar lições de leitura, escrita e prendas domésticas. Esse objetivo tinha uma preocupação de não alimentar ideias de profissionalização da mulher:

As matérias de ensino não necessitavam extrapolar os limites estreitos do currículo previsto pela Lei de 1827, que limitava a educação escolarizada feminina ao aprendizado de língua portuguesa, aritmética, prendas domésticas e religião (MANOEL, 2012, p. 4).

O terceiro grupo veio para o Rio Grande do Sul, chegando a Porto Alegre a pedido do Bispo Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão. Foram enviadas as Irmãs Maria Paula Dunand, Maria Azélia Diocet, Clotilde Zaberer e Dorothé Pachod (MORESCHI; FAVERO 1998). Na fotografia a seguir, visualizam-se as quatro Irmãs que aceitaram a incumbência designada pela Superiora Geral da Congregação para a missão educativa no Estado.

Em tal contexto, importa pontuar que as consequências da Revolução Francesa, com sua ideologia laica, criaram conflitos de ordem ideológica e assim proibiram a ação de religiosos e religiosas. Assim, a vinda das congregações para o Brasil poderia ser uma solução para esse problema, e as freiras mostravam-se motivadas para essa missão (NUNES, 2017). Nesse sentido, a igreja foi a responsável pelo investimento na vinda das congregações para o Brasil, pois estava preocupada com o avanço do protestantismo e da educação laica.

Figura 10 - Grupo de Irmãs pioneiras que partiram de Moûtiers para se dedicar à educação no Sul do Brasil, 1898



Fonte: Memorial de Garibaldi/RS.

A fotografia anterior foi tirada em Moûtiers, França, após a missa de envio das quatro primeiras Irmãs para o Rio Grande do Sul a Conde d'Eu, hoje Garibaldi. As outras quatro que aparecem na foto foram enviadas na mesma ocasião – elas se dirigiram a Curitiba, no Paraná. As que vieram para Conde d'Eu, hoje Garibaldi, são:

Na primeira fila:

Ir. Maria Azélia Diorcet – a primeira, que leva o nº 1 na parte branca do hábito.

Ir. Maria Paula Dunand – a segunda, que leva o nº 2 na parte branca do hábito.

Ir. Clotilde Zaberer – a quarta, que leva o nº 3 na parte branca do hábito.

Na segunda fila:

Ir. Dorothé Pachod – a terceira, que leva o nº 4 na roupa.

Conforme já referido, as outras quatro Irmãs que aparecem na foto foram para Curitiba. Elas desceram do navio no Porto de Paranaguá e seguiram para seu destino em território paranaense.

As Irmãs que chegaram ao Rio Grande do Sul já vieram com suas funções designadas, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 - Relação e designação das Irmãs pioneiras no Rio Grande do Sul

Nome Civil	Nome Religioso	Designação
Madre Clotilde Dumand	Irmã Maria Paula	Superiora
Benoite Diorcet	Irmã Maria Azélia	Professora
Maria Françoise Zaberer	Irmã Clotilde	Professora
Maria Elisabeth Pachod	Irmã Dorothée	Professora

Fonte: Santos (2012, p. 89).

Vale observar que, no mesmo ano de 1898, Dom Claudio José Gonçalves Ponce de Leon veio para a comunidade de Conde d’Eu (hoje, município de Garibaldi), por solicitação do Bispo de Porto Alegre (MORESCHI; FAVERO, 1998).

Matiello (2013) relata que, em terras gaúchas, as Irmãs tiveram sua casa erguida sob uma colina em Garibaldi, inaugurada em junho de 1900, que foi sede da Província das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul por muitos anos.

As Irmãs de São José seguiam fiéis ao seu lema de “unir todos os homens entre si e com Deus” (MATIELLO, 2013, p. 54). Como explicam Moreschi e Favero (1998), seu objetivo principal era a educação. Em 16/1/1899, elas fundaram a Escola de São José em Conde d’Eu. A partir de então, foram fundadas escolas em diferentes localidades do Rio Grande do Sul: Antônio Prado (1900), Caxias do Sul (1901), Flores da Cunha (1901), Veranópolis (1917), dentre outras. O número de Irmãs foi aumentado, e elas se instalaram em diferentes lugares do Estado. Isso dificultava o trabalho do governo provincial, situado em Garibaldi. Assim, deu-se a formação da província de Porto Alegre, em 1963. Em 1964, foi constituída a província de Lagoa Vermelha, passando a existir, desse modo, três províncias no Estado. Saliento ainda que, em 1966, a sede de Garibaldi foi transferida para Caxias do Sul (MATIELLO, 2013).

Na publicação “Centenário da Imigração Italiana”, citada por Matiello (2013, p. 55), são relatadas as seguintes obras mantidas pela Congregação Sociedade Caritativo São José:

Com sede em Caxias do Sul: Colégio São José (Caxias do Sul), Escola São José (Flores da Cunha), Ginásio São José (Antônio Prado), Colégio São José (Garibaldi), Escola Santa Inês (Garibaldi), Colégio São José (Pelotas) e Hospital São Francisco (Concórdia – Santa Catarina).

Além disso, as Irmãs também trabalhavam em escolas públicas e hospitais. Atuavam como professoras, enfermeiras, dentistas, assistentes sociais, cozinheiras e educadoras de base. Nesse contexto, “o hotel Mosteiro São José, situado em Garibaldi, era mantido pela Ordem para fins de férias, reuniões e retiros” (MATIELLO, 2013, p. 55).

As Irmãs de São José foram recrutadas entre moças humildes e sem formação escolar aprofundada. Por isso, é compreensível sua atuação mais voltada para a área assistencial do que para a área educativa (FILHO, 2009). No entanto, o título religioso permitia que elas exercessem tarefas para as quais não estavam tecnicamente habilitadas: “porque eram Irmãs de Caridade podiam ser professoras, enfermeiras ou assistentes sociais” (NUNES, 2017, p. 501). Assim, nenhum diploma ou curso era exigido.

Nesse âmbito, o processo industrializador no país estava expandindo o mercado de trabalho e impunha exigências de mão de obra qualificada. Desse modo,

A oferta de ensino gratuito e, em geral de bom nível, através das escolas do Estado, associada à aceitação progressiva do pluralismo religioso e mesmo de uma relativa laicização das instituições, interferiram na estabilidade da vasta rede educativa dirigida pelas religiosas (NUNES, 2017, p. 501).

As congregações responderam a essa situação com o encorajamento à profissionalização das religiosas, que foram estimuladas a seguir cursos superiores (NUNES, 2017).

No início do século XX, frei Alfredo de Saint-Jean d’Arves, pároco da paróquia Nossa Senhora da Oliveira, em Vacaria, preocupado com a vida social, política, econômica e religiosa da cidade, constatou que era preciso mudar a situação do município. A intenção inicial era implantar uma escola dirigida por religiosas em Vacaria, como aquela que já estava funcionando em Conde d’Eu:

O empenho dos dois religiosos Capuchinhos teve êxito e, em 26 de abril de 1903, seis religiosas partiram de Garibaldi em direção a Vacaria acompanhadas pelo casal Aureliano Siqueira e esposa e D. Joaquim Paim de Andrade Siqueira e dois criados designados pelo Coronel Avelino Paim, intendente do município em 1903. Madre Margarida de Jesus Ruaz, Superiora Provincial da recém-fundada Província das Irmãs de São José, no Rio Grande do Sul, nomeia seis Irmãs para atenderem a quarta fundação, em Vacaria, região dos Campos de Cima da Serra (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 115).

E assim, depois de oito dias de viagem, as Irmãs chegam a Vacaria/RS para fundar uma escola. Na fotografia a seguir, à frente, está a Irmã Joana Vitória, juntamente com as Irmãs Ana Teresa, Luísa, Teodora, Francisca e Albina. A bagagem que traziam era escassa. A população local apresentava aspecto triste, pois acabara de passar por um violento surto de varíola. Os primeiros anos foram marcados por uma vida de sacrifício, e elas mesmas ajudaram na construção da escola, sendo tijoleiras e arquitetas (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005). Na foto a seguir, constam as seis primeiras irmãs que chegaram ao

município de Vacaria/RS. A primeira, da esquerda, está com roupa diferente das demais – não há registro quanto ao motivo. A Irmã Madre Joana, madre superiora, está na terceira posição, da esquerda para a direita.

Figura 11 - As seis primeiras Irmãs que chegaram a Vacaria/RS (1903)



Fonte: Memorial Hotel Mosteiro Garibaldi/RS.

Nessa imagem, além das Irmãs que foram destinadas à missão em Vacaria/RS, estão as madres que as acompanharam para a nova fundação. Elas viajaram oito dias a cavalo, percorrendo aproximadamente 36 km. É possível identificar somente cinco das seis designadas – as outras duas, com o hábito todo preto, eram madres que vieram somente para acompanhar as Irmãs. Não foi possível obter a identificação do local do registro da imagem – se foi na saída de Garibaldi, ou já no município de Vacaria/RS.

Conforme já referido, essas primeiras Irmãs que chegaram ao município eram naturais da França e assim se chamavam: Madre Joana Vitória, Irmã Ana Teresa, Irmã Luiza, Irmã Teodora, Irmã Francisca e Irmã Albina. Na fotografia acima, é possível observar que elas estão sentadas com as duas pernas para o mesmo lado. Essa foi uma observação feita em uma conversa com a Irmã Adelide (responsável pelo hospital Nossa Senhora da Oliveira). Posturas como essa eram exemplos de comportamento e disciplina para a sociedade, de modo que elas não poderiam sentar com as “pernas abertas” no cavalo.

Não se tem registros se a vinda das Irmãs de São José para Vacaria/RS teve alguma intencionalidade em particular. Segundo memórias de pessoas sobre a época, um casal de fazendeiros custeou os cavalos e ajudou na vinda das religiosas. Contudo, não se sabe ao certo se eles tinham interesse nesse sistema educacional voltado para meninas e moças.

Quais foram os motivos de a Congregação de São José levar para o município de Vacaria/RS uma escola feminina? No jornal *Correio Vacariense* de 1983, há o seguinte o texto para justificar a vinda das Irmãs de São José ao município:

Mas que missão era essa, para que alguns vacarienses se abalassem até Garibaldi, quase implorando auxílio; que missão poderia justificar 8 dias de viagem, através de uma serra inóspita e atormentadas por períodos da natureza? Era uma grande missão de ensinar e formar as pessoas (*JORNAL CORREIO VACARIENSE*, 1983, p. 6).

A mesma página ainda afirma que foi por interesse de um casal, não identificado pelos registros da congregação, que esse fato aconteceu. Ainda consta que as congregações das Irmãs de São José consideravam essa tarefa uma missão:

Na visão das Irmãs dessa congregação, historicamente, atuar em instituições escolares como administradoras e mestras é um dos meios mais válidos e eficazes de realizarem suas missões como evangelizadoras, sempre defendendo e trabalhando pela construção de um mundo mais justo e fraterno (*LOUZADA*, 2012, p. 41).

A responsabilidade das Irmãs ia além da educação das disciplinas escolares, pois a comunidade esperava uma preparação diferenciada para suas filhas. As lembranças da ex-aluna Flora deixam essa questão evidente. Ela relatou que seu pai dizia que, para ser uma boa moça, com valores e princípios religiosos, era preciso estudar no colégio das Irmãs. Sendo assim, as Irmãs assumiriam um papel mais elevado, e a preparação dessas meninas precisaria superar as expectativas da comunidade.

Picoli (2009) explica que, em São Paulo/SP e Curitiba/PR, onde a congregação já atuava, havia escolas católicas femininas que atendiam à demanda populacional e que havia uma preocupação, por parte do governo nacional, em formar cidadãos com sentimento pelo país, colocando a escola como um dos principais instrumentos para formação do cidadão (*PICOLLI*, 2009). Nesse sentido, “A formação moral, religiosa e doméstica possibilita compreender que esta instituição almejava formar uma mulher de conduta exemplar e que deveria passar tal comportamento e valores para sua futura família” (*PICOLLI*, 2009, p. 25). Assim, a instituição organizada pelas Irmãs seria responsável por passar ensinamentos com os quais as moças estariam preparadas para ser esposas e mães ideais. Seria uma educação com

princípios religiosos, disciplina e responsabilidades. Nesse cenário, as famílias sentiam orgulho em ter sua filha estudando em uma escola católica feminina.

As Irmãs de São José foram recebidas sob olhares dos curiosos e boas-vindas das autoridades. Instalaram-se em um terreno cercado de taipa, no qual existiam um poço e uma casa de madeira coberta de telhas de barro (KRAMER et al. 1996, p. 418). De imediato, elas voltaram-se ao seu objetivo: transformar o pequeno espaço em um colégio. Assim, em 21 de maio de 1903, foi fundado o Colégio São José. Observo que, nesse período, ainda não existia o Curso Complementar: o educandário iniciou suas atividades posteriormente nesse local. As Irmãs então transformaram o sótão em dormitório, deixando duas salas para abrigar as alunas. Marasca et al. contam que:

Apesar das dificuldades enfrentadas como falta de espaço físico, materiais didáticos, recursos humanos, construção a ser feita com urgência, trabalhos exigidos pela construção da horta, chamada pelas alunas da época de “o pequeno sítio das Irmãs”, alimentação insuficiente, clima rígido, a escola progredia de ano para ano (referência obtida pela história oral) (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 125).

As Irmãs vieram com o objetivo de prover formação e educação às meninas. Mas o que se pode dizer da sua própria formação? Belusso (2016) aponta que havia limitações na formação das Irmãs docentes. Isso pode ser um indício de que elas, até então, não possuíam nenhuma educação profissional para a docência, mas que, apesar disso, eram consideradas preparadas para ser professoras (BELUSSO, 2016). Havia então a premissa de que, por estarem preparadas religiosamente, as Irmãs estariam também preparadas para a docência. Mas isso gera um questionamento: a religiosidade seria suficiente para a educação?

Conforme já referido, o primeiro local de funcionamento do colégio São José foi a casa das próprias Irmãs. O segundo seria a chácara do Sr. Emílio dos Virgílio dos Santos (CORREIO VACARIENSE, 29 de março de 1983, p. 5).

Figura 12 - Segundo local onde funcionou o Colégio São José



Fonte: Jornal Correio Vacariense de 29 de março de 1983.

Em 01 de junho de 1905, foi erguido o primeiro prédio do colégio, que, posteriormente, foi demolido para a construção de um novo. O número de alunas foi aumentando, e tornava-se necessária a estruturação da escola em outro local. As dificuldades iniciais para a organização de um espaço que se pudesse chamar de colégio foram sendo superadas com o tempo. Entre aperfeiçoamentos e reformas, passaram-se os anos, e as Irmãs continuaram trabalhando em prol da educação e de melhorias para a cidade, atendendo, assim, às demandas das suas estudantes.

Segundo depoimento de um pai de ex-alunas e marido de ex-aluna, concedido no ano de 2004, “as Irmãs, inseridas cada vez mais profundamente junto ao povo, misturaram-se com a história de Vacaria” (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 125). Talvez essa afirmação seja explicada pelo fato de que a formação moral, religiosa e doméstica que a instituição compreendia almejava formar mulheres de conduta exemplar, que deveriam passar esses comportamentos e valores para sua família (PICOLLI, 2009).

A demanda de alunas no colégio foi grande, aumentando a cada ano e superando as expectativas. Assim, a fundação de um Curso Complementar, formador de professores para atuar no ensino primário, seria a alternativa para debelar o problema da falta de docentes.

Diante disso, o Curso Complementar da Escola São José de Vacaria/RS, equiparado¹² às escolas complementares do Estado, foi fundado em 1931 pelo então secretário da Educação e Cultura, José Coelho de Souza, e aprovado pelo Decreto de número 4.277, de

¹² Chefe político no local de grade prestígio. Em 1909, foi eleito deputado estadual para a legislatura para a legislatura que se estenderia até 1913 (DESCRIÇÃO EXPOSTA NO MUSEU MUNICIPAL DO MUNICÍPIO, s/d).

13 de março de 1929. No Decreto, constava: “os institutos particulares de ensino secundário podem equiparar-se às escolas Complementares de acordo com os decretos nº 3.918 e 3.927, respectivamente de 22 de novembro e 5 de dezembro de 1927” (RIO GRANDE DO SUL, 1929).

As primeiras Irmãs que iniciaram a missão junto à Congregação de São José não possuíam formação específica para dar aula ou trabalhar com assistência, nem mesmo para prestar cuidados de saúde às famílias. Assim, muitas aprendiam com as mais experientes, e outras eram autodidatas. Sobressai a isso, porém, o fato de o hábito permanecer com o significado de poder e respeito. A vestimenta, nesse caso, seria suficiente para que elas pudessem ser classificadas como pessoas qualificadas e aptas ao exercício da docência. Desse modo, o hábito, que impunha o respeito, denotava pessoas consagradas a Deus, consolidando representações que as habilitavam ao desenvolvimento de tais profissões. Assim, o capítulo trouxe informações sobre o município de Vacaria/RS, abordando como se deu seu processo educativo e indicando a importância da chegada das Irmãs de São José, naquele momento, para os seus moradores e os habitantes das regiões vizinhas.

3 A CONSTITUIÇÃO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM VACARIA/RS

O objetivo deste capítulo é narrar o contexto da história do Colégio São José. Retrocedendo na delimitação temporal, para situar as condições na organização do colégio, visto a situar o modo como suas culturas escolares foram organizadas e instituintes de rotinas, modos de ensinar e de aprender. Observo que o Curso Complementar, ofertado entre os anos 1931 a 1944, objeto desta pesquisa, precisa ser compreendido como parte das rotinas escolares do Colégio São José, iniciado em 1903. Portanto, mostro como funcionava o colégio e a rotina das alunas no internato.

3.1 COLÉGIO SÃO JOSÉ – UM MOMENTO HISTÓRICO

No final do século XIX e no início do século XX, o município de Vacaria/RS estava à margem do seu desenvolvimento e apresentava uma comunidade com alguns problemas de ordem social, econômica e cultural (KRAMER et al., 1996). O povo estava sem fé, quase não comparecia à igreja; e algumas famílias abastadas estavam preocupadas com a educação de suas filhas, pois muitas delas aprendiam a ler e escrever com alguma professora contratada pela família e depois não continuavam os estudos. Vacaria/RS estava com a população quase toda dizimada por um surto de varíola; e essas foram as justificativas mencionadas para a constituição de um colégio católico para a educação das meninas (ÁLBUM DO ACERVO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, s/d).

Kramer et al. (1996) indica que, cansados da situação, alguns vacarianos apelaram à Congregação de São José, em Garibaldi. Nessa situação, os padres capuchinhos foram os intermediários do processo. Consideravam de muita importância uma ação para a educação, embora isso não fosse tão simples de executar quanto parecia.

A primeira tentativa de trazer as Irmãs de São José para Vacaria fracassou. Frei Bruno havia sugerido a fundação de um internato cujo capelão seria um padre capuchinho. Assim, se realizaria o sonho do superior dessa ordem, de se estabelecerem aqui. A população não concordou com a ideia (KRAMER et al., 1996, p. 417).

A população não aceitou a ideia de ter um internato comandado por um frei capuchinho. Queriam um colégio ofertado pelas Irmãs, já que o interesse maior estava em quem tinha filhas. Além disso, os cidadãos já sabiam da existência de colégios fundados pelas

Irmãs de São José, e era essa a pretensão na época (ÁLBUM DO ACERVO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, s/d). Depois dessa tentativa, o município de Vacaria/RS teve sua paróquia entregue à Ordem dos Frades Menores¹³. O vigário da época (Frei Alfredo), juntamente com frei Bruno, conseguiu, em 1903, a vinda das Irmãs de São José. Elas chegaram no RS em 1898, na cidade de Porto Alegre, a pedido do Bispo Dom Claudio José Gonçalves Ponce de Leão; depois, vieram para Vacaria/RS com o apoio dos frades capuchinhos, que estavam estabelecidos em Garibaldi/RS, como já mencionado no item 2.2.

Mais precisamente em 26 de abril de 1903, bateu à porta do convento São José, em Garibaldi/RS, um casal vacariano¹⁴, não identificado nos documentos encontrados. Eles estavam acompanhados de dois de seus criados (portanto, era uma família mais abastada), cavalos e mulas (KRAMER et al. 1996, p. 418). Esse acontecimento despertou a curiosidade dos moradores da Casa Provincial. Então, a porteira os atendeu e declarou: “São os vacarianos que vêm buscar as Irmãs.”

Após dias de marcha pelos campos, o grupo de irmãs, acompanhado pelos vacarianos, chegou à estância do Coronel Avelino Paim¹⁵, por cuja família foi muito bem recebido. Pernoitaram; e, no dia seguinte, 03 de maio, tiveram seus cavalos substituídos. Equipadas, as Irmãs percorreram 36 km e chegaram à Vila de Vacaria/RS (KRAMER et al. 1996). Quanto a esse acontecimento, destaca-se o seguinte: “Diante dos olhares curiosos dos moradores e boas-vindas das autoridades, as corajosas Irmãs instalaram-se em um terreno cercado de taipa, no qual existia um poço e uma casa de madeira coberta de telha de barro” (KRAMER et al. 1996, p. 418).

Embora enfrentassem muitas dificuldades, as Irmãs organizaram as aulas e transformaram o sótão em dormitório, deixando duas salas para abrigar as alunas. A Vila de

¹³ Também conhecida por Ordem São Francisco. Ordem religiosa fundada por São Francisco de Assis, em 1209. Após a sua conversão, forma-se ao redor de Francisco um grupo disposto a viver a experiência com o ministério de Deus que se lhe revelava. Jovens de Assis vivendo na Itália foram pelo mundo afora vivendo como andariéis. A Ordem Franciscana foi criada como uma ordem de irmãos que assumiam a missão de viver e pregar o evangelho. Não era uma ordem clerical; porém, desde o início, teve o ingresso de alguns sacerdotes. Mais tarde, devido às necessidades da igreja, a maioria dos frades passou a se ordenar. Mas, até hoje, dentro da Ordem Franciscana, convivem frades, sacerdotes e não sacerdotes, cada um exercendo sua função. Mais tarde, a Ordem se dividiu em três ramos: Ordem dos Frades menores, Capuchinhos e Conventuais. Os Freis Franciscanos, em 1906, fundaram, em Vacaria/RS, o Colégio São Francisco, voltado para educação dos meninos do município e região. Disponível em: www.capuchinhos.org. Acesso em: 20 nov. 2018.

¹⁴ Deveriam ser vacarianos de certa influência no município, desejosos de ver instalado um colégio na ‘Vila Veia’, como o município de Vacaria/RS era conhecido na época. A irmã Elsa Marasca, que em 1983, era responsável pelo SOE – Serviço de Orientação Educacional. Já tentou desvendar o mistério de quem seria esse casal; porém, nada conseguiu (JORNAL CORREIO VACARIENSE, 1983, p. 6).

¹⁵ Chefe político local de grande prestígio. Foi conselheiro municipal e, em 1909, recebeu a indicação para intendente. Assumiu de imediato o cargo, no qual permaneceu até 1912. Ainda em 1909, foi eleito deputado estadual para a legislatura que se estenderia até 1913 (DESCRIÇÃO EXPOSTA NO MUSEU MUNICIPAL DO MUNICÍPIO, s/d).

Vacaria/RS não podia lhes dar auxílio, porque sofria as consequências do surto de varíola, que quase dizimara a população. Mesmo sozinhas, elas continuaram seu trabalho (KRAMER et. al 1996).

Em um álbum organizado pelas Irmãs com o objetivo de contar a sua história, encontrado no acervo do colégio São José, consta que esse primeiro local estava localizado nas proximidades onde atualmente fica o Campo de Aviação do município. Nesse mesmo álbum, lê-se que tiveram uma sala mais ao centro, cedida por uma família “para o ensino das disciplinas correntes e da religião” (ÁLBUM DO ACERVO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, s/d). Essa informação faz acreditar que o local poderia ser a chácara do Sr. Emílio Virgílio do Santos, que o Jornal Correio Vacariense de 1983 apresenta como o primeiro prédio onde funcionou o colégio – veja-se Figura 12 do capítulo anterior.

A longo prazo, adquiriram um vasto e extenso terreno, também no centro do município. Segundo a descrição desse álbum, elas mesmas fabricaram os tijolos para erguer o local onde continuariam a missão de educar (ÁLBUM DO ACERVO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, s/d).

O legado histórico-educacional do Colégio São José em Vacaria teve seu início em 21 de maio de 1903. As Irmãs iniciaram as aulas com a matrícula de 40 crianças externas e três internas. Observo que, nesse período, ainda não existia o colégio São Francisco¹⁶ para os meninos estudarem. No acervo do Colégio São José, foram encontrados os registros dos alunos somente a partir de 1918. Chamo a atenção para o registro de meninos matriculados nesse ano: tem-se a matrícula de 44 alunos, todos da Villa de Vacaria/RS, com idade mínima de 5 anos e máxima de 10 anos. É possível, também, analisar que a data de entrada no colégio desses meninos é de fevereiro a julho, e 20 deles tiveram a matrícula cancelada até o mês de agosto do mesmo ano, sem que fosse encontrada uma justificativa plausível para o fato. Até

¹⁶ Em 1902, o Pe. Mário Deluy pediu a vinda dos Irmãos Maristas para Vacaria/RS, mas eles só chegaram em 1934. A municipalidade vacariense os havia convidado; e eles, na pessoa de seu Superior provincial, Irmão Levino, compareceram para estudar a implantação de um colégio masculino. Isso foi em início de 1919. As démarches não surtiram efeito. O Irmão Provincial montou novamente seu alazão e retornou a Porto Alegre/RS. Enquanto Vacaria/RS aguardava um colégio masculino, as cidades vizinhas diplomavam jovens, que eram a melhor propaganda e recomendação das escolas de onde provinham, com expressiva formação humana e profissional. A paróquia de Vacaria/RS, sob a direção de dois padres, tomou para si o encargo de trazer os Irmãos Maristas. Eram Frei Pacífico e Efreem. Eles, através do superior provincial, em colaboração com o Irmão Adriano, Provincial Marista, abriram o colégio Marista somente para os meninos. Capuchinhos e maristas arcaram com a implantação e a manutenção de um estabelecimento que servisse Vacaria/RS e região, com espaço para alunos internos e externos. Em 1932/33, foi construído um prédio numa comissão presidida pelo Cel. Libório Rodrigues, com o fim de instalar o colégio. Em 1 de fevereiro de 1934, chegaram a Vacaria/RS os primeiros Irmãos Maristas. No final do primeiro ano de atuação em Vacaria/RS, os Irmãos conseguiram completar o prédio em homenagem aos bons Freis Capuchinhos, que tanto os apoiaram. Optou-se por dar ao novo colégio o nome de São Francisco, pai espiritual da grande família franciscana (KRAMER et. al, 1996).

1950, havia no município os seguintes colégios: Colégio Elementar Padre Efrem, criado em 1922; São Francisco, fundado em 1934; Bernardina Rodrigues Padilha, 1940; Nossa Senhora da Oliveira, 1942; e Padre Pacífico, 1952 (KRAMER et.al, 1966).

Conforme já mencionado nesta pesquisa, o Colégio São José de Vacaria/RS tinha como uma de suas finalidades a formação de professores e oferecia o internato para suas alunas. Contudo, essa educação feminina também primava por uma questão de honra e dignidade perante a sociedade: precisava-se manter o aspecto moral das alunas matriculadas, e as evidências documentais sinalizam nessa direção.

Paz (2013) afirma que as internas não poderiam receber visitas e nem correspondências de pessoas que não fossem da família. Havendo necessidade de receber alguma visita ou correspondência de pessoas estranhas, precisavam de autorização por escrito dos pais ou responsáveis, além da autorização da diretora do colégio (PAZ, 2013). Essas afirmações ficaram bem claras na fala de Flora Anello¹⁷. “A gente não recebia nenhuma visita de pessoas estranhas. Somente os pais iam nos ver e só nos finais de semana. As Irmãs não deixavam” (FLORA ANELLO, 2018).

No contexto da rotina das alunas, estavam os passeios, que eram esperados ansiosamente pelas internas. Ocorriam aos domingos e sempre acompanhados pelas Irmãs, e só eram permitidos mediante o bom comportamento das estudantes durante a semana. Pinsky (2012, P. 473-474) comenta que:

[...] além de vigiadas, as garotas deveriam ser educadas para bem cumprir no futuro os “naturais” papéis femininos. Esperava-se que fossem pudicas e prendadas, mais do que verdadeiramente instruídas, ainda que novas necessidades da nação e do mercado de trabalho as levassem aos bancos escolares.

Além disso, a rotina diária seguia horários rigorosos, sem tempo livre. Até o recreio era vigiado. Todo o dia era tomado por compromissos: havia horário para acordar, tomar café da manhã, ter aulas e depois seguir para o almoço. Em seguida, havia horário de estudos; depois, havia mais aulas. Durante a tarde, faziam o lanche; e, antes do jantar, estudavam mais. O recolhimento era às 21h; às 21h15min, estabelecia-se um silêncio total. Em relação a essa rotina, Lola Maria Rossi Amarante¹⁸, ex-aluna do colégio São José, descreve a rigidez dos horários que eram cumpridos pelas alunas internas:

¹⁷ Foi aluna interna do Colégio São José. Iniciou sua formação em 1930, com 7 anos de idade. Foi aluna do Curso Complementar e formou-se em 1944.

¹⁸ Ingressou no colégio em 1945, no segundo ano primário no regime de externato, passando logo para o regime de internato. Mesmo tendo estudado em um período posterior ao recorte da pesquisa, seu depoimento colaborou com os fatos mencionados e auxiliou no entendimento do internato.

As sete horas participavam de uma oração na capela, após era servido o café no refeitório em mesinhas para cada seis alunas. As mesinhas dispunham de uma gaveta para cada aluna, que, auxiliada por uma irmã lavavam os talheres em uma latinha com água e sabão. As oito horas chegavam as alunas externas e subiam todas juntas para a aula. O almoço era servido pela irmã Joana Luiza que trazia o mesmo em um tabuleiro de madeira. Após o almoço todas iam para a escovação e posteriormente a aula do turno da tarde. No intervalo da aula da tarde e jantar, era o horário destinado aos “temas” (LOLA AMARANTE, 2019).

Aos domingos, precisavam ir à missa na Catedral, e Maria José Guazzelli de Guazzelli lembra que era proibido usar calças e no inverno: iam “quebrando o gelo” e sentiam muito frio. É possível sentir, nessa fala, o poder e o controle que eram impostos pelas Irmãs sobre as alunas. Esse rigor significava autoridade dentro do processo educativo. Ao encontro disso, Arriada, Nogueira e Vahl (2012) abordam as minúcias com que são elaborados os calendários escolares. Os horários e as atividades são exemplos evidentes de que um dos papéis desempenhados pelas instituições escolares foi normatizar e regular o processo educativo e, assim, estabelecer o ritmo da escola: “[...] representam uma relação permeada de controle, distribuição do tempo e usos diferenciados dos espaços escolares [...]” (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012, p. 41). Além disso, a disciplina é considerada como característica das instituições de ensino confessionais católicas (DALABRIDA, 2011). Dessa maneira, as escolas católicas, conduzidas por congregações religiosas, “[...] contribuíram de forma significativa para a produção de sujeitos dóceis, ordeiros e produtivos, demandados pela configuração disciplinar do nascente capitalismo brasileiro” (DALABRIDA, 2011, p. 84).

Outro relato que chama a atenção é em relação ao banho das alunas internas. Elas tomavam banho somente aos sábados. Eram grupos de quatro alunas ao mesmo tempo, mas tendo um chuveiro para cada uma delas. O mais interessante é que usavam camisolas para banhar-se: “A camisola era branca, feita de um tecido quase transparente que colava no corpo com a água”. (FLORA ANELLO, 2018).

As meninas precisavam cobrir o corpo¹⁹, que era considerado fonte do pecado. Em relação a esse ponto, Barbosa (2011) sustenta esta afirmação: “Com o cristianismo assiste-se a uma nova percepção de corpo. O corpo passa da expressão da beleza para fonte de pecado, passa a ser proibido” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 26). Evidencia-se a separação

¹⁹ Ler Barbosa, M. R., Matos, P. M., & Costa, M. E. (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), p. 24-34.

do corpo²⁰ e da alma – e o bem-estar da alma deveria prevalecer acima dos desejos e prazeres da carne. O corpo era considerado prisão da alma – era, pois, um vexame. Assim, deveria ser escondido (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Grossi (1990) também traz essa questão do corpo proibido, explicando que uma das marcas deixadas nas aspirantes²¹ do convento é sua modificação física. A maioria engorda, porque precisa transformar o “corpo desejante” em “espírito desejante” (GROSSI, 1990, p. 53). Nesse sentido, cobrir o corpo para o banho seria uma maneira de evitar o pecado, pois os corpos não estariam nus. Assim, o internato seguia regido pelas normas e pela organização ditadas pelas religiosas, e as internas eram protegidas das tentações. Manoel (2012) relata essa forma de estruturação das escolas organizadas pelas Irmãs:

As Irmãs de São José, que interessam no caso presente, introduziram essa mentalidade em seus colégios através de todos os atos e movimentos, seus e de suas alunas, inclusive pela própria configuração física dos colégios. Antes de tudo, há que se considerar que essa congregação introduziu em São Paulo e mais tarde no Paraná, a fórmula do internato. Mesmo que em sua trajetória no Brasil essa congregação tenha criado escolas externas e orfanatos, a forma de organização pedagógica dominante foi o internato (MANOEL, 2012, p. 5).

Com a missão de educar, as Irmãs que aqui chegaram já tinham suas funções definidas, conforme o quadro a seguir (as atribuições concernem ao ano de 1903). Em relação aos anos posteriores, a mudança e a ampliação do número de Irmãs não pôde ser investigada em profundidade.

Quadro 8 - Relação das primeiras Irmãs que chegaram ao município

(continua)

Nome da Irmã	Função Designada
Madre Joana Vitória	Madre superiora
Irmã Ana Teresa	Auxiliar de classe
Irmã Luiza	Auxiliar de classe
Irmã Teodora	Auxiliar de classe

²⁰ Esta divisão é agora mais acentuada, embora tivesse sido já determinada por Sócrates, Platão e Aristóteles no século V-IV a.C., quando da sua proposta de divisão entre dois mundos: o material e o ideal, o corpo e a alma, o desejo e o pensamento. Até então, o indivíduo era pensado de forma una e integrada (Ramminger, 2000 apud Paim; Strey, 2004).

²¹ Concerne ao primeiro período da vida religiosa, que comporta três etapas rigidamente demarcadas – o aspirantado, o postulante e o noviciado. Essas etapas antecedem a entrada oficial na congregação. O aspirantado tem duração de um a dois anos e é considerado uma etapa de experiência, em que as candidatas devem tomar contato com o cotidiano do convento e avaliar se estão interessadas ou não em seguir carreira (GROSSI, 1990).

Irmã Francisca	Cozinheira e serviços domésticos
Irmã Albina	Cozinheira e serviços domésticos

Fonte: Kramer et al. (1933, p. 418).

Conforme informações da Irmã Eulália²², as primeiras religiosas que iniciaram seu legado em Vacaria/RS eram todas francesas e não tinham formação específica para a docência. Cada uma colaborava com o que sabia fazer e, assim, trocava ensinamentos. A irmã relata que, nesses anos de 1900, elas já tinham aulas de algumas disciplinas que eram ofertadas no colégio, como: trabalhos manuais, português e álgebra.

Durante os anos em que as Irmãs foram as administradoras do Colégio, houve a passagem de várias madres. No quadro que segue, apresentam-se as madres cujo período de atuação corresponde ao recorte temporal desta pesquisa (1931-1944).

Quadro 9 - Quadro de diretoras do Colégio São José

Anos	Nome
1903-1906	Madre Joana Vitória – Fundadora
1907-1908	Madre Ana Teresa
1909-1910	Madre Justina Inês
1911-1918	Madre Maria Josefina
1919-1921	Madre Luiz Gabriela
1922-1926	Madre Saint Jean
1927-1928	Madre Maria José
1929-1932	Madre Maria Alice
1933-1938	Madre Maria José
1939-1944	Madre Joana Maria
1945-1947	Madre Inês

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta pesquisa, a partir do acervo pessoal da Irmã Gema Bernardi.

Consta nos registros que a Madre Joana Vitória já exercia o cargo de madre superiora²³ com apenas 23 anos de idade. Segundo o Jornal Correio Vacariense, de 03 de julho de 1993, a madre era natural de Moûtiers, França, e faleceu em 18 de dezembro de 1964, após uma vida de dedicação à ordem que tanto amava (Jornal Correio Vacariense, 1993, p. 5). Filho (2009) afirma que a madre superiora era considerada uma figura catalisadora das

²² Irmã responsável pelo Memorial no Hotel Mosteiro São José, localizado em Garibaldi/RS.

²³ O posto de diretora sempre tinha de ser ocupado pela madre superiora, pois, ela exercia o cargo de maior respeito no colégio (IRMÃ GEMA BERNARDI, 2018).

atenções e reverências – ela deixou gravado o seu nome nos arquivos da memória. As outras religiosas também obtinham elogios por sua dedicação e competência; porém, não havia destaque para nomes individuais ou disciplinas.

É como se, no conjunto das tarefas específicas da superiora, houvesse uma que não coubesse às demais religiosas, ou seja, a de mostrar-se ocasionalmente ao mundo, e nele interagir como ponto de referência para o grupo social mais amplo, como personificação da Congregação e do Colégio (FILHO, 2009, p. 54).

Segundo Grossi (1990), a madre é escolhida em um capítulo²⁴. Para ser eleita, precisa ter cinco anos de votos perpétuos²⁵. Além disso, “A Madre é eleita por inspiração de Deus” (p. 57). Nesse caso, ninguém disputa o lugar de ninguém; e esses mecanismos ocultos não são discutidos pelas freiras. Nesse sistema, tornam-se madres aquelas que detêm o poder da palavra, as intelectuais de seu grupo, e não as que se dedicam ao trabalho na comunidade. Antigamente, as carreiras intelectuais e manuais eram distintas, e as madres sempre sabiam o seu lugar na hierarquia da congregação (GROSSI, 1990). Não era proibido uma madre permanecer por vários anos nesse cargo; tudo dependia de como ela desempenhava a sua função.

Não foram encontrados registros sobre a naturalidade das outras Irmãs. Aurora Brito Giuliani, que foi aluna do Colégio São José do Curso Complementar 1934 a 1936, afirma que “o corpo docente era composto na maioria por freiras”. Ela destaca a Irmã Maria do Carmo, professora de Francês nesse período: “Quando ela chegava na sala rezávamos o Pai Nosso e a mesma não admitia outra língua, só o Francês”. As aulas de piano, música e solfejo também eram dadas por uma irmã, chamada Cecília (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005 p. 199).

Os serviços do colégio eram realizados pelas Irmãs que não ministravam as aulas e pelas aspirantes a freiras. Lola Maria Rossi Amarante lembra-se das Irmãs Joana, Luiza e Elodi, que cuidavam da capela, faziam as hóstias e davam aula de catequese. Lembra-se de algumas meninas que estavam no colégio para ser freiras, mas não sabia nada sobre elas, com quem não tinha contato (LOLA AMARANTE, 2019).

Segundo memórias de uma ex-aluna de 1944, as irmãs “Vestiam hábitos pretos e com uma meia-lua branca ao peito, como se fosse um grande babero” (BERNARDI, 2003, p. 42).

²⁴ Reunião de freiras que vota secretamente em uma delas para o cargo de Madre (GROSSI, 1990, p. 52).

²⁵ A vida religiosa feminina desenrola-se em três períodos: o primeiro é o período de formação das futuras freiras. O segundo inicia-se com a vestição e só se concretiza com a realização dos votos perpétuos. O terceiro consiste na aposentadoria e no afastamento das freiras das obras da congregação. Os votos perpétuos correspondem à obediência, à castidade e à pobreza (GROSSI, 1990, p. 52).

As religiosas eram bem vistas sob os olhos da comunidade local e da sociedade. As pessoas mantinham um absoluto respeito por elas, que sempre foram responsáveis por inúmeras tarefas necessárias à comunidade. No final do século XIX, a maioria das mulheres era do lar, e aquelas que eram freiras foram as primeiras a exercer uma profissão (NUNES, 2017). Nesse sentido, “As mulheres se beneficiaram de algumas iniciativas católicas [...] a mais carregada de efeitos para as mulheres foi à criação de uma rede formidável de escolas católicas, sob a direção de religiosas estrangeiras.” (NUNES, 2017, p. 491).

O Colégio São José prosperava muito; e, em 1907, já ministrava aulas de piano e pintura (Jornal Correio Vacariense, 1993, p. 5). Contudo, o processo educacional, que foi desencadeado pelas Irmãs da Congregação de São José de Chambéry, em Vacaria/RS, iniciou-se lento, sem alarde. Elas chegaram sem teto e sem ambiente para receber as pessoas, destituídas de materiais. Ainda assim, conseguiram prestígio perante a comunidade, e a procura pelo Colégio São José aumentava a cada ano (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005).

Considerando esse contexto sobre a importância das Irmãs de São José no município de Vacaria/RS, é importante caracterizar o funcionamento do colégio e a organização dos espaços. Acredito que a maneira como a arquitetura do colégio foi organizada, bem como a criação e de novos espaços, foi importante nesse processo. Desse modo, no próximo item, abordo a questão dos espaços escolares e as mudanças na arquitetura da instituição.

3.1.1 Caracterizando os espaços do Colégio São José

A arquitetura escolar é considerada parte do cenário material da escola e também mede os modos como os conteúdos são ensinados e aprendidos (SILVA; PETRI, 2012). Pelo ano de 1918, a construção de um novo prédio para o Colégio São José tornava-se cada dia mais urgente. O número de crianças aumentava, e as salas improvisadas tornavam-se pequenas. O primeiro prédio tinha sido erguido, aproximadamente, em 1909.

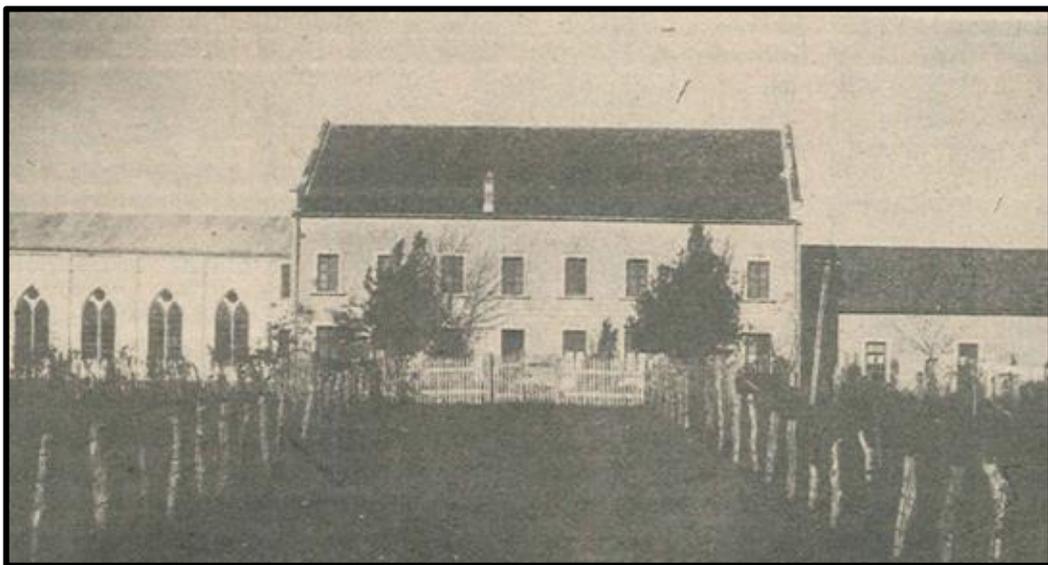
A ideia do patrimônio escolar não é tida como algo simbólico, mas sim como uma transformação dos contextos escolares, dos indivíduos envolvidos nessa cultura. Patrimônio, professores, alunos – tudo é pensado de maneira a adquirir a espessura da temporalidade, de forma a valorizar a herança cultural e trazer para o estudo do campo social a noção de prova, de comprovação. Com isso, torna-se cada vez mais importante o estudo das informações materiais, dentre outros aspectos, pois assim se cria uma identidade dos contextos escolares (MARQUES; MASCHIO, 2015).

A cultura material escolar tem sido objeto de preocupação de pesquisadores no âmbito da História da Educação nestas últimas décadas. Há uma gama de possibilidades quanto a materiais escolares que podem ser analisados dessa perspectiva (livros escolares, periódicos, cadernos, provas, mobiliário), sobretudo pelas contribuições que esses objetos trazem para a análise histórica da educação (CORRÊA, 2013). A mesma autora ainda nos traz que:

Eles permitem apreender sobre uma dimensão da materialidade de ideários educativos e sua conformação no processo escolar, por meio de registros, no caso de periódicos, sobre o que se idealizava em termos pedagógicos. Esses objetos trazem, sobremaneira, do ponto de vista histórico, conteúdos de ideários educativos que se intencionou disseminar na sociedade brasileira (CORRÊA, p. 184, 2013).

Em 1919, a arquitetura do Colégio São José teve ampliadas as suas instalações. Madre Luiza Gabriela dirigiu os trabalhos, pois parte da construção foi derrubada por um vendaval, precisando assim ser refeitas algumas áreas do prédio (KRAMER et. al,1996). Na Figura 13, pode-se observar o colégio São José antigo, com modernas instalações para a época, junto à capela ainda existente. O prédio reformado, de alvenaria, é o mesmo até os dias de hoje. Não foi possível identificar se as aulas ocorriam no primeiro ou no segundo andar. Nesse período, o internato contava com 128 alunos, sendo 58 internos e 70 externos. Desses alunos externos, 18 deles eram meninos (LIVRO DE ATA DO COLÉGIO SÃO JOSÉ).

Figura 13 - Primeiro edifício erguido e reformado do Colégio São José, em 1919



Fonte: Jornal Correio Vacariense de 29 de março de 1983, p. 5.

A escola é detentora e produtora da cultura; produz e investe-se de história. Nada é neutro; e cada espaço e objeto mobilizado por alunos e professores é repleto de poder e de

relações. Assim, tudo pode ser pesquisado, pois tudo faz parte de uma história; os materiais ou recursos educacionais constituem, com seus usuários, alguma relação, já que vivem em um mesmo espaço e, muitas vezes, possuem objetivos em comum ou individuais (MARQUES; MASCHIO, 2015).

O prédio novo foi importante para o colégio e seu desenvolvimento. O número de alunas aumentou; e, em 1931, a instituição foi equiparada²⁶ às Escolas Complementares do Estado. Assim, o Colégio São José assumiu o nome de Escola Complementar São José.

A intenção estratégica do colégio era situar-se em um local propício para a aprendizagem, longe de barulhos e, ao mesmo tempo, próximo ao centro (MATIELLO, 2013). Percebem-se, na fotografia, um amplo terreno e um caminho específico até o colégio. Sua entrada não possuía casas nas laterais, ficando a construção longe de ruídos, da circulação de pessoas e da movimentação do próprio trânsito. Em relação a esse aspecto, Benito (2005)²⁷ chama a atenção para a localização e a disposição da escola no contexto urbano.

O contínuo aumento do número de alunos impôs a necessidade de construir um novo edifício, dessa vez com três pavimentos, que foi inaugurado em 1943. Através da fotografia que segue, são visíveis o prédio antigo e os novos pavimentos em construção. Destaco que o colégio continuava ampliando suas acomodações para que pudesse proporcionar aos seus alunos espaços adequados às atividades oferecidas. As obras iniciaram em 1942, e o novo prédio permanecia situado no mesmo endereço, no centro da cidade.

²⁶ A escola estaria seguindo a igualdade ou modelo das outras escolas que também possuíam o Curso Complementar.

²⁷ SHIMMELPFENG, Regina Maria. Retocando imagens: Escola Alemã / Colégio Progresso (1930 -1045). In: BENCOSTTA, Marcus Levi Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005 p. 141 -170.

Figura 14 - Construção do edifício com três pavimentos, em 1942



Fonte: Acervo do Colégio São José.

Não foram localizados registros da planta dessas novas obras, e nem informações sobre o dinheiro ou valores para sua construção. Assim, cogita-se que as próprias Irmãs tenham sido as financiadoras, com os valores recolhidos das mensalidades das alunas. Talvez, tenham contado também com o apoio da mantenedora.

A escola é representada muitas vezes como uma reunião de alunos em torno de um professor, munido de materiais e visando à instrução da sua turma. Porém, essa instituição não se resume apenas a isso, pois é criada intencionalmente para educar gerações. Ela é um local projetado para atender a algumas necessidades do homem – dentre as quais estão a socialização e a conservação da cultura (MARQUES; MASCHIO, 2015). Escolano Benito (2010, p. 12) destaca que:

A escola foi e é um lugar de produção de cultura e essa cultura se objetiva nas práticas em que são operados os processos formativos. As ações se materializam nos espaços, objetos, ícones e textos que formam parte do patrimônio histórico-educacional (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 12).

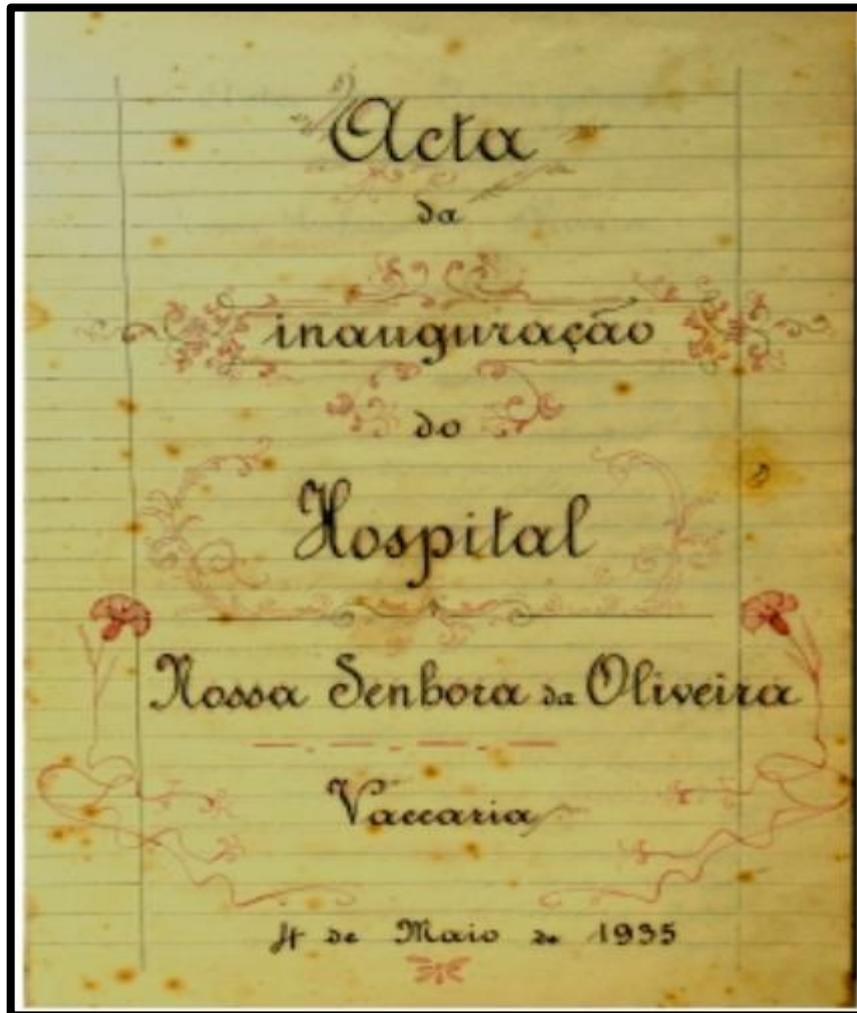
O Colégio ofertava internato, como já citado no subitem anterior. Sendo assim, precisava ter espaço para as alunas que moravam na instituição, segundo o relato da entrevistada Flora Anello, pensionista no hospital. Flora ficava no local não por doença, mas porque as Irmãs serviam refeições e davam assistência às crianças que iam ao Colégio São José. Com o aumento do colégio, isso não foi mais necessário.

As religiosas haviam assumido a direção do hospital em 1935. Na década de 1930, uma comissão, liderada por Frei Pacífico Belleveaux e Dr. Tauphick Saádi dirigiu-se até a

Congregação das Irmãs de São José em Garibaldi, com o objetivo de solicitar à Superiora Provincial, Madre Justina Inês, Irmãs para fundar um hospital em Vacaria/RS, para proporcionar um melhor atendimento no campo da saúde. Na época, as Irmãs de São José já administravam o Colégio (ATA DE INAUGURAÇÃO, HOPITAL NOSSA SENHORA DA OLIVEIRA, 1935). Antes disso, os doentes ainda eram atendidos em uma farmácia da localidade. Se precisassem de cirurgia, dirigiam-se a um pequeno hotel existente, onde eram atendidos até se reestabelecerem (KRAMER et. al, 1996).

As primeiras Irmãs que vieram foram: Irmã Maria José Curra, primeira diretora; Irmã Albina, que ocupou os serviços de cozinha; Irmã Edwiges, para serviços de secretaria e auxiliar da diretora; e Irmã Valentina, para serviços gerais. Elas vieram de Pelotas e Garibaldi. Nesse contexto, chegou também dona Madalena Finco (primeira enfermeira leiga), natural da Vila de Vacaria/RS. Somam-se outras duas jovens que eram candidatas à vida religiosa, Agnese Pastore e Maria F., que executavam serviços gerais no pequeno hospital (ATA DE INAUGURAÇÃO HOSPITAL NOSSA SENHORA DA OLIVEIRA, 1935). O corpo de enfermagem não possuía qualificação: a pessoa com mais conhecimentos e experiência transmitia-os a quem tivesse vontade para dedicar sua vida ao cuidado da saúde dos irmãos (KRAMER et al. , 1996).

Figura 15 - Ata de Inauguração do Hospital Nossa Senhora da Oliveira (1935)



Fonte: Acervo do Hospital Nossa senhora da Oliveira.

O Hospital Nossa Senhora da Oliveira sempre foi mantido e administrado pelas Irmãs de São José, desde a sua fundação. Iniciou seus trabalhos oficialmente em 4 de maio de 1935. Tratava-se de uma escola transformada em hospital, com 17 cômodos distribuídos em: 14 quartos privativos, uma sala de cirurgia, uma sala de curativo e uma cozinha. Nesse período, parte das alunas internas do colégio auxiliava as Irmãs de São José com o internato. Como alguns quartos ficavam vazios e o hospital ficava próximo ao colégio, essas dependências podiam ser emprestadas às alunas (IRMÃ GEMA BERNARDI, 2018).

Na fotografia a seguir, consta o primeiro prédio onde o hospital funcionou. A sua localização é a mesma nos dias atuais.

Figura 16 - Primeiro prédio onde funcionou o Hospital Nossa Senhora da Oliveira, 1935



Fonte: Acervo do Hospital Nossa Senhora da Oliveira.

Com a ampliação do Colégio São José, não foi mais necessário as alunas abrigarem-se no hospital. Observo que não foram encontrados registros de até quando elas ficaram ali.

Chervel (1988) explica que a cultura escolar pode ser produzida pela parte oficial, que seriam os departamentos que ditam as normas e os resultados obtidos na instituição. Sendo assim, a escola resulta em uma totalidade de todas as suas ações. Além disso, é necessário entender que a instituição escolar não pode ser analisada sem que se considerem as suas interferências externas, pois essa análise faria da escola algo desarticulado da realidade: “A escola também é um mundo social” (FORQUIN, 1993, p. 167). Por esse motivo, é preciso considerar suas características de vida, seus ritmos e ritos; sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão e, inclusive, seu regime próprio de produção e de gestão dos símbolos (FORQUIN, 1993).

A preservação dos materiais pedagógicos e artefatos deve ser vista como a busca de identidade e a valorização da História da Educação. O interesse sobre o patrimônio cultural da educação insere-se nas perspectivas sobre a cultura escolar e a materialidade dos equipamentos didáticos e dos objetos de uso cotidiano. Incluem-se aí as inovações tecnológicas e sua aplicação às realidades educativas. Em si, esses objetos permanecem inertes, como o lápis, as carteiras, os quadros, os livros e os computadores, que, colocados nos contextos dos usos que deles fizeram professores e alunos, passam a constituir poderosos

instrumentos para iluminar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e as rotinas de seu cotidiano (MARQUES; MASCHIO, 2015).

O relatório de verificação de 27 de março de 1953²⁸, dez anos depois da construção do prédio novo, descreve a reforma feita e como ficaram as novas instalações. Eram 12 salas de aula. Também havia a sala de administração, a biblioteca e a secretaria. A imagem a seguir mostra uma sala de aula com bancos e classes em madeira. Em algumas delas, observa-se que poderiam sentar duas ou mais alunas.

Figura 17 - Sala de aula do Colégio São José, 1940



Fonte: Acervo do Colégio São José doada por Flora Anello.

Ao observar a disposição de móveis e imagens na Figura 17, pode-se analisar, bem à frente das classes, um crucifixo, como demonstração de que o catolicismo e a crença em Deus prevaleciam no colégio. Além disso, as imagens de santos – Sagrado Coração de Jesus e Sagrado Coração de Maria – reforçam a ideia de que a educação religiosa não poderia ser esquecida. O Mapa Mundi na parede sugere a importância do trabalho realizado sobre conteúdos geográficos. Outros cartazes ou murais estão dispostos nas paredes. A mesa do professor, ao centro, em cima do tablado, assegura uma visão da sala de aula como um todo, impedindo conversas paralelas e mantendo assim o controle dos alunos na realização das atividades. Os móveis são em madeira, e as carteiras, fixas, acomodavam duas alunas em cada uma delas. Na imagem original, é possível ler no quadro o seguinte: “Vacaria, Colégio São José. Equiparado às Escolas Complementares do Estado”. A bandeira do Brasil, na parede,

²⁸ Mesmo que o relatório seja posterior ao recorte temporal desta pesquisa, é um documento importante que ajuda a compreender a arquitetura das salas e espaços escolares construídos na década de 1940.

mostra o patriotismo marcante no colégio, seguindo, inclusive, as orientações prescritas legalmente.

Além da presença marcante da religiosidade, as alunas estavam sempre à frente das questões relacionadas à pátria, inclusive nos desfiles de 7 de setembro. Essas datas comemorativas eram motivos de festa e alegria para elas. Segundo as entrevistadas – duas delas relataram o mesmo fato –, os ensaios eram rigorosos, e não poderia haver erros. As alunas começavam a ensaiar com bastante antecedência ao dia do desfile. O colégio possuía os instrumentos da banda, e as estudantes aprendiam a tocá-los. Entendo que essas práticas sejam importantes, pois constroem momentos e cultuam tradições no âmbito escolar.

Segundo Giacomoni (2018), as comemorações eram muito exaltadas durante o período do Estado Novo e acabaram se reeditando durante o Regime Militar, tornando-se muito presentes nos calendários escolares. Nas próximas fotografias, observam-se as alunas em apresentações comemorativas ao dia da Pátria.

Figura 18 - Desfile Cívico de 07 de setembro de 1941



Fonte: Acervo do Colégio São José.

Na Figura 18, as alunas estão uniformizadas e seguram maçãs²⁹. Pela maneira como estão posicionadas na foto, devem estar em uma apresentação como balizas³⁰. A posição das

²⁹ As maçãs são semelhantes a pinos de boliche, feitas de madeira ou plástico. Servem para fazer coreografias e batidas rítmicas. Com as maçãs, precisa-se formar o número máximo de figuras geométricas durante a apresentação. Disponível em: www.dicionarioolimpico.com.br. Acesso em: 16 jan. 2019.

mãos das meninas, que estão todas perfiladas da mesma maneira, do mesmo lado, sugere que estão seguindo uma sequência encadeada com movimentos coordenados bem ensaiados.

Figura 19 - Desfile cívico de 07 de setembro de 1943



Fonte: Acervo do Colégio São José.

As alunas enfileiradas e com os cabelos arrumados mostram sinais do capricho exigido para os eventos. A atenção com o uniforme, com os movimentos sincrônicos e ensaiados, com a organização e a disciplina, elevavam a prática escolar à condição de qualificada. Como afirma Poletto (2014), “[...] o semblante sério e o movimento dos pés – como o pé direito elevado, sinalizando uma marcha - realçam o disciplinamento dos corpos neste momento considerado solene para a escola e para a comunidade” (POLETTI, 2014, p. 163).

Na Figura 19, as alunas estão saindo do colégio em direção à praça central do município. Pode-se ver, na parte de trás, a construção do colégio já finalizada.

Vale frisar, também, que esse cenário religioso foi preservado em todas as salas do colégio, inclusive no refeitório, com a colocação de cruzes, quadros e imagens, como pode ser observado na fotografia a seguir.

³⁰ Pessoa que vai à frente de um grupo manejando um bastão e fazendo acrobacias, em parada estudantil, passeatas esportivas, desfiles ou exibição carnavalesca Disponível em www.dicionarioolimpico.com.br. Acesso em: 16 jan. 2019.

Figura 20 – Refeitório (1943)



Fonte: Relatório de verificação de 1953.

As mesas estão muito bem organizadas, com um pequeno detalhe em cima de cada uma delas. Em relação a esse cenário, é preciso lembrar que as fotografias foram cuidadosamente produzidas e que os espaços, ordenados e preparados, queriam salientar a organização, o asseio e as melhores condições possíveis. Não se visualizam cadeiras, e sim bancos embaixo das mesas. Ainda em relação ao refeitório, as memórias de Maria José Guazzelli de Guazzelli Costa indicam:

[...] mesa esmaltada e não havia toalha. Cada aluna interna tinha a sua gavetinha onde guardavam doces, mas diziam que era remédio, então as freiras permitiam. A comida, embora farta, não era muito boa e não tinha muita variedade. Salada, lembro só a de alface. Eu não comia nada! O café com leite já vinha servido e era acompanhado com pão e manteiga, só que vinha sem açúcar (ABREU; GIRON; GIROTTO, 2013, p. 73-74).

Na fotografia, ainda é possível observar as gavetas nas mesas, conforme o relato de Lola Amarante (2019) trazido no subcapítulo 3.1 desta dissertação. Outro detalhe além da organização é a limpeza. Referindo-se ao asseio, Grossi (1990) afirma que as Irmãs eram introduzidas a um mundo de limpeza exacerbada, quase que de assepsia, que consideravam como o centro dos valores: “O delírio pela limpeza é imperante na maior parte das

congregações [...]” (GROSSI, 1990, p. 55). Elas precisavam manter a ordem e a limpeza até dos espaços do lado de fora da congregação. Assim, nos conventos, as aspirantes³¹ eram responsáveis por retirar pedras do jardim, arrancar graminhas entre os paralelepípedos da entrada do convento ou arrancar a grama de um canteiro para replantar outra de espécie diferente (GROSSI, 1990). No refeitório, os talheres e copos eram individuais e marcados, e os guardanapos ficavam guardados em gavetas individuais.

Relacionando as fotografias analisadas neste trabalho à questão da limpeza e organização das Irmãs nos espaços do colégio, na imagem a seguir, é possível observar uma pia no canto direito da sala de administração:

Figura 21 - Sala de administração



Fonte: Relatório de Verificação, 1953.

Ao observar essa imagem, questiono sobre o motivo pelo qual a pia³² faz parte da sala. Pode estar nesse local apenas porque não foi possível tirá-la dali, ou para que as mãos pudessem ser lavadas na entrada ou na saída da sala, ou, ainda, depois de pegar algum material da sala. Através dessa percepção, saliento também a máquina de escrever e o relógio,

³¹ Meninas que estão no aspirantado, etapa de experiência em que as candidatas à vida religiosa devem tomar contato com o cotidiano do convento e avaliar se estão ou não interessadas em seguir essa carreira (GROSSI, 1990, p. 52).

³² Segundo dicionário informal: pedra cavada utilizada como vaso para líquidos. Recipiente para lavagens.

utilizados na época, presentes em quase todas as fotografias. Nesse caso, estão em cima da mesa e, em algumas salas, na parede, como na fotografia a seguir.

Figura 22 - Sala da secretaria



Fonte: Relatório de verificação de 1953.

Analisando as figuras 21 e 22, identificam-se detalhes dos móveis e a disposição deles no espaço. Na sala da secretaria, há uma estante com livros; e deduz-se, por ser a secretaria, que poderia haver uma pessoa que trabalhasse no local. O mobiliário escolar revela muito sobre os espaços da escola e os sujeitos que os utilizam (MATIELLO, 2013). Assim, no caso do colégio, o requinte da mobília nas áreas destinadas à direção, aos professores ou aos visitantes tinha a intenção de impressionar, além de harmonizar os cômodos com a arquitetura do prédio (IWAYA, 2005).

Por oferecer internato, o colégio precisava ter um espaço para as alunas pernovernarem. Na fotografia que mostra o dormitório, observa-se o espaço extremamente limpo, bem iluminado e organizado. As camas eram separadas por cortinas brancas. Chamam a atenção as janelas, que ficavam localizadas somente em um dos lados; porém, cada cama ficava embaixo de uma janela. A organização das camas é um fator interessante para análise. Matiello (2013)

afirma que “as camas concentradas em um único dormitório permitiam uma maior vigilância de todo o grupo de internas” (MATIELLO, 2013, p. 75).

Nesse relatório de verificação, ainda se lê sobre a existência de 02 dormitórios, que, no ano de elaboração do documento, possuíam 25 camas cada. “O dormitório era localizado no terceiro piso e cada aluna era responsável por arrumarem suas camas” (LOLA AMARANTE, 2019). Porém, no período do Curso Complementar, cada quarto tinha no máximo 10 camas, dependendo do número de alunas internas. A separação para dormirem era feita pelas Irmãs, de acordo com a idade de cada estudante. É possível compreender, a partir dos relatos das ex-alunas entrevistadas, que, durante a noite, as internas não podiam levantar-se, nem conversar. Caso se virassem na cama, ou fizessem algum barulho, logo aparecia uma irmã para verificar o que estava acontecendo. Na dissertação de Matiello sobre o Colégio, constam relatos de Regina Coeli e da Irmã Diumira Barcelos Neglia sobre esse aspecto:

[...] sabe-se que havia, no canto do dormitório, um espaço reservado para a Irmã que era responsável pelas internas. Como as alunas eram acompanhadas em tempo integral, à noite, a Irmã responsável ficava no mesmo dormitório, utilizando um local reservado, de onde as alunas não poderiam observá-la. No entanto, o som poderia ser escutado, o que permitia a fiscalização das internas (MATIELLO, 2013, p. 75).

Sendo assim, acredita-se que havia uma irmã vigiando as meninas até no momento de descanso.

Pontuo, mais uma vez, marcas da religiosidade na instituição: é possível notar, ao final do corredor, um quadro com a imagem de algum santo, cuja identificação não foi possível realizar.

Figura 23 - Imagem de um dos dormitórios



Fonte: Relatório de verificação, 1953.

Figura 24 - Imagem do auditório



Fonte: Relatório de Verificação, 1953.

Tratando ainda da organização dos espaços, depois da reforma de 1943, verifica-se, na Figura 24, a estrutura do auditório. Em um espaço amplo, bem iluminado e ventilado, com janelas nas laterais, o auditório parece um local aconchegante e com disponibilidade para todas as alunas do colégio se fazerem presentes. Tratava-se de um espaço utilizado para palestras, apresentações, comemorações cívicas e o festival de final de ano, que era uma data importante no calendário dos alunos do Colégio São José. Como momento público, os estudantes apresentavam teatros, entoavam músicas e poesias, de modo que o colégio mostrava a qualidade dos resultados educativos obtidos.

Figura 25 - Auditório com os alunos - Festival do Colégio São José de 1942



Fonte: Acervo pessoal da Irmã Gema Bernardi.

A Figura 25 refere-se ao Festival do Colégio São José. Os alunos realizavam as apresentações ao final do ano. Não foi possível descobrir se todos os estudantes participavam e quais eram os “shows” apresentados. A foto é datada de 1942, sem informações sobre dia ou mês. Percebe-se que o auditório está enfeitado com várias bandeirinhas do Brasil. Por sua vez, os alunos estão dispostos como se estivessem em posição de sentido, mantendo a ordem, a disciplina e a organização, mesmo durante uma apresentação. Ressalto que, em 1942, o

colégio tinha 15 meninos matriculados, não sendo possível a identificação da idade ou do local onde residiam.

Mesmo não sendo observados constantemente, a possibilidade de vigilância acabava gerando um cuidado permanente no controle do comportamento dos estudantes, tanto por parte dos professores quanto dos alunos (MATIELLO, 2013). “Essa internalização de controle, que outrora foi externo, é o que se pode denominar disciplina” (MATIELLO, 2013, p. 81).

Figura 26 - Gruta do Colégio São José, 1944

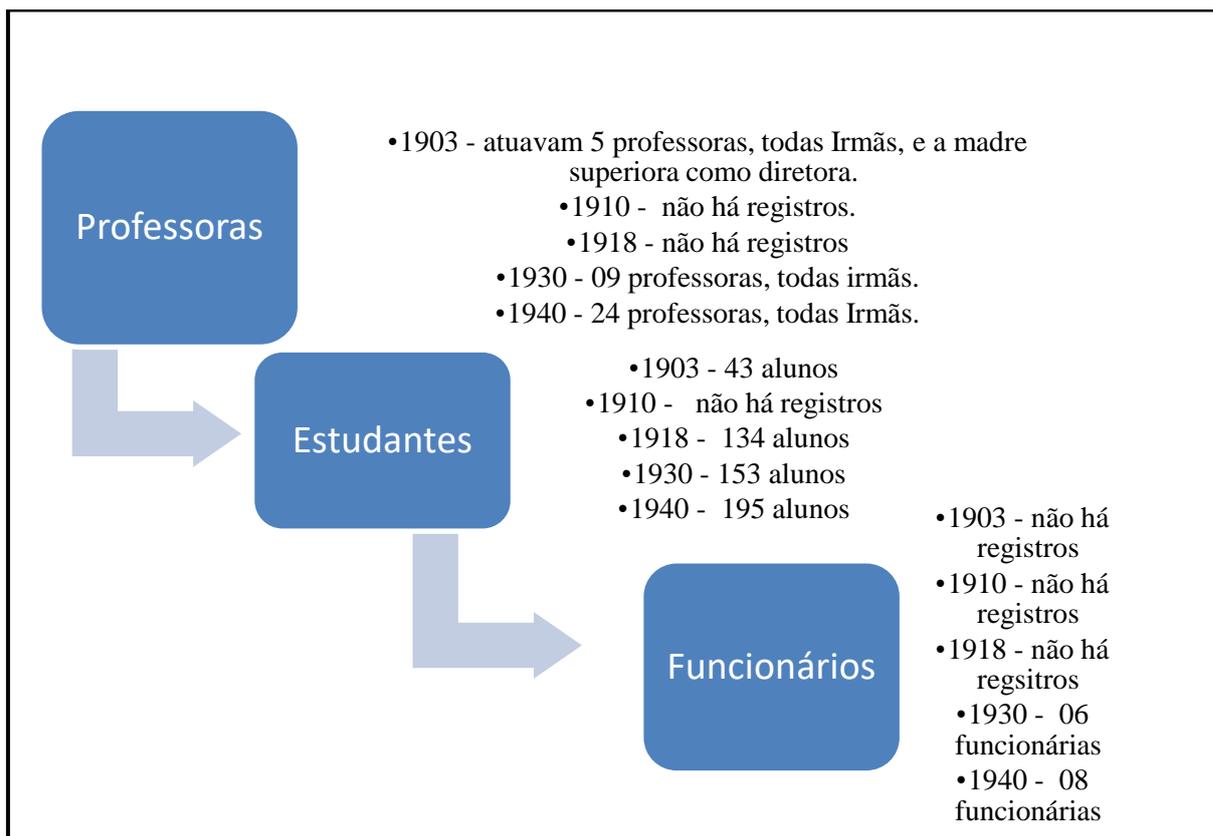


Fonte: Acervo pessoal da Irmã Gema Bernardi.

A fotografia da Gruta do Colégio São José mostra a imagem de Nossa Senhora Imaculada Conceição. Essa imagem localiza-se próximo à entrada do colégio e existe até os dias atuais. Assim, é possível presumir que a religiosidade continua presente no ambiente escolar. Observa-se o cuidado e o enfeite com flores na imagem. A Gruta é toda em pedra, preservando sua forma natural, sem pinturas. Em seu interior, além da imagem de Nossa Senhora, há um pequeno altar e uma cruz. Na frente da gruta, aparecem as ex-alunas Flora e Luiza (1944).

A arquitetura e os espaços escolares fazem parte da história de uma instituição. Por isso, entendo que as Irmãs de São José realizaram no município um trabalho importante: além de cumprirem a missão de educar, deixaram suas marcas nos espaços construídos e organizados.

Organograma 1 - Síntese cronológica sujeitos do Colégio São José



Fonte: Organizado pela autora segundo livros de atas, fotografias e entrevistas.

Na próxima fotografia, constam as Irmãs que trabalhavam no colégio no ano de 1940.

Figura 27 - Docentes e funcionárias do Colégio São José, em 1940



Fonte: Acervo da irmã Gema Bernardi.

Não foram encontrados registros sobre quais dessas mulheres seriam professoras ou funcionárias do colégio. Mesmo assim, ressalto o posicionamento das Irmãs na fotografia. Elas estão com as mãos posicionadas à frente do corpo – algumas escondidas na manga do hábito – e apresentam um crucifixo no pescoço: “todas usam crucifixo, mesmo as que recém entram no convento. Mas, são diferenciados pelo tamanho. Conforme vão passando as etapas o crucifixo aumenta de tamanho. E é uma obrigatoriedade mantê-lo no pescoço” (IRMÃ EULÁLIA, 2018). Dois aspectos chamam atenção nessa fotografia. Primeiramente, focalizo o olhar ao hábito: algumas usam-no com o detalhe em branco³³, e outras têm a vestimenta toda em preto. Em segundo lugar, atento para o semblante das religiosas: mesmo as que sorriem na foto apresentam um sorriso tímido, apenas apertando os lábios, sem mostrar os dentes. Essa foto, ao salientar seriedade, fala por si: faz entender a disciplina e o respeito ali existentes. Tal questão é chamada por Foucault (1977) de “processo disciplinar”, por meio do qual o corpo é tornado dócil (apud GROSSI, 1990, p. 55).

³³ A parte branca do hábito significava a alma limpa e pura das Irmãs – uma alma sem pecado (IRMÃ GEMA BERNARDI, 2018).

3.2 O CATOLICISMO E A EDUCAÇÃO FEMININA

Esta sessão discute a influência do Catolicismo na Educação feminina no contexto escolar, tecendo uma ligação entre esses aspectos e o Colégio São José de Vacaria/RS.

As escolas católicas de formação de educadoras, no Brasil, surgiram depois dos conventos. As religiosas atuavam na abertura dessas instituições, que recebiam as moças somente para seguir a vida religiosa (FERREIRA; JUNIOR, 2013). As escolas do período colonial que foram instituídas pela ordem dos padres jesuítas recebiam investimentos estatais. Porém, eram voltadas para a formação do público masculino e visavam à formação de uma elite colonial culta e religiosa (OLIVEIRA, 2015). Não havia uma atenção especial para as mulheres, no que diz respeito ao ensino formal. Essa falta de preocupação com a instrução feminina refletia o lugar inferior que era ocupado pela mulher na sociedade colonial, pois ela era considerada propriedade do marido e vivia submissa ao seu domínio:

Enclausurada em casa, dedicava-se aos cuidados dos filhos e aos afazeres domésticos em geral. Da mesma forma, podiam ser enclausuradas nos conventos para a preservação da virgindade. A sua formação restringia-se ao aspecto religioso, sendo tarefa da mãe transmitir a fé católica de geração para geração, esteio moral da família patriarcal (OLIVEIRA, 2015, p. 2).

A educação feminina se dava no ambiente doméstico, para o aprendizado das tarefas de casa e para lições de conduta e de boas maneiras. As mulheres eram preparadas para ser boas esposas e mães – preceitos que permeavam os ideais da educação feminina –, quando não seguiam para o “casamento com Cristo” (FERREIRA; JUNIOR, 2013, p. 3).

Assim, a educação feminina nas primeiras décadas do século XX, nas escolas ou internatos religiosos, tinha o intuito de preservar a moral e a instrução da mulher para o desenvolvimento do papel de esposa e mãe, tendo como finalidade a manutenção do lar (FERREIRA; JUNIOR, 2013, p. 3).

Desta maneira, a reputação da mulher não era denegrida, e ela permanecia com a imagem de “mulher perfeita”, instruída para o lar e para o esposo (MANOEL, 1996). De modo geral, nesse período, a educação que era destinada à mulher visava a fazê-la compreender o seu dever de participar da sociedade, sendo submissa ao pai ou ao marido, a eles obedecendo e respeitando. Assim, considerava-se que ela era incapaz de ter o domínio da própria vida, pois seu ofício era de ser mãe, responsável pelo lar, com escassa liberdade e sob severa vigilância (FERREIRA; JUNIOR, 2013).

Por esse motivo, as escolas católicas, no início do século XX, objetivavam investir na formação de professoras capazes de transmitir, de maneira competente, os conteúdos obrigatórios, além de preparar as jovens para o casamento. A mulher, ao se consagrar professora, era capaz de professar a maternidade espiritual, relacionando vida profissional e familiar. “Este era o caminho único que se abria à possibilidade de uma ocupação para a mulher que não fosse só a do lar” (FERREIRA; JUNIOR, 2013, p. 5).

Além disso, a imagem de uma freira sempre foi sinônimo de respeito para uma comunidade. O uso do hábito contribuía para essa afirmação. Talvez, por esse motivo, estudar em um colégio de Irmãs indicasse prestígio. Esse aspecto fica bem claro quando a irmã Gema Bernardi afirma: “os pais queriam que suas filhas estudassem no colégio São José, porque as Irmãs cobravam muito a disciplina e o respeito, além das aulas bem diversificadas e o ensino da boa conduta e da religião”. Ao encontro disso, Flora Anello declara: “eu chorava, não queria ficar no colégio, mas meu pai não abria mão de eu estudar ali, com as Irmãs” (FLORA ANELLO, 2018).

Talvez essas famílias insistissem em matricular suas filhas em colégios católicos pelo fato de que, mesmo que as jovens não se tornassem freiras, poderiam ao menos ter uma formação proveniente delas, pois os conventos ainda eram locais que conferiam prestígio social à família – que, por motivos de controle sobre o bom casamento das filhas, optavam por enviá-las para viver em clausuras:

Assim, a riqueza e o poder político de um pequeno grupo de famílias eram preservados. Histórias de mulheres enclausuradas contra a própria vontade, nesse período, não faltam. Todas elas com ingredientes trágicos romanescos: loucura, noivados abandonados, fortunas perdidas (NUNES, 2017, p. 486).

Mas as mulheres também utilizavam os conventos a seu favor, fosse para escapar de um casamento arranjado, para se livrar de maus tratos do marido ou para aprender a ler e escrever. Sobre isso, afirma Nunes:

Tradicionais centros de cultura, os conventos e, na ausência destes, os recolhimentos eram os poucos espaços que obrigavam algumas meninas para serem educadas. Na falta absoluta de um ensino institucionalizado eles serão, além da instrução doméstica, a única opção educacional para as mulheres da colônia até o século XIX (NUNES, 2017, p. 488).

Com a falta de conventos femininos, foram criadas as casas de recolhimento, que não eram canonicamente estabelecidas: constituíam-se em casas religiosas fundadas por padres e organizadas como conventos, mas sem a necessidade dos votos (NUNES, 2017). Retomando

a história, a Igreja Católica Romana vivera sob a proteção estatuída pelo Padroado Régio³⁴ até a Constituição de 1891. Assim, os serviços religiosos se constituíram como um serviço prestado pelo Estado e pelo clero católico. Nesse período, a oligarquia paulista tinha suas residências na cidade de São Paulo, vivendo em um ambiente que considerava moderno e sofisticado. Essas famílias não queriam ficar defasadas em relação à cultura e à educação (MANOEL, 2012).

Bitencourt (2017) explica ainda que a abertura de mosteiros e conventos femininos interessava a algumas famílias nessa época, fosse para abrigar as filhas não adequadas ao casamento, fosse por razões econômicas ou pelo fato de essas mulheres quererem se casar com alguém fora de seu grupo social.

Aparecem, nesse contexto, as congregações religiosas de vida ativa. Eram instituições formadas por Irmãs de caridade, que ajudavam os pobres e necessitados. Observo que duas congregações foram pioneiras nessas atividades: as Filhas da Caridade, em 1849, e as Irmãs de São José de Chambéry, em 1858. No Brasil, as instalações de tais entidades procederam assim:

Entre 1872 e 1920, cinquenta e oito congregações europeias se estabelecem em terras brasileiras: outras 19 também são fundadas no Brasil por essa época. O trabalho educativo nos colégios, o cuidado dos doentes, das crianças e dos velhos em orfanatos e asilos constituirão suas principais atividades (NUNES, 2017, p. 492).

Até hoje, não é possível saber em números exatos com quantas congregações nos deparamos: “Nem o papa sabe quantas são as congregações católicas”, ou “Só Deus sabe quantas são” (BITTENCOURT, 2017, p. 31).

Observo que só é possível compreender a forte presença das congregações católicas na sociedade brasileira relacionando três fatores que constituíam o cenário nacional e internacional da época:

Expulsão de religiosos das atividades sociais então assumidas pelos Estados em processo de laicização na Europa, especialmente na França e na Itália; o projeto católico para a América Latina, implementado a partir de Leão XIII (1878-1903); e as demandas do episcopado para realizar a reforma do catolicismo local, associadas às demandas da própria sociedade brasileira, carente de expertises no campo social e educacional (BITTENCOURT, 2017, p. 36-37).

³⁴ O fundamento do padroado era terem sido a igreja ou mosteiro fundados ou dotados por certa pessoa, que transmitia aos seus herdeiros a fundação como propriedade da família. Pela antiga disciplina, os fundadores tinham apenas o direito de padroado, isto é, o direito de apresentar ao bispo pessoa idónea para ser provida na igreja ou no governo do mosteiro, e a faculdade de vigiar a exacta aplicação das rendas segundo o espírito do fundador (ALMEIDA, 1970, p. 106).

Assim, a explosão das congregações no Brasil se deu quase um século depois do mesmo fenômeno na França (LANGLOIS, 1984). O Estado francês estabeleceu leis baseadas na liberdade, na igualdade e na fraternidade para os indivíduos que estivessem vivendo em seu território – fatores que impediam a manutenção das regras canônicas referentes aos mosteiros e às ordens das congregações, baseados em votos solenes e de entrega total à igreja. Assim, os indivíduos permaneceriam incapazes perante essas leis civis (BITTENCOURT, 2017). Nesse sentido,

Os votos solenes atingiam os direitos de propriedade e herança, entre outros estabelecidos pela Revolução. Os votos de pobreza dos religiosos enriqueciam as ordens e a própria Igreja. Dessa forma, com o compromisso de garantir a todos os seus direitos e deveres, o Estado francês obrigou a Igreja a se reformar (BITTENCOURT, 2017, p. 37).

Em tal cenário, a Igreja Católica atuava em vários espaços sociais, com engajamento político, pressionando ou assessorando governos, organizando e aprovando movimentos sociais.

No século XX, as congregações estavam envolvidas na fundação de colégios para educação dos filhos das elites e na administração de hospitais e asilos. Nos anos de 1960 e 1970, partiam de um esboço de uma nova teologia, fundamentada na primazia pelos pobres. Além disso, muitas congregações afirmam “[...] ter imigrado graças ao efeito dos debates ocorridos durante o Concílio Vaticano II e a exposição política por setores progressistas da Igreja latino-americana” (BITTENCOURT, 2017, p. 45).

As religiosas eram bem vistas sob os olhos da sociedade, como se pode observar na iniciativa de algumas das famílias abastadas de Vacaria, que buscaram as Irmãs de São José para oferecer um colégio que educasse suas filhas. As pessoas mantinham um absoluto respeito pelas Irmãs, pois elas foram responsáveis por inúmeras tarefas necessárias à comunidade. No final do século XIX, a maioria das mulheres era do lar, e aquelas que eram freiras foram as primeiras a exercer uma profissão (NUNES, 2017). Assim, “A história da vida religiosa feminina no Brasil é marcada por submissão e transgressões, passividade e criatividade” (NUNES, 2017, p. 483). Porém, na França, uma nova iniciativa mudou essa história e conduziu de outra maneira a educação das meninas no Brasil e no Rio Grande do Sul.

As mulheres, ao se tornarem religiosas, podiam exercer tarefas para as quais não estavam tecnicamente habilitadas. Desse modo, por serem irmãs de caridade, podiam ser professoras, enfermeiras ou assistentes sociais sem nenhum diploma ou curso exigido.

As religiosas, empenhadas em suas tarefas, criaram certa autonomia e assumiram diversos cargos; administravam seus recursos e desenvolviam chefias. As Irmãs gostavam de suas vidas assim, inclusive com o uso do hábito: segundo Nunes (2017), quando ocorreu a mudança das leis para as congregações nos anos de 1960 e 1970, que liberava a substituição do hábito por roupas normais e permitia a elas morar em local separado do seu trabalho, percebe-se um descontentamento entre as freiras, pois elas gostavam do mistério dos muros e das regras rigorosas no ambiente sacral dos grandes conventos. Além disso, houve a exigência de uma preparação profissional para as atividades específicas que desenvolviam (NUNES, 2017, p. 500).

Mas uma questão surge a partir do interesse das famílias em trazer as Irmãs para proporcionarem uma educação feminina: por que a oligarquia apoiou a instalação de uma rede de escolas particulares de uma congregação religiosa, se havia um projeto propondo a educação pública? Essa questão pode ser respondida por meio da lista de alunas matriculadas no colégio das freiras. Quem tinha suas filhas nessas escolas possuía prestígio diante da sociedade. Vale pontuar que, na segunda metade do século XIX, a educação feminina era voltada para lições de leitura, escrita e prendas domésticas, abstendo-se ao máximo da ideia de profissionalização da mulher (MANOEL, 2012).

Mesmo com a oligarquia financiando esse sistema de educação, visando aos seus próprios interesses, quem poderia encarregar-se dessa tarefa, sem permitir que a modernidade cooptasse suas filhas? Nesse contexto, a educação oferecida pelas Irmãs lançava suas bases no ultramontanismo, uma orientação política desenvolvida pela igreja após a revolução Francesa (MANOEL, 2012), considerada pelas famílias como uma abordagem correta e coerente às suas meninas.

Nesse âmbito, a educação feminina passou a ser uma preocupação para algumas das famílias. Observa-se, em Santos (2012), que, desde o século XIX, persistiu a necessidade de uma melhor formação para as meninas. Diante disso, a elite encontrou a solução para a educação de suas filhas contratando professoras particulares em suas próprias residências e enviando as meninas para colégios internos, mantidos pelas diversas congregações religiosas que aqui chegaram na segunda metade do século XIX.

Nesse ponto, foram se resolvendo os problemas da falta de uma educação própria para as meninas. Com isso, outra questão é pertinente: quem seriam as pessoas que estariam participando dessa formação? E, com o aumento da demanda nas escolas, seriam necessárias mais pessoas habilitadas para essa profissão? (VILLELA, 2008).

Assim aconteceu no município de Vacaria/RS, como já referido anteriormente: a criação do Curso Complementar formou novas meninas, ampliando o número de pessoas habilitadas a exercer o cargo de professoras primárias. Esse processo deu-se através do trabalho das Irmãs de São José, que estavam no município desde 1903, conforme descrito no capítulo 2 desta pesquisa. A oferta do Curso Complementar seria a solução para o aumento de alunas que procuravam o colégio, fazendo com que essa instituição contribuísse à formação de moças para o exercício do magistério, ao mesmo tempo em que as meninas seriam formadas conforme virtudes e valores considerados femininos, como afirma Manoel (2012):

Formar as meninas na prática das virtudes que convém ao seu sexo; fazer com que cedo contraíam hábitos de ordem, modéstia, trabalho; inspirar-lhes com o amor à religião, um grande afeto às obrigações que ela impõe; ornar o seu espírito com uma instrução apropriada à sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; eis o fim a que se propõem as Irmãs de São José no seu desvelo para com as jovens pensionistas, cuja educação lhes é confiada (MANOEL, 2012, p. 6).

Assim, a vida colegial dessas meninas era entrelaçada com preceitos educativos planejados pelo catolicismo. À educação, caberia a tarefa de modelar o caráter do educando, sem esquecer os preceitos e os valores morais católicos. Os objetivos educacionais se propunham a levar o aluno a absorver esses preceitos, tanto morais como religiosos, através da prática das virtudes, do conhecimento de verdades religiosas e da assimilação dos exemplos preservados pela história (MANOEL, 2012).

No colégio São José de Vacaria/RS, o catolicismo estava visível em todos os espaços. Conforme a análise das fotografias de salas e lugares realizada no subitem anterior deste trabalho, havia sempre uma cruz na parede, ou um quadro com a imagem de algum santo, deixando clara a religiosidade presente no ambiente escolar.

O próximo capítulo busca atentar para as culturas escolares no interior do Curso Complementar, considerando especialmente as práticas de ensinar e aprender, bem como de avaliar, na formação das professoras primárias.

4. O CURSO COMPLEMENTAR DO COLÉGIO SÃO JOSÉ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Curso de Formação de Professores do Colégio São José surgiu em virtude da falta de professores no município de Vacaria/RS e região. Conforme consta nos registros de atas, o aumento nas matrículas surpreendia a cada ano, e as irmãs responsáveis pelas aulas não venciam a demanda. Em 1931, ano de abertura do Curso Complementar, o colégio contava com a matrícula de 114 meninas, 15 meninos, 35 alunas internas, 60 externas e 6 meio-pensionistas³⁵. Nesse ano, 9 alunas iniciaram seus estudos como complementaristas.

Para Marasca, Silva e Zanella (2005), paralelamente à educação sistemática, as Irmãs também primavam pela formação da mulher como mãe e dona de casa, pois as meninas estudavam trabalhos manuais, corte, costura, arte e culinária, além de dança, teatro, bordado e crochê. A fé e a religiosidade³⁶ também eram marcantes no colégio.

Segundo Nóvoa, desde meados do século XIX, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano, e o ensino normal ganhou um espaço privilegiado de configuração na formação docente. Além disso, no âmbito da produção de um saber socialmente legitimado e da delimitação de um poder regulador sobre um professorado, confrontaram-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX (NÓVOA, 1992). Observo que, nas primeiras décadas do século XX, a formação de professores, no Brasil, ainda era pouco organizada.

No presente capítulo, busco compreender a formação docente e o Curso Complementar do Colégio São José, considerando o recorte temporal desta pesquisa (1931–1944). Também apresento indícios das culturas e práticas vivenciadas pelas alunas que procuraram o Colégio das Irmãs para sua formação como professoras do ensino primário.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO COMPLEMENTAR

Vários estudos já foram realizados acerca da formação de professores no Brasil. Nesse âmbito, faz-se necessário pontuar que a institucionalização da formação docente

³⁵ As alunas que eram meio pensionistas poderiam ser de duas maneiras: Ficavam na instituição dia todo, com direito a almoço, e dormiam em casa; ou dormiam algumas noites no colégio e estudavam só um turno. (IRMÃ GEMA BERNARDI, 2018).

³⁶ As meninas participavam da missa todos os domingos e, durante o dia, também tinham momento de orações e reflexões incluídas em sua rotina.

aconteceu na chamada Escola Normal e que a necessidade e a preocupação com essa formação surgiram bem antes de sua criação e instalação no Brasil, em 1835 (BERGOZZA, 2010). Saviani (2005) explica que

A formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims [...], mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas após a Revolução Francesa. [...] A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795 (SAVIANI, 2005, p. 1).

Bergozza (2010) ressalta que o primeiro-ministro francês Lakanal deu a instituições de formação docente o nome de Escolas Normais, porque elas estipulavam a “norma” docente – ou seja, eram escolas como as demais primárias, porém se estudava também a norma didática a ser seguida. Assim, a Escola Normal era dedicada total e unicamente ao estudo da norma e aos procedimentos mais adequados para instruir e educar as crianças da melhor maneira. A Escola Normal foi instaurada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, em 1685. Naquele momento, significava ensino coletivo, dado a um grupo de crianças na forma aproximada de uma conversa. No início do século XIX, essa mesma expressão passou a significar “escola modelo”. Em relação a esse aspecto, Vicentini e Lugli (2009) afirmam que:

Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares. Por essa razão, a criação das escolas normais sempre era acompanhada da criação da escola-modelo anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

A formação de professores foi somente institucionalizada na Europa no fim do século XVII. Lutero, em um texto publicado em 1524, afirmou que, para ensinar e educar, precisava-se de gente especializada.

A primeira experiência de formação docente de que se tem notícia foi uma iniciativa de Charles Démia, abade francês que viveu de 1636 a 1689. Ele fundou, em 1678, uma Escola Normal que funcionou até sua morte. No final do século XVII, mais precisamente em 1688, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), também francês, fundador da Congregação dos Lassalistas, estabeleceu uma escola de formação de professores (ARAUJO, 2008, p. 14).

A primeira experiência de escola “normal” estatal, objetivando formar professores sem formação para escola pública e universal, aconteceu também na França, idealizada por Lakanal, e teve existência efêmera. No início do século XIX, retomou-se a ideia, e surgiram várias instituições no território francês (VILLELA, 2008).

Em relação à instrução elementar no Brasil, as poucas informações que estudiosos conseguiram recuperar indicam a tentativa de aplicação do método lancasteriano no exército. Havia uma curiosa orientação “para que fosse dada a preferência aos soldados instruídos para assumirem a função de professores” (VILLELA, 2008, p. 30).

Até esse período, predominavam as aulas régias, com número insuficiente de professores. Nesse contexto, a instrução elementar não era prioridade até então. A Lei da Instrução Primária, de 15 de outubro de 1827, poderia ser referida como a primeira medida popular em prol da educação pública nacional, não fosse a sua quase nula eficácia em termos completos:

A intensa agitação dos acontecimentos políticos que marcaram os últimos anos do Primeiro Império não deixou espaço para a concretização das promessas legais de estender as “primeiras letras” a todas as crianças da nação, tampouco a de atualizar todos os professores nas capitais das províncias pelo método lancasteriano como fora preconizado (VILLELA, 2008, p. 30).

No município de Vacaria/RS, o processo de formação de professores iniciou em 1931, com a implantação do Curso Complementar ofertado pelas Irmãs de São José. No cenário nacional, Pimentel e Freitas (2012) salientam que, no começo da república, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição poderosa, a igreja. As autoras ainda explicam o seguinte:

Antes de 1930, o sistema educacional secundário era um sistema de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês de ensino, seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos se dirigir às escolas normais e técnico-profissionais, mantidas em sua quase totalidade pelo poder público e, portanto, gratuitas. Com estas escolas, por dizê-lo, populares, o Estado reconciliava à sua consciência democrática ferida pela gratuidade do ensino superior destinado quase que exclusivamente à elite (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 934).

Nesse entendimento, dentre os fatores que circundam as transformações da escola, é importante salientar que a instituição não se caracterizou como entidade pacífica quanto a sua intervenção na sociedade: a ela coube a transformação dos seres humanos. Em relação a esse aspecto, vale pontuar que o Homem se traduz com “sentimentos, emoções, obrigações e

desejos, que serão interpretados na sua vida cotidiana e, que, a instituição escolar, fará parte desse pequeno mundo de transformações” (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 935).

Essa transformação era objetivada pelas alunas do Colégio São José e por suas famílias. Esperava-se que as jovens se tornassem mulheres bem-vistas pela sociedade e, acima de tudo, com educação proveniente de um espaço religioso.

Nesse contexto, o Estado do Rio Grande do Sul teve uma inserção tardia no sistema educacional brasileiro, aspecto que o tornou um lócus privilegiado na área da educação (TAMBARA, 2008). Assim, a formação de professores conseguiu “construir um sistema de ensino com relativa organicidade e esteve em suas características associadas às práticas político-administrativas e situações sociais muito peculiares” (TAMBARA, 2008, p. 13).

Já estava nos planos das autoridades a instalação de uma escola normal para melhorar as condições de ensino no Rio Grande do Sul. Tambara (2008, p. 15) apresenta o relato do Dr. Luiz da Silva Flores, diretor da instrução primária da Província, que destaca o seguinte em relação a esse assunto:

[...] o estabelecimento de uma escola Normal seria o meio mais profícuo para realizar tal empenho: porquanto, sendo obrigados todos os professores a frequentá-la por determinado espaço de tempo se habilitariam a imprimir, cada um por sua vez e na escola a seu cargo, um caráter idêntico no método de ensino, o qual deveria ser aquele que, como preferível, a experiência aconselhasse. Então mais fácil seria o aparecimento do mérito dos Professores que melhor cumprissem seu dever, mais eficaz e pronta seria a fiscalização e inspeção sobre as aulas semelhantes dirigidas, ainda mesmo nos lugares mais longínquos da Província (TAMBARA, 2008, p. 4).

A Escola Normal foi criada em 1869. Segundo Werle (2005, p. 162), o funcionamento iniciou em 1º de maio. No local, seriam preparados professores de ambos os sexos para a instrução primária. Já no ano seguinte, outra lei, com alguns conflitos políticos e técnicos, redefiniu a clientela da Escola Normal: “aspirantes ao magistério público do sexo masculino”. Observa-se também um ponto desfavorável na questão da estrutura curricular para a formação desses professores: havia uma disputa entre os paradigmas que propugnavam as estruturas diferenciadas para esse processo de profissionalização. No documento que registra uma fala do presidente da província de 1880, emerge a ponderação. Tambara (1998) relata:

Homens que, só em falta de melhor emprego, seguiram o magistério, que para ele não se preparam e que por mal remunerados procuram fora dele suprir a exiguidade de suas rendas, nem só estão abaixo do mérito que o cargo exige como ensinam mal o pouco que sabem (TAMBARA, 1998, p. 43).

A Escola Normal formaria os futuros professores, porém os docentes não tinham formação apropriada nessa época para tal finalidade. Nesse momento, dado que os homens tinham um conhecimento maior das disciplinas em relação às mulheres, eram eles os professores.

A pedagogia inicial da Escola Normal estava vinculada à Gramática e ao ensino de Língua Portuguesa. Um homem as ministrava, compreendendo-as como disciplinas separadas. Isso foi institucionalizado em 1881, com o objetivo de formar professores homens para atuar no magistério das primeiras letras. Muitas das matrículas foram ocupadas por órfãs (WERLE, 2005).

O Pe. Cacique, como professor nas disciplinas de Pedagogia e Gramática, não confirmou o fato de professores homens marcarem presença na Escola Normal, especialmente em disciplinas vinculadas às Ciências Exatas (WERLE, 2005). “Em contrapartida, na Escola Elementar anexa, onde era realizada a prática do Curso Normal, lecionava uma professora que tinha sido criada no Colégio Santa Teresa³⁷ e se diplomado na Escola Normal” (WERLE, 2005, p. 614). Assim:

A Escola Elementar, como espaço de prática para os que se preparavam para ser professores, estava diretamente vinculada ao trabalho do professor de Pedagogia. Com isso se argumenta que um poder masculino, mais do que um feminino, se constituía no interior da Escola Normal e do incipiente sistema de ensino, seja pelo ensino na cadeira de Pedagogia e Gramática, seja pela origem e obrigação moral da professora da Escola Elementar em relação ao professor de Pedagogia, também diretor da Escola Normal, na qual se formara, e diretor do asilo no qual tinha sido criada (WERLE, 2005, p. 614).

Desse modo, a Escola Normal no Rio Grande do Sul tornou-se um espaço de formação profissional para órfãs e grupos desfavorecidos, marcada pela presença masculina de seu diretor, que mediava a participação dessas órfãs no Colégio Santa Teresa, na Escola Normal e nas aulas públicas. A Pedagogia, como disciplina no currículo, constituiu-se pela diferenciação da Língua Portuguesa, influenciada por seu primeiro professor de Pedagogia do Estado, Pe. Cacique (WERLE, 2005).

Uma década depois da primeira turma da Escola Normal, já havia em atividade 307 professores, dos quais 175 tinham curso pela Escola Normal e 132 não tinham a referida formação (TAMBARA, 2008).

³⁷ Instituição assistencial prestadora de serviços educacionais, destinados a acolher meninas órfãs (WERLE, 2005).

Em 1906, houve a promulgação de um decreto com o objetivo de reorganizar a instituição pública, o qual visou a consolidar as disposições do decreto estadual de 2 de fevereiro de 1897. Conforme Tambara (2008, p. 17), o documento dizia o seguinte:

Os colégios distritais foram substituídos por institutos de ensino complementar, compreendendo, de fato, o programa integral das chamadas Escolas Normais. Têm as escolas complementares o duplo fim de desenvolver o ensino elementar e simultaneamente preparar profissionais à carreira do magistério público.

Concretiza-se, então, uma relação promíscua entre mantenedores do ensino, poder estatal e privado, e vai permanecendo a equiparação nas escolas. Esse aspecto deixa claro o reconhecimento da interferência do Estado na educação. Tambara (2008, p. 17) deixa isso claro quando reproduz a mensagem enviada por Borges de Medeiros em 1907:

Mas, embora nascido da iniciativa privada, o ensino secundário e superior não será verdadeiramente livre enquanto não se emancipar de qualquer tutela oficial. O regime atual de equiparação deve ser transitório, sob pena de tornar-se perturbador. É tempo de suprimir de vez ingerência do poder público em tudo que seja estranho a sua missão temporal. A ação governamental na esfera da ciência é tão anárquica e despótica como a que pretendesse regular a fé religiosa.

Nesse sentido, surgem estratégias para formação de professores vinculados às confissões religiosas. A igreja católica e sínodos luteranos, por exemplo, percebiam a importância do domínio religioso sobre o proselitismo (TAMBARA, 2008).

No final dos anos 1920, o Decreto nº 3.898, de 4 de outubro de 1927, expediu o novo Regulamento da Instrução Pública e, em seu cap. II, abordou a organização do ensino público, indicando um formato destinado à formação de professores. O artigo 6º diz o seguinte: “Haverá escolas complementares, com o objetivo de desenvolver o ensino primário e preparar candidatos ao magistério público” TAMBARA (2008, p. 18). Na seção VI, o artigo 34º trata das disciplinas:

O curso complementar será feito em quatro anos ou séries e compreenderá o seguinte conjunto de estudos: português, francês, geografia, história, matemática, literatura nacional, ciências naturais, com aplicação a agricultura e pecuária, pedagogia, escrituração mercantil, higiene em suas relações com a escola, trabalhos manuais, desenho, música e ginástica.

O governo estatal começou a investir fortemente na área de formação de professores no Rio Grande do Sul. Assim, estabeleceu convênios de ensino com instituições particulares. “Entretanto esta era uma alternativa apenas paliativa. O governo percebia a importância de

abrir novas instituições estatais de ensino destinadas à formação de professores” (TAMBARA, 2008, p. 20).

Pelo Decreto n. 4.277, de 13 de março de 1929, foi aprovado o regulamento do ensino normal e complementar, bem como foram criadas e instaladas Escolas Complementares em Passo Fundo, Pelotas, Alegrete, Cachoeira, Santa Maria e Caxias (TAMBARA, 2008, p. 21). Assim, havia a necessidade de mecanismos que “transferissem um perfil científico para a prática pedagógica” (TAMBARA, 2008, p. 14). Passou-se, então, a advogar um processo de profissionalização do magistério, com base na ideia da percepção de um objeto científico específico: a ciência pedagógica (TAMBARA, 2008).

Durante o Estado Novo, percebe-se uma tendência e um diálogo para acelerar os processos de organização do sistema de formação de professores. Em termos empíricos, em 1943, havia no Estado sete escolas oficiais e 18 equiparadas. Não restam dúvidas de que cada uma delas merece ter sua história estudada e desvelada, por sua contribuição na constituição do sistema de ensino no Estado, principalmente em relação à formação de professores (TAMBARA, 2008). Entre idas e vindas, Escola Complementar ou Escola Normal, conclui-se que essas instituições, seus professores e diretores estiveram sempre em busca de novas ideias, na expectativa de melhorias na educação, auxiliando os sujeitos em sua formação.

Os sistemas educativos precisam ser capazes de regulações, adaptações e transformações sucessivas nas sociedades de hoje. Porém, há momentos em que governos se assumem como grandes reformadores, aparecendo então o Ministro da Educação como agente central do conjunto das medidas legislativas a que se dá o nome de Reforma Educativa (NÓVOA, 1992).

O professorado constituiu-se em profissão ligada à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Essa mudança do controle da ação docente adquiriu contornos específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado (NÓVOA, 1992). No final do século XVIII, reformadores portugueses sabiam que a criação de uma rede escolar repartida pelo espaço nacional era uma aposta de progresso. “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar condições para sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 02). Ao longo do século XIX, a imagem do professor cruzou as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos, numa auréola mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1992). Segundo o mesmo autor, ainda se pode afirmar que:

A profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 2).

No momento em que foi preciso lançar as bases do sistema educativo atual, a formação de professores passou a ocupar um lugar diferenciado. Desde meados do século XIX, o ensino normal constitui um lugar privilegiado de configuração da profissão docente. Nesse sentido, em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado, confrontaram-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX (NÓVOA, 1992).

As escolas normais são instituições criadas pelo estado, com o objetivo de controlar um corpo profissional, que conquista projetos de escolarização de massas. Também são consideradas um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário (NÓVOA, 1992). O mesmo autor afirma que elas legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, vinculado a uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão dos conhecimentos. “Mas são também lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer” (NÓVOA, 1992, p. 4).

Nesse período, uma série de fenômenos configurou uma verdadeira mutação sociológica do professorado – primeiramente dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário. Exemplos seriam a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente. Pode-se também verificar um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autônoma da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 5). Durante o Estado Novo, houve uma política contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e de dignificação da imagem social do professor. Com esse paradoxo, o Estado exerceria um controle autoritário dos professores, inviabilizando a veicidade de autonomia profissional: “A degradação do estatuto e do nível científico inserem-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente.”

O sistema implantado em 1930 procurou manter um equilíbrio sobre três dimensões essenciais da formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional (NÓVOA, 1992). Sob esse ponto de vista, o autor ainda destaca:

Mas o modelo adoptado tornava inviável um esforço de integração, dificultando uma formação de professores de carácter profissionalizante. A prática encarregar-se-ia de demonstrar a prevalência da dimensão académica, configurando um professor vocacionado em primeira linha para a transmissão de conhecimentos (NÓVOA, 1992, p. 6).

Nesse âmbito, saliento o fato de essa profissão ser constituída em grande parte por mulheres. A exemplo disso, o Curso Complementar do Colégio São José teve, durante os anos de funcionamento, somente mulheres formadas para ser professoras. Destaco que, nos anos 1930, a feminização do magistério de fato constituía uma das características da profissão. Assim, a sociedade brasileira entendia o papel social do homem como o de provedor familiar, principalmente referindo-se ao âmbito econômico, pelo seu trabalho em outros setores voltados ao desenvolvimento econômico do país (GIACOMONI, 2018).

Para Campos (2002), a gênese histórica do Curso de Formação de professoras é demonstrada pelo número de matriculadas e pelas diplomadas nas escolas normais. Já Vianna (2002) identifica que, independentemente de ser professor ou professora, há relações práticas escolares ligadas à feminilidade:

Numa abordagem ampliada, que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a maioria dos docentes ser mulher, pelo entendimento da feminização de espaços e práticas mesmo quando ocupados por homens. Para ela o magistério é uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social, independentemente do sexo de quem a exerce (VIANNA, 2002, p. 56).

Os discursos sobre a educação, o ensino e os sujeitos que devem reger o processo educativo ou sofrê-lo – mestres, mestras e estudantes – transformavam-se e alimentavam-se de novas teorias e novos interesses, constituindo novas relações de poder. As mulheres professoras teriam de constituir modos diferentes e incorporar, em sua subjetividade e em suas práticas, as mudanças sociais. Assim, as professoras e normalistas foram se constituindo com diferentes descrições: educadoras, profissionais do ensino, tias, ou, para outros, trabalhadoras da educação (LOURO, 2017).

De modo geral, o magistério primário já estava marcado pela mulher e pelos cursos normais na maioria dos Estados brasileiros. Essa formação representava a mais alta meta de estudos que uma jovem poderia pretender (LOURO, 2017). A mesma autora reproduz uma música popular feita para as normalistas, que assim descrevia as professoras:

*Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
Num rostinho encantador*

*Minha linda normalista,
rapidamente conquista,
meu coração sem amor*³⁸.

A parte seguinte da música coloca o curso como uma forma de espera de um marido, quando afirma o seguinte:

*Mas a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois de se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar
(LOURO, 2017, p. 471)*

Destaco que muitas teorias psicológicas e pedagógicas que iriam se construir nos referenciais modernos de 1930 e 1940 tinham sido elaboradas por estudos feitos por profissionais da área médica, com crianças consideradas anormais. Essas novas teorias implicaram novas formas de relação dos sujeitos da escola, de modo que o aluno estaria no “centro do processo de ensino-aprendizagem” (LOURO, 2017, p. 472). Aí surgiram especialistas detentores do conhecimento dos estágios de desenvolvimento infantil, bem como dos procedimentos de ensino mais adequados para promover a aprendizagem e a criatividade, com vistas a estabelecer uma melhor relação interpessoal. Assim, surgiu uma nova categoria de especialista, apresentando uma possibilidade de ascensão profissional para algumas professoras que, deste modo, passaram a usufruir de maior status no campo educacional (LOURO, 2017).

A formação de professores trouxe novas possibilidades para as estudantes em Vacaria/RS. Tem-se registros de algumas meninas que, depois da formação, exerceram o cargo de professoras não só no município, mas também na região e no interior.

A exemplo disso, Maria Ilza de Abreu, aluna do Colégio São José nos anos de 1936 a 1943, relata que, depois de formada, foi lecionar no interior – primeiramente pelo município e depois pelo Estado. Posteriormente, foi transferida para Vila Ipê e São José dos Ausentes (ABREU; GIRON; GIROTTO, 2013). Já Aurora Brito Giuliane, aluna em 1934, conta: “Fui aluna lá e em seguida fui lecionar” (MARASCA; SILVA; ZANELLA, 2005, p. 198).

³⁸ Normalista, de Benedito de Lacerda e David Nasser, gravada por Nelson Gonçalves.

Por sua vez, Noélcia Marcantônio Bocchese cursou internato e recebeu seu diploma em 1936. Foi professora em Antonio Prado e diretora por 12 anos em Porto Alegre, nas escolas 1º de Maio e Othelo Rosa, até se aposentar (BERNARDI, 2003, p. 33). Já Ercy Jacinto Betanim concluiu o curso em 1944 – a última turma formada no Curso Complementar (BERNARDI, 2003, p. 42). Conforme memórias de sua filha, logo que a mãe terminou a formação, foi contratada pelo Estado para dar aula, seguindo na profissão até a sua aposentadoria.

Para entender o processo de formação de professores no Brasil e compreender as suas contradições, faz-se necessário realizar um movimento que integre presente-passado-presente, para assim fazer uma relação entre esses processos e os sujeitos que deles participam (ROSA, 2011).

A tarefa de formar docentes está longe de ser considerada fácil. Cunha (1989) coloca algumas premissas para formação de bons professores: o gostar de ensinar, juntamente com o gostar de gente, e o domínio do conteúdo. Diante disso, afirma que:

Alguns se referem que os cursos de formação para o magistério precisavam instrumentalizar o professor para a pesquisa, pois esta é a forma de sistematizar o conteúdo, ter cientificidade no trato das coisas, desenvolver o espírito crítico e distinguir a essência e aparência (CUNHA, 1989, p. 113).

Vale pontuar que, nas primeiras décadas do século XX, a formação de professores, no Brasil, ainda era pouco organizada.

De modo geral, há que se considerar a relevância do Curso Complementar em Vacaria/RS quanto à qualificação na formação de professoras – não somente para esse município, mas para toda a região, que foi privilegiada com docentes preparadas para o ofício nesse educandário.

4.1.2 A criação do Curso Complementar no Colégio São José

Este subcapítulo apresenta algumas considerações importantes sobre: o início do Curso Complementar em Vacaria/RS; as primeiras turmas que foram formadas; e a importância dessas recém-professoras na formação de outras meninas – não só para o município, mas também para regiões vizinhas.

Após se passarem 28 anos da chegada das Irmãs de São José a Vacaria/RS e da abertura do Colégio, foi criado o Curso Complementar para a formação de professoras

primárias. Nesse período, só havia meninas matriculadas para o Curso Complementar no colégio, conforme os registros dos livros de atas. Essa característica de que as mulheres seriam a maioria na escolha da profissão de professor é apontada por Louro (2017):

O magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação (LOURO, 2017, p. 451).

O magistério é associado à figura feminina, pois a maioria dos professores são mulheres. Tambara (1998) diz que esse processo de constituição feminil associa a docência ao trabalho doméstico e à fragilidade (WERLE, 2005).

Campos (2002) também aborda o processo de feminização – que está relacionado ao desprestígio do magistério, por sua baixa remuneração e pelo fato de a atividade ter acolhido as moças de camadas pobres da população. Porém, sabe-se que, no município de Vacaria/RS, as meninas matriculadas eram consideradas da elite, da alta sociedade. Segundo Flora, ex-aluna, todos queriam que suas filhas estudassem no São José, mas nem todos podiam pagar a mensalidade. “Quem estudava ali era considerada rica” (FLORA ANELLO, 2018). Ao encontro disso, Werle (2005) explica que:

As Escolas Complementares privadas, como o Colégio Sévigné³⁹, educavam meninas de famílias de elite, mediante um paradigma administrativo de caráter religioso feminino e sua formação era pautada na pedagogia do exemplo e no controle disciplinar, muito referenciada ao campo religioso (WERLE, 2005, p. 626).

Destaco também que, em colégios femininos mantidos pelas congregações religiosas, a feminização também é observada nas funções de direção de escola (WERLE, 2005).

Na fotografia a seguir, consta a primeira turma do Complementar do ano de 1931, aparecendo somente 7 alunas das 9 que iniciaram o curso. Duas estudantes não terminaram a formação. Neste sentido, pergunto-me: o que teria ocorrido? Quais as dificuldades enfrentadas por essas alunas que interromperam seu processo formativo? Não foi possível auferir evidências para responder a esses questionamentos.

³⁹ A origem francesa do nome da escola deve-se não apenas a seus fundadores, mas também às religiosas de origem francesa, as irmãs da congregação de São José (WERLE, 2008).

Figura 28 - Alunas concluintes do Curso Complementar em 1933



Fonte: Acervo do Colégio São José.

Na foto, as moças aparecem todas uniformizadas e com a aparência feliz. Não foram encontradas informações sobre o motivo de tal registro. Duas colegas abraçadas indicam a existência de amizade e coleguismo entre as meninas – e, de certa forma, isso demonstra uma contravenção às orientações do Colégio, pois o ato desafia a representação da disciplina e da ordem, desejáveis nesse contexto. Atrás da fotografia original, estão listados os seguintes nomes, sem a identificação de sua correspondência na foto: Miraci Azambuja, Juraci Azambuja, Marina Broglio, Indiara Guerreiro, Severina Broglio, Itália Sieben e Adelia Veppo. Assim iniciava a educação de professores em Vacaria/RS. Essas meninas talvez não tivessem a noção da importância que sua formação teria para a localidade.

As escolas complementares foram criadas em 1906, com o objetivo de preparar professoras para atuarem nas redes primárias elementar e pública, idealizadas por Borges de Medeiros⁴⁰, Presidente do Estado pelo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR⁴¹), no contexto de um discurso positivista (BERGOZZA, 2010). Posteriormente, Borges de Medeiros afirmou: “têm as escolas complementares o duplo fim de desenvolver o ensino

⁴⁰ Borges de Medeiros, entre os anos de 1898 a 1928, só não esteve à frente da presidência do Estado entre 1909 e 1913. No entanto, o seu sucessor, Carlos Barbosa Gonçalves, era sua extensão (BERGOZZA, 2010, p. 54).

⁴¹ O PRR serviu-se do pensamento de Augusto Comte para embasar e validar um discurso autoritário e moralizador. O nome de Julio de Castilhos e o do PRR seriam identificados como únicos guardiões da Ordem e do Progresso, sustentando a ideia de que somente a elite esclarecida seria capaz de conduzir o estabelecimento da ordem republicana, representando e dirigindo os interesses de todos os indivíduos da sociedade (BERGOZZA, 2010, p. 54).

elementar e simultaneamente preparar profissionais à carreira do magistério⁴²” (BERGOZZA, 2010, p. 54). O curso seria ministrado apenas em Porto Alegre; mas, com o passar do tempo, essas escolas complementares foram sendo instaladas do interior do Estado (BERGOZZA, 2010).

A Figura 29 apresenta as formandas de 1936, chamadas de alunas mestres, pois já estavam habilitadas ao magistério. O quadro apresenta fotos das estudantes e indica o município em que residiam. Além disso, constam dois homenageados, a paraninfa e uma mulher identificada como fiscal. Aparecem também fotografias da diretora, que nesse ano era a Madre Maria José, e de Dom Candido de Caxias. Ao centro do quadro, há o globo e alguns livros, identificando o cenário de ensino e aprendizagem.

Figura 29 - Quadro das alunas do Curso Complementar de 1936



Fonte: Acervo do Colégio São José.

Ao analisar esse quadro, imagino a satisfação e a alegria dessas meninas que encerraram a etapa de estudos. A partir de então, seus saberes seriam de grande valor, responsáveis pelo processo de formação de novas professoras.

Na Figura 30, referente ao 3º ano do Curso Complementar de 1940, aparece a Sra. Flora Anello (sinalizada com uma seta), colaboradora desta pesquisa.

⁴² Mensagem enviada por Borges de Medeiros à Assembleia Legislativa, em 20 de setembro de 1906, p. 6 (BERGOZZA, 2010, p. 54).

Figura 30 - Alunas do 3º ano do Curso Complementar de 1940



Fonte: Acervo do colégio São José.

A assinatura “Anello”, no canto inferior esquerdo da foto, é do pai da aluna Flora. Ele era o único fotógrafo do município nessa época. Flora Anello apresenta um olhar tranquilo, assim como as suas colegas de curso. Além disso, destaco o posicionamento das irmãs na foto (observado também na análise da Figura 22, no subitem 3.1 deste trabalho). A irmã sentada no meio era a Diretora, chamada irmã Madre Joana Maria.

Em relação a essa postura das Irmãs, Louro (2017) afirma: “As professoras deveriam servir de modelo a suas alunas. Para isso, precisavam exercer um estrito controle sobre suas falas, posturas, comportamentos e atitudes” (LOURO, 2017, p. 467). Assim, já que ali estariam sendo formadas futuras professoras, essa seria a postura correta de todas. A autora ainda destaca que a mulher professora deveria controlar seus sentimentos para exercer autoridade na sala de aula: “Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesmo” (LOURO, 2017, p. 467). Desse modo, a professora deveria ter um olhar contido e impor autoridade: ter o controle da classe significava eficiência e sucesso na profissão docente (LOURO, 2017).

No livro de atas de 1940, constam 16 alunas matriculadas⁴³; contudo, na fotografia,

⁴³ Alunas: Alba Cecília de Nale, América Gualdi, Arony Alves Paim, Cermelina Bravati, Dalny Duarte, Eloy Rodrigues, Eny Moraes Varela, Erica Quintela, Flora A. Anello, Geny Vargas Moreira, Gilha Machado da Silva, Lourdes Adami, Maria Facioli, Mary Moraes Varela, Nilza Endres e Zely de M. Lacerda (LIVRO DE MATRÍCULAS, 1918 – 1955).

aparecem somente 15. Como não foram identificadas as estudantes, não é possível saber qual delas está ausente. Ressalto que, nesse mesmo ano, registrou-se o nome de 4 alunas⁴⁴ em exame final das seguintes disciplinas: Português, Matemática, História Universal e Francês.

Figura 31 - Alunas do Curso Complementar de 1944



Fonte: Acervo do Colégio São José.

Nessa fotografia, chamo a atenção ao posicionamento da mulher que está sentada no meio das outras, que estão de hábito. Com os braços cruzados, ela passa um olhar de empoderamento perante as demais. Essa figura está em um álbum organizado pelas irmãs, sem muita descrição sobre os registros. No verso da referida imagem, aparece somente a informação “Complementar de 1944”. Sendo assim, não é possível identificar se seriam alunas do primeiro, segundo ou terceiro ano do curso, nem se as demais mulheres que acompanham as alunas eram irmãs, professoras ou apenas funcionárias do colégio.

Essa próxima imagem mostra o uniforme das meninas: todas usavam meia-calça, sapatos pretos e uma saia que tapava as pernas, ficando bem abaixo dos joelhos, pois a finalidade dos colégios católicos era “manter o aspecto moral, literário e científico da educação feminina, desenvolvendo a questão de honra e dignidade perante a sociedade e o

⁴⁴ Alunas: Eloy Rodrigues, Arony Alves Paim, Maria Facioli e Zely de M. Lacerda (LIVRO DE ATAS 1º ANO COMPLEMENTAR, 1940).

futuro” (PAZ, 2013, p. 113). A mesma autora ainda cita particularidades do uniforme das alunas: saia azul-marinho, com pregas de 2 cm de largura, todas voltadas para o lado esquerdo; comprimento abaixo dos joelhos; casaquinho do mesmo tecido da saia; blusa branca de mangas compridas; e blusas brancas com mangas curtas (PAZ, 2013). Observo, ainda, o laço no pescoço, colocado como se fosse uma gravata.

No álbum de comemoração aos 100 anos do Colégio São José, obtive uma fotografia dos uniformes das aulas, que pode ser conferida a seguir:

Figura 32 - Uniformes do Colégio São José



Fonte: Álbum em comemoração aos 100 anos do colégio São José.

Bernardi (2003, p. 42) apresenta o seguinte depoimento sobre o uniforme: “O nosso uniforme era azul-marinho, blusa branca e um laço de fita azul- marinho ao peito⁴⁵,” (conforme sinalizado).

Os uniformes escolares, segundo Corazza (2004), são denominados farda ou fardamento. O uniforme surgiu no século XV, com o exército, e foi adotado nas escolas tradicionais a partir de 1920 e 1930. No colégio São José, sempre houve a exigência do uso do uniforme para as alunas, pois representava a pertença a um determinado “grupo social,

⁴⁵ Relato da ex-aluna Ercy Jacinto Betanim, estudante da última turma do Curso Complementar (ABREU; GIRON; GIROTTO, 2013).

cultural e intelectual” (CORAZZA, 2004, p. 324). Assim, a vestimenta identifica o sujeito como pertencente ao grupo e à sua instituição.

Com a Era Vargas (1930-1945), o patriotismo vigorou ainda mais nos uniformes. Apesar das mudanças, inclusive nas disciplinas de ginástica e nas atividades esportivas, a vestimenta permaneceu semelhante. As suas modificações consideráveis ocorreram com o advento da Segunda Guerra Mundial, momento em que essas roupas passaram a ter inspiração militar para os meninos e, posteriormente, para algumas peças femininas. Entretanto, a contracultura da juventude rebelde que emergiu no pós-guerra modificou os uniformes novamente, no que diz respeito à sua forma e às cores dos tecidos (BORGES, 2015). Assim, essas roupas eram modificadas para acompanhar as mudanças do respectivo tempo e período: “queríamos sempre deixá-los mais bonitos, mudando a cor ou o modelo, sempre que necessário e quando era possível” (IRMÃ GEMA BERNARDI, 2017).

Em síntese, o uniforme está relacionado a valores como: “disciplina, identificação, agrupamento, padronização, inclusão e atualmente, até marketing” (VÍCTOR, 2012, p. 248). De certo modo, seu uso estabelece uma vestimenta exclusiva às atividades da escola e mantém um padrão para todos os alunos de um mesmo grupo ou instituição escolar. Essa foi, de fato, a maneira que o sistema de ensino encontrou para mostrar à sociedade quem são os estudantes diante dos demais cidadãos, na dinâmica sociocultural (VÍCTOR, 2012).

O objetivo do uniforme é vestir de maneira única – ou seja, igual – todos de uma mesma corporação, instituição ou classe, podendo ser avaliado como elemento regulador e identificador frente às demais vestimentas usadas no dia a dia. A sua forma constrói um contexto para percepção, interpretação e aceitação na sociedade. Usando-o, um aluno facilmente remete a informações da “história social cultural a cerca da sua identidade estudantil, da escola a qual pertence, da sua classe social e até mesmo do seu comportamento e conduta” (VÍCTOR, 2012, p. 243). Considera-se também que a roupa, independentemente de ser uniforme, tem uma linguagem inerente às intenções de quem a veste. Assim, por meio dela, podemos fazer uma leitura sociocultural do indivíduo sem que ele perceba (VÍCTOR, 2012).

Como mencionado anteriormente, foi o Decreto número 3.898, de 4 de outubro de 1927, que possibilitou a criação das escolas complementares. O Art. 6º estabeleceu que essas instituições teriam o objetivo de desenvolver o ensino primário e preparar candidatos ao magistério público. Vale reiterar que o Curso Complementar da Escola São José de Vacaria/RS, equiparado às escolas complementares do Estado, foi fundado em 1931 e

aprovado pelo Decreto de número 4.277, de 13 de março de 1929, que dizia o seguinte: “os institutos particulares de ensino secundário podem equiparar-se às escolas Complementares de acordo com os decretos nº 3.918 e 3.927, respectivamente de 22 de novembro e cinco de dezembro de 1927” (RIO GRANDE DO SUL, 1929).

No seu primeiro ano de funcionamento, o curso recebeu a matrícula de 9 alunas e sempre permaneceu com uma boa demanda. No quadro a seguir, é possível observar o aumento e a permanência das estudantes matriculadas em cada ano de funcionamento da instituição.

Quadro 10 - Relação de alunas matriculadas no 1º ano do Curso Complementar, de 1931 a 1944

Ano	Número de alunas matriculadas
1931	9 alunas
1932	9 alunas
1933	5 alunas
1934	14 alunas
1935	16 alunas
1936	11 alunas
1937	13 alunas
1938	17 alunas
1939	15 alunas
1940	15 alunas
1941	40 alunas
1942	39 alunas
1943	37 alunas
1944	36 alunas

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo registros em livros de atas.

Analisando o quadro acima, percebe-se que, a partir de 1941, o número de alunas dobrou – não se sabe o motivo desse aumento de discentes; talvez tenha decorrido do desenvolvimento do município nesse período. Como consta no Capítulo 2 desta pesquisa, no ano de 1941, existiam 110 casas de comércio, além de ferrarias, carpintarias e açougues. Isso sugere que o poder financeiro aumentava entre as famílias, fazendo com que matriculassem suas filhas em colégios particulares. Destaco que, nessa lista, não constam as alunas que reprovavam e precisavam repetir a disciplina no ano seguinte.

As discentes não eram somente da Vila de Vacaria/RS; elas vinham de regiões vizinhas como: Bom Jesus, Capão Alto, Antônio Prado, Capela da Luz e Lagoa Vermelha. Isso mostra a importância do colégio no contexto da História da Educação para a localidade. Talvez mais alunas gostariam de estudar nessa instituição; porém, sendo um colégio particular, sabe-se que muitas famílias não tinham condições financeiras para manter suas filhas sob a educação de uma instituição desse porte.

Quadro 11 - Relação de alunas matriculadas no 2º ano do Curso Complementar, de 1931 a 1944

Ano	Número de alunas matriculadas
1932	9 alunas
1933	7 alunas
1934	5 alunas
1935	15 alunas
1936	19 alunas
1937	05 alunas
1938	10 alunas
1939	16 alunas
1940	10 alunas
1941	18 alunas
1942	20 alunas
1943	20 alunas
1944	21 alunas

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo registros em livros de atas.

Percebe-se que algumas alunas que iniciaram os estudos no segundo ano vinham transferidas de outras localidades; e, algumas vezes, a matrícula era feita depois do início do ano letivo, que se dava sempre em março.

Quadro 12 - Relação de alunas matriculadas no 3º ano do Curso Complementar, de 1931 a 1944

Ano	Número de alunas matriculadas
1933	8 alunas
1934	9 alunas
1935	7 alunas
1936	11 alunas

1937	12 alunas
1938	4 alunas
1939	10 alunas
1940	16 alunas
1941	9 alunas
1942	18 alunas
1943	20 alunas
1944	21 alunas

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo registros em livros de atas.

Comparando o número de alunas dos três anos do Curso Complementar, observo que o número de matriculadas no primeiro ano não é o mesmo que o do segundo ou o do terceiro. Isso ocorre porque o colégio recebia alunas de outros locais, que poderiam ser matriculadas nos outros anos, dando continuidade aos estudos. Também poderia acontecer a reprovação de uma estudante, que repetiria o nível no ano seguinte, com outra turma.

As alunas realizavam três exames durante o ano e mais um exame final, caso a média não fosse atingida. Durante os três anos do Curso Complementar, o primeiro exame parcial sempre era realizado em maio do referido ano; o segundo, em agosto; e o terceiro, em novembro. No exame final, a aluna realizava a prova somente da disciplina em que houvesse possibilidade de reprovação. Na imagem do livro de ata a seguir, consta o primeiro exame parcial da primeira turma de complementaristas, em 1931, que foi realizado em 15 de maio desse mesmo ano.

Figura 33 - Livro de atas com registros de notas das alunas do primeiro exame parcial, em 1931, no início do Curso Complementar

1º Anuo						Complementar									
15 de Maio de 1931.						1º Exame Parcial									
Alumnas						Geografia	Hist. do Brasil	Exerc. Práticos	Cívismo	Direito	Religião	Artes	Trat. manual	Gramática	
Adelia Veppo	10	9	7	9	10	10	10	10	10	6	7	7	8	8	
Auracelys Carneiro	10	9	8	10	10	9	10	10	10	9	8	9	9	8	
Emilia Santos	10	8	6	9	9	5	7	10	10	8	7	8	8	8	
Marina Broglio	10	10	7,5	10	10	10	10	10	10	9	10	10	8	8	
Orma Scotti	10	9	7	10	10	10	10	10	10	9	6	9	10	8	
Relly Quintella	10	8	7	10	9	8	9	10	10	7	6	6	8	7	
Verina Broglio	10	9	7	9	10	8	9	10	10	8	10	8	9	7	
Arumy Arambuja	10	8	8	10	10	8	10	10	10	7	7	5	7	8	
Rosina Horn	10	10	7	8	9	8	9	10	10	8	5	7	9	7	

Fonte: Acervo do colégio São José.

As iniciantes do Curso Complementar, nesse primeiro exame, apresentaram notas boas, havendo somente duas notas 5 em diferentes disciplinas. Pergunto-me: por que será que todas as alunas foram aprovadas com nota 10 em Religião? A resposta para essa pergunta pode estar associada à cobrança, que poderia ser maior nessa disciplina? Talvez, por ser um colégio católico, as alunas não poderiam “estudar menos” a disciplina que a escola pregava e cujo conhecimento exigia.

Vale pontuar que a religião era o principal objetivo do Colégio. Segundo Ercy Jacinto Betanim, da turma de 1944, “algumas aulas de religião eram ministradas pelo Sr. Bispo Dom Cândido Bampi. Cabia as alunas decorar o 1º, 2º e 3º Catecismo, além das aulas de História Sagrada” (BERNARDI, 2003, p. 42).

A fotografia a seguir dá um salto nos anos do curso complementar, trazendo registros do exame parcial de 1939.

Figura 34 - Livro de atas com registros de notas do terceiro exame parcial das alunas do segundo ano do Curso Complementar, em 1939

20 de Novembro de 1939

3º Exame Parcial

Nome das alunas	Português	Português	Matemática	Geografia	H. Universal	Geografia	Latim	Francês	Monarca	Trabalhos	Ed. Física	Trabalhos Manuais	Observações
1. Alba Beatriz De Azev.	9	8	6,5	5	6	8,5	9	7,3	9,32	3,75	6,21	9	
2. Amoreira A. Geraldi	11	9	8,25	8	9	9,25	9,5	7,3	9,5	3,42	3,3	9,5	
3. Aracy Alves Lima	9	8	5,65	6	3,5	6,47	8,5	6,22	9,5	3,38	9	9	
4. Carmelina Bravati	10	9	11	9	9,5	11	9,5	9	9	9	9	11	
5. Daisy L. Duarte	8	6	6,6	4,5	6,5	5,25	7	4,9	4,25	3,17	1,22	7	
6. Daisy P. Rodrigues	8	8	6,125	6	4	7	8,5	6,7	6	3,32	3,16	8,5	
7. Geny Moraes Varella	8	6	6,2	6	7	8,15	8,5	5,8	7	3,65	3,16	8	
8. Erica M. Loureiro	9	8	6,7	8	6	8,25	9,5	7,2	6,25	3,28	3,1	8,5	
9. Flora A. Anello	9	8	6,9	5,5	8,5	7	8,5	6,4	6,5	1,62	1,4	3,5	
10. Geny Vargas Moreira	11	8	8,25	8	8	8	9	8,25	9,5	10	8,29	10	
11. Lourdes A. Adasini	11	7	3,6	7	5	6	8	4,5	6	1,13	5,61	8	
12. Maria B. L. Lucisoli	9	—	3	6	6	5,5	6	6,9	6	10	—	—	
13. Mary Moraes Varella	10	8	9	6	6	8	9,15	6,2	8	11	9,15	10	
14. Nelya Mendes	10	8	9	9	8,5	8,15	10	5,2	9	7,3	3,3	11	
15. Tereza L. C. Duarte	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	Retornar a...

Fonte: Acervo do colégio São José.

As médias dos exames estão datadas de 20 de novembro de 1939. Nesse registro, aparecem algumas alunas que não possuem notas em algumas disciplinas. Isso poderia acontecer por dois motivos: a estudante veio transferida de outra localidade e/ou colégio e já possuía a média naquela disciplina; ou estava repetindo a matéria naquele ano. No caso desse registro, somente uma aluna aparece sem nota nas disciplinas de Português, Educação Física e Trabalhos Manuais, e não é possível saber o motivo de tal lacuna.

Figura 35 - Livro de atas com registros de notas do segundo exame parcial das alunas do terceiro ano do Curso Complementar, em 1936

COLÉGIO SÃO JOSÉ
SACARA
SC/1914-1930

3º Ano Complementar
24 de Agosto de 1936
2º Exame Parcial
N.º Maria José
Diretora

N.º	Nome das alunas	Religião	Português	Francês	Matemática	H. da Terra	Comografia	Ciências	Botânica	Química e Fisiologia	Desenho	Trabalho manual	Redação final
1	Aurora Britto	10	9	7,8	9,5	8,2	8,2	9,5	8,5	10	8,5	8	9
2	Cecy Liqueira	9	7,5	4,2	4,2	5	8,4	5,1	4,3	6	4,6	7,5	6,9
3	Clodomira Paim	10	8,8	6,5	7,2	8,5	8	6	10	7,2	6,2	8	8,5
4	Gláucia Jacques	10	6	5,9	7	8,5	8,2	6,2	8,6	6,9	8	8	8
5	Juliana Jacques	10	5,4	5,5	5,5	8	5,5	8,5	7,9	8,8	8,5	9,5	8,5
6	Lucy Santos	10	6,5	9,3	8	8	8	8,8	9	7,5	6	7,5	7
7	Maria L. Barcellos	10	5	6	5	6	5,4	5,2	8,2	5,9	6	2,5	7
8	Neides Macarantonio	10	5	3,4	4,2	5,1	6	8,6	3,5	6,1	5,5	8	8
9	Odacira Fortuna	9	5	3,4	4,2	5,1	6	8,6	3,5	6,1	5,5	8	8
10	Olivia Pereira	10	5,3	6,5	4,2	5,1	6	2,2	4,1	8,2	7,8	9,5	7,2
11	Olivia Pizaolo de Oliveira	10	6	7,5	5,2	5,5	5,5	3,2	6,8	7	9,2	10	6,2
			6,2	8,2	3,6	8,5	7,5	4,6	6,2	5,5	8,2	8	5,5

Irma Edvige
Secretaria
Sacara, 31 de Agosto de 1936

Fonte: Acervo do colégio São José.

No referido ano de registro do livro acima, aparecem notas um pouco mais baixas – como, por exemplo, 4 em Francês e 3,6 em Matemática. Isso comprova a exigência nos estudos por parte das Irmãs.

Em 21 de maio de 1937, o primeiro exame parcial foi realizado, conforme segue.

Figura 36 - Livro de atas com registro do primeiro exame parcial das alunas do terceiro ano do Curso Complementar, em 1937

Nº	Nome das alunas	Religião	Português	Matemática	Pedagogia	H. Universal	Cosmografia	Latina	Francês	Teoria e Solfejo	Denho	Educação física	Trabalhos manuais
1	Alice Casarigo	10	5	4,5	5,5	4	6,4	5,9	6,1	7,5	7,2	8	8
2	Annita Gloria Nello	10	8	5,5	9,5	6,5	8,8	7,4	9,5	10	9,2	10	9
3	Clotilde C. Rizzato de Oliveira	10	8	8,5	9,5	6	9,9	9	9,5	10	9,2	10	9
4	Débora Gonzaga Santos	8	5	4,6	4,5	3,8	5,8	3,6	6,1	9,3	8	7	9
5	Elvira Fernandes Dias	10	8	6	8,8	4	9,3	8,4	9,3	9,1	7,4	9	8,5
6	Ely Borges Moraes	10	6,5	4	6,4	4,5	4,4	3,8	8	9,8	7,1	7,5	7
7	Kelena Weimar	10	5	5,5	5,3	5,5	6,3	4,8	7,8	10	9,6	9	8
8	Hilda Brunet	8	6	4,5	8,5	6	7,7	7	6,9	7,5	6,2	9	7
9	Lady Rizzato de Oliveira	10	7,5	6,6	9	8	6,9	7	9	10	7,1	9	7
10	Leda Broglio	10	7,5	8	6,2	4	8,4	6,4	8,7	10	9,1	10	9
11	Leonilda Broglio	10	7,5	6,15	6,5	6,5	8,3	6,7	8,6	10	8,2	10	9
12	Leonilda P. de Almeida P.	10	7,5	6,15	6,5	6,5	8,3	6,7	8,6	10	8,2	10	9

Fonte: Acervo do colégio São José.

No ano em que aparecem as notas registradas no livro de atas, somente duas alunas não apresentam 10 em Religião. De modo geral, as discentes apresentam notas variadas; por exemplo, a aluna número 8, Hilda Brunet, tem 4,5 em Matemática, e a sua nota máxima é 9, em Educação Física. Já a aluna 11, Leonilda Broglio, assim como possui 10 em Religião e Educação Física, apresenta nota 6 em História Universal.

A seguir, apresento três quadros, cada um indicando as disciplinas com a maior e a menor nota em cada ano do Curso Complementar no Colégio São José. O primeiro quadro apresenta essa relação de 1931 a 1942.

Quadro 13 - Relação das notas das alunas durante os primeiros anos do Curso Complementar(1931-1942)

Ano	1931	1932	1933	1934	1935	1936
Maior Nota	10	10	10	10	10	10
Disciplinas	Religião, Economia e Civismo	Religião, Ciências, Economia Doméstica, Teoria e Solfejo e Trabalhos Manuais	Religião	Religião, Matemática, Economia Doméstica, Civismo e Teoria e Solfejo	Religião, Matemática, Geografia, Ciências, Economia, Teoria e Solfejo e Educação Física	Religião, Economia Doméstica e Teoria e Solfejo

(continua)

Menor Nota	5	2	0	3	2	0
Disciplinas	Geografia e Theoria e Solfejo	Matemática	Ciências	Economia Doméstica	Desenho	Desenho
Ano	1937	1938	1939	1940	1941	1942
Maior Nota	10	10	10	10	10	10
Disciplinas	Religião	Religião	Religião e Matemática	Matemática, Economia, Educação Física e Trabalhos Manuais	Economia, Música e Trabalhos Manuais	Matemática, Economia e Trabalhos Manuais
Menor Nota	3,2	2,15	3	3,6	0	3
Disciplinas	Desenho	História Natural	História do Brasil	Geografia e História Natural	História do Brasil	Música

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo registros de atas sobre as notas das alunas.

A disciplina de Religião apresenta o maior número de notas 10 durante esses primeiros anos de curso, até 1939. Aparece, também, nota zero. Já Educação Física possui nota 10 em 1935 e 1940.

No próximo quadro, constam as disciplinas do segundo ano do Curso Complementar, no período de 1932 a 1943.

Quadro 14 - Relação das notas das alunas durante o segundo ano do Curso Complementar (1932-1943)

(continua)

Ano	1932	1933	1934	1935	1936	1937
Maior Nota	10	10	10	10	10	10
Disciplinas	Religião, História Geral, Trabalhos Manuais, Educação Física e Desenho	Religião e Teoria e Solfejo	Religião, História Universal, Teoria e Solfejo e Educação Física	Religião, História Universal e Educação Física	Religião, Teoria e Solfejo, Desenho e Trabalhos Manuais	Música e Desenho
Menor Nota	4	0	0	2,6	2,5	4
Disciplinas	Francês	História Geral	Ciências	Português	Ciências	História Universal
Ano	1938	1939	1940	1941	1942	1943
Maior Nota	10	10	10	10	10	10
Disciplinas	Religião e Educação Física	Religião, Matemática e Educação Física e	Matemática	Educação Física e Trabalhos Manuais	Matemática, Trabalhos Manuais, Educação Física e	Matemática, Trabalhos Manuais e Educação Física

		Trabalhos Manuais			Música	
Menor Nota	3	0,5	4	2,5	4	3
Disciplinas	Desenho	Trabalhos Manuais	Música	Física	Português	Francês

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo registros de atas sobre as notas das alunas.

Nesse período, a disciplina de Religião ainda continua em primeiro lugar como a de maior nota, aparecendo também resultados muito baixos: duas notas zero e uma nota 0,5.

Nessa relação de notas trazidas pelos quadros, que compreendem todos os anos em que o Curso Complementar foi ofertado, percebem-se as dificuldades apresentadas por algumas alunas – aspecto que mostra que as meninas, mesmo sendo cobradas, nem sempre alcançavam a média da disciplina. Vale observar que se considera normal esse processo de aprendizagem, pois, em qualquer grupo de alunos, nem todos serão dedicados e apresentarão os mesmos resultados em suas avaliações. Além disso, a dificuldade de uns pode ser a facilidade de outros. Isso depende do tempo de dedicação e de aspectos individuais da aprendizagem de cada pessoa.

Quadro 15 - Relação das notas das alunas durante o terceiro ano do Curso Complementar(1933-1944)

(continua)						
Ano	1933	1934	1935	1936	1937	1938
Maior Nota	10	10	10	10	10	10
Disciplinas	Religião, Educação Física e Música.	Religião e Educação Física	Religião, Educação Física, Trabalhos manuais e Música	Religião, Desenho e Educação Física	Religião, Educação Física e Matemática	Religião, Educação Física e Trabalhos Manuais
Menor Nota	5	5	1	2	4	4
Disciplinas	Trabalhos Manuais	Música, Trabalhos manuais e Ciências	Francês	Francês	Matemática	História Universal
Ano	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Maior Nota	10	10	10	10	10	10
Disciplinas	Religião e Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais, Educação Física e Desenho	Trabalhos Manuais e Educação Física	Trabalhos Manuais, Educação Física e História Universal	Trabalhos Manuais	Português, Matemática, História Universal, Educação Física,

						Desenho e Música
Menor Nota	4	2	2	5	3	5
Disciplinas	Francês	Francês	Química	Matemática	História Universal	Francês

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo registros de atas sobre as notas das alunas.

O quadro atinente ao terceiro ano de Curso Complementar mostra que, em quase todos os anos, as alunas apresentaram nota 10 em Religião e Educação Física. Essas disciplinas só não possuem notas 10 nos anos de 1939 e 1943 (Educação Física) e nos anos 1940, 1941, 1942, 1943 e 1944 (Religião). O Francês aparece como a disciplina que mais frequentemente atribuiu a menor nota. Em 1937, ocorreu a primeira nota 10 em Matemática; e, em 1944, aparecem notas 10 em Português e em Matemática.

Aproveitando a relação das notas das alunas, reproduzo as memórias de duas entrevistadas com relação a resultados negativos nas avaliações. Flora Anello e Amarente afirmaram que, quando a maioria da turma ia mal em alguma disciplina, a professora responsável fazia o grupo todo se dirigir até a capela e rezar pelas suas notas. “A gente ia cedinho na capela como se fosse pagar uma promessa, rezávamos pelas provas e notas umas pelas outras.”

Essas notas eram distribuídas em três atestados (boletins) durante o ano, sendo um por trimestre, calculando-se a média das provas realizadas naquele período. A seguir, pode-se observar os atestados de Jurema Oliveira, aluna do primeiro ano do Curso Complementar, em 1932.

Figura 37 - Atestado do primeiro trimestre da aluna Jurema Oliveira, em 1932

Doc. para o Colégio S. José

Escola Complementar São José

VACARIA

Resultado dos Exames do 1º trimestre

Atestado

da aluna *Jurema Oliveira*

1º ANO COMPLEMENTAR

Notas obtidas — Grão geral

<i>Religião</i> grão <i>8</i>	} <i>Física</i> grão	<i>Ciência</i> { <i>Química</i>
<i>Mor. e Cívica</i> <i>10</i>		<i>H. Nat.</i> <i>10</i>
<i>Português</i> <i>9</i>	<i>Economia domestica</i>	<i>10</i>
<i>Francês</i> <i>9</i>	<i>Geografia</i> <i>10</i>	
<i>Pedagogia</i> *	<i>Corografia</i> <i>10</i>	
<i>Aritmética</i> <i>8</i>	<i>Desenho</i> <i>6</i>	
<i>Geometria</i> <i>9</i>	<i>Educação física</i> <i>8</i>	
<i>Algebra</i> *	<i>Solfejo</i> <i>8</i>	
<i>Hist. geral</i> *	<i>Teoria</i> <i>10</i>	
<i>Hist. do Brasil</i> <i>10</i>	<i>Trabalhos Manuaes</i>	<i>10</i>
<i>Cosmografia</i> *		

Vacaria, 31 de Maio de 1932.

A Diretora: *Mãe Alice.*

Tip. Comercial

Fonte: Acervo do Colégio São José.

O atestado acima refere-se ao primeiro trimestre de 1936, do primeiro ano do Complementar, apresentado à aluna em 31 de maio de 1932. Exibe resultados considerados bons, pois trata-se de oito notas 10.

Figura 38 - Atestado do segundo trimestre da aluna Jurema Oliveira, em 1932

Doado p/ o CS José *Am. 1932*

Escola Complementar São José

VACARIA

Resultado dos Exames do 2º trimestre

Atestado

da aluna *Jurema Oliveira*

5º ANO COMPLEMENTAR

Notas obtidas — Grão geral

<p>Religião grão <i>11</i></p> <p>Mor. e Cívica * <i>9</i></p> <p>Português * <i>9</i></p> <p>Francês * <i>9</i></p> <p>Pedagogia * <i>—</i></p> <p>Aritmética * <i>—</i></p> <p>Geometria } * <i>10</i></p> <p>Algebra * <i>—</i></p> <p>Hist. geral * <i>—</i></p> <p>Hist. do Brasil * <i>11</i></p> <p>Cosmografia * <i>—</i></p>	<p>Física grão <i>—</i></p> <p>Ciência } Química * <i>—</i></p> <p style="margin-left: 15px;">H. Nat. <i>11</i></p> <p>Economia doméstica * <i>7</i></p> <p>Geografia * <i>11</i></p> <p>Corografia * <i>—</i></p> <p>Desenho * <i>5</i></p> <p>Educação física * <i>—</i></p> <p>Solfejo * <i>—</i></p> <p>Teoria } * <i>11</i></p> <p>Trabalhos Manuais * <i>11</i></p>
---	---

Vacaria, 27 de *Agosto* de 1932

A Diretora: *Madre Alice*

Tip. Central

Fonte: Acervo do Colégio São José.

O atestado acima é referente ao segundo trimestre do primeiro ano do Complementar da aluna, datado de 27 de agosto de 1932. O número de notas 10 reduziu, e a menor nota diminuiu de 6 para 5.

Figura 39 - Atestado do terceiro trimestre da aluna Jurema Oliveira, em 1932

Doado ao Col. São José

Escola Complementar São José

VACARIA

Resultado dos Exames do 3º trimestre

Atestado

da aluna *Jurema Oliveira*

1º ANO COMPLEMENTAR

Notas obtidas — Grão geral

Religião	grão 8	Física	grão
Mor. e Cívica	10	Química	—
Português	7	H. Nat.	8
Francês	9	Economia doméstica	10
Pedagogia	—	Geografia	10
Aritmética	10	Cartografia	—
Geometria	—	Desenho	6
Álgebra	—	Educação física	7
Hist. geral	—	Solfège	8
Hist. do Brasil	10	Teoria	—
Cosmografia	—	Trabalhos Manuais	10

Vacaria, 17 de Dezembro de 1932

A Diretora: *Madre Alice*

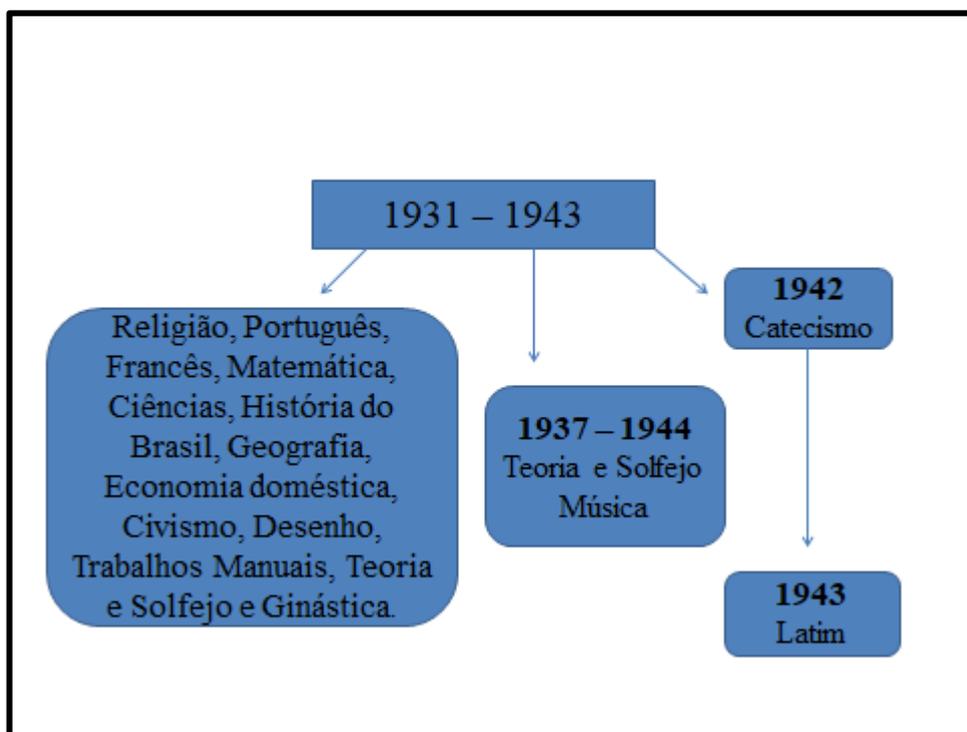
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Conforme os registros acima, a referida aluna apresentava boas notas; a sua nota mais baixa, desde o primeiro trimestre, aparece na disciplina de Desenho (nota 6 no primeiro trimestre, nota 5 no segundo e novamente nota 6 no terceiro). A estudante tem nota 10 em várias disciplinas nos três trimestres de aula. Certamente, era considerada uma ótima aluna.

A seção VI, Art. 34º, do Decreto de 4 de outubro de 1927, organiza o ensino dos cursos complementares no seguinte conjunto de disciplinas: Português, Francês, Geografia, História, Matemática, Ensino Cívico, Noções de Direto Pátrio, Economia Doméstica, Literatura Nacional, Ciências Naturais com Aplicação a Agricultura e Pecuária, Pedagogia, Escripuração Mercantil, Higiene com suas Relações com a Escola, Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Ginástica. E ainda seguem, no Art. 35º, as distribuições das matérias de diversas séries do curso. O horário obedeceria a um plano concêntrico, visando a um gradativo desenvolvimento do ensino (RIO GRANDE DO SUL, 1927).

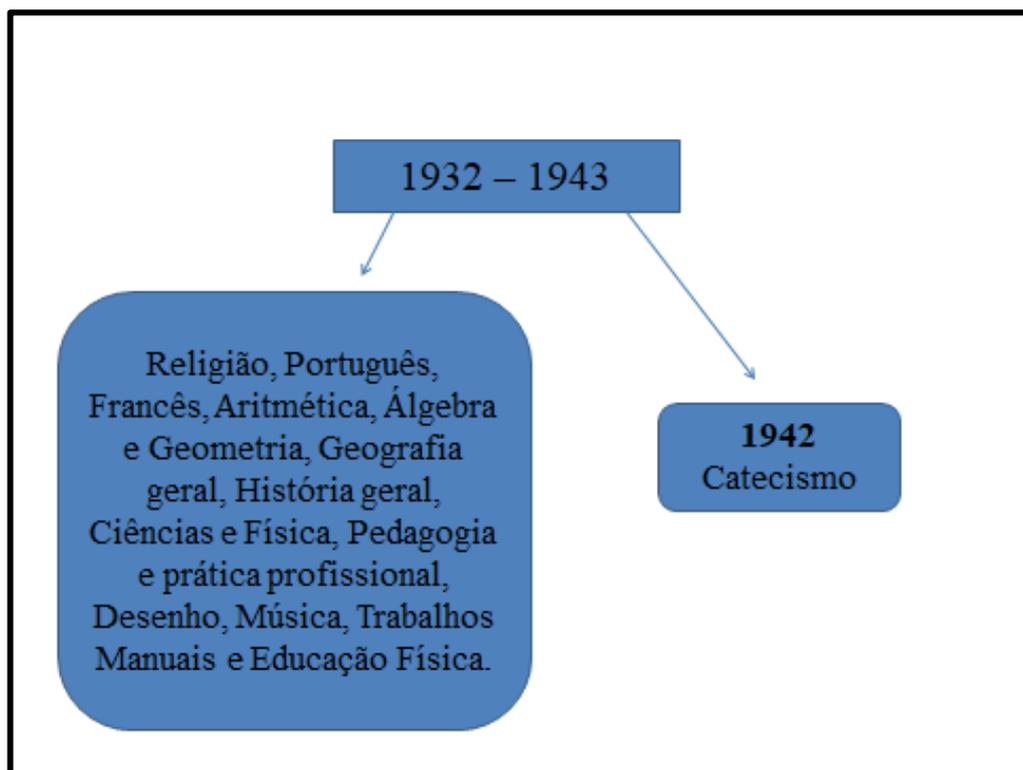
Porém, essa lei sofreu alterações. No Decreto 4.276, de 9 de março de 1929, o Art. 14º passou a exigir que o Curso Complementar tivesse duração de 3 anos e que incluísse as seguintes disciplinas: Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geometria Linear, Geografia Geral, Cosmografia, Desenho, História Geral e do Brasil, Cosmografia, Ciências, História Natural, Noções de Higiene, Economia Doméstica, Música e Canto Oral, Trabalhos Manuais (masculino e feminino), Pedagogia e Prática Profissional e Educação Física (RIO GRANDE DO SUL, 1929). E assim as disciplinas foram divididas nos três anos do curso, conforme os organogramas a seguir:

Organograma 2 - Disciplinas do primeiro ano do Curso Complementar



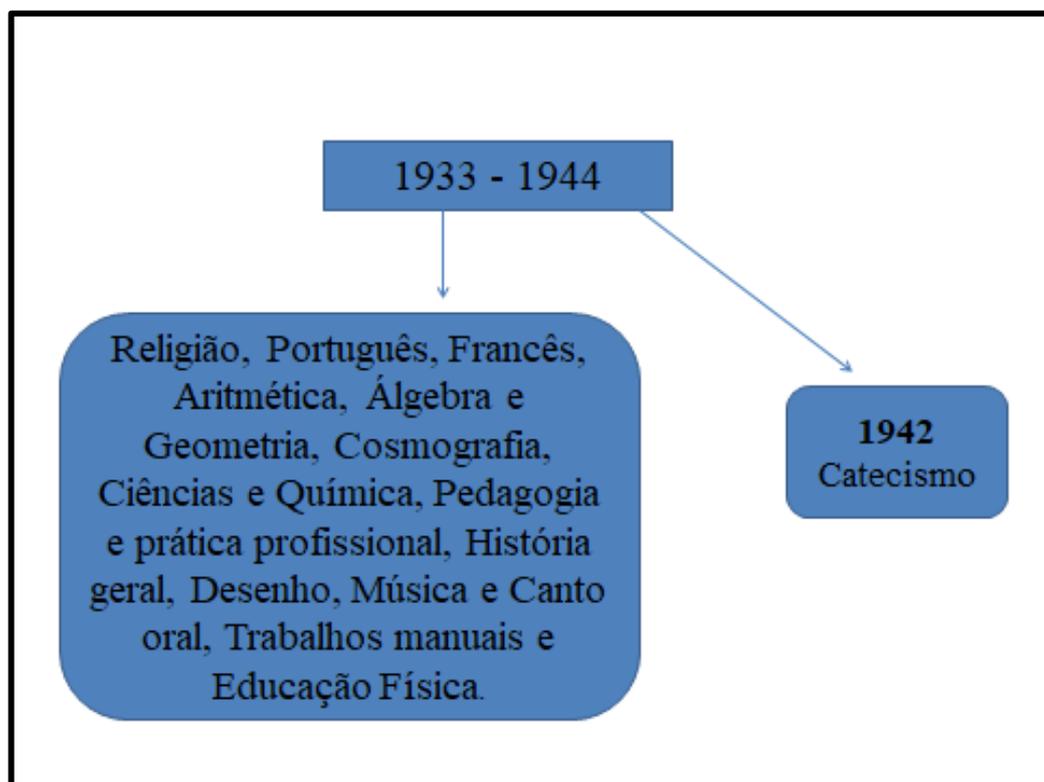
Fonte: Rio Grande do Sul (1929).

Organograma 3 - Disciplinas do segundo ano do Curso Complementar



Fonte: Rio Grande do Sul (1929).

Organograma 4 - Disciplinas do terceiro ano do Curso Complementar



Fonte: Rio Grande do Sul (1929).

O Curso Complementar do Colégio São José funcionou por 13 anos (1931–1944). Nesse período, formou 12 turmas e 155 professoras. Posteriormente, precisou ser fechado devido à reforma do ensino, reabrindo em 1948 como Curso Normal São José.

Observo que esse conjunto de disciplinas exigidas pela legislação dependia também da maneira como eram ensinadas e do conteúdo ministrado. Nesse contexto, as professoras precisavam manter a ordem e a disciplina na sala de aula, conforme as memórias de Maria José Guazzelli de Guazzelli Costa, citadas em Abreu, Giron e Giroto (2013, p. 73): “As irmãs eram severas, mas podemos dizer que eram boas – não batiam, não davam castigos rigorosos”. Ainda era necessário despertar a atenção das alunas, mantendo-as concentradas para que não se perdesse a ideia de que o colégio proporcionava uma “ótima” formação – não só de conteúdos, mas também de princípios e virtudes apoiados na religiosidade da congregação.

De modo geral, essa estrutura curricular proporcionou a primeira oportunidade de profissionalização para os docentes do município de Vacaria/RS e região.

4.2 INDÍCIOS DE CULTURAS E PRÁTICAS ESCOLARES NO CURSO COMPLEMENTAR DO COLÉGIO SÃO JOSÉ

Neste subcapítulo, apresento algumas das culturas e práticas escolares que foram desenvolvidas no Colégio São José, durante o período em que foi ofertado o Curso Complementar (1931-1944). Também analiso os espaços e materiais utilizados para a realização das aulas. Sendo assim, considerando as fotografias e alguns documentos que encontrei sobre esses indícios, descrevo algumas práticas que eram realizadas pelas alunas nesse contexto escolar.

As abordagens em torno da cultura escolar como um objeto de pesquisa no Brasil têm sido bem úteis para tematizar os saberes escolares e pedagógicos, situando-os no âmbito de uma história das disciplinas escolares e do currículo (VIDAL, 2005). Em “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”, Forquin (1993) discorre sobre como a escola e a sociedade selecionavam os elementos da cultura para a transmissão escolar e realçavam procedimentos de transposição didática na implementação dos saberes curriculares. Vale pontuar que, neste trabalho, os saberes escolares referem-se às disciplinas estudadas no currículo escolar das alunas do Complementar.

Um dos conceitos de cultura escolar mais citados é o de Julia (2001), que a define como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Forquin (1993) afirma que estudar cultura significa contribuir com estudos sobre aquilo que acontece na escola e em seu entorno. Ele considera que os alunos chegam a essas instituições com diferentes bagagens culturais, pois vêm de meios sociais distintos que os influenciam. Nesse âmbito, os estudantes precisam responder às exigências do processo de escolarização. Além disso, os professores também possuem características diferentes; cada um tem seus valores e saberes que não advêm propriamente de uma cultura escolar. Nesse âmbito, é preciso considerar as práticas escolares, seus ritmos e ritos, sua linguagem e seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo (FORQUIN, 1993, p. 167). Para o autor, cultura escolar corresponde a um:

Conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Procurando entender o funcionamento interno da escola, investigações históricas em educação no Brasil, a partir de 1990, concebem-na como produtora de uma cultura própria e original, constituinte também de uma cultura social. André Chervel (1990) destaca em seus trabalhos exatamente essa originalidade da cultura escolar.

Para Vidal (2005), a constituição do currículo, a formação das disciplinas escolares, o cotidiano institucional, alunos e alunas, a materialidade da escola e seus recursos têm emergido como problemas de pesquisa e demandado dois campos: o primeiro se volta à recriação da análise pelo manuseio das fontes; o segundo localiza, sistematiza e problematiza as fontes para a pesquisa em história da educação. Vidal afirma que, “[...] nesse percurso, os arquivos escolares têm chamado cada vez mais a atenção dos historiadores da educação brasileira e constituindo-se em tema de discussão” (VIDAL, 2005, p. 6).

É preciso ir além dos limites da escola, identificar um sentido mais amplo nos modos de pensar e agir largamente definidos no interior de nossas sociedades. Além disso, é necessário compreender as culturas infantis, aquelas que se desenvolvem nos pátios do recreio, e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. Nessa perspectiva, espaços e tempos são distribuídos pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam

parte da vida cotidiana da escola e, ao longo do tempo, determinarão as práticas e os modos de pensar e fazer em tal espaço (VIDAL, 2005). Assim sendo, pode-se dizer que:

A forma escolar, ao constituir-se, enquanto tal, inaugura novas situações nas relações cotidianas vivenciadas pelos elementos-chaves que compõem o novo cenário educativo, fazendo com que a escola seja inventada como uma unidade com suas características próprias e com um modo social próprio de ser, impondo-se como referência, como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante (VIDAL, 2005, p. 39).

A invenção de novos modos de socialização entre professor/aluno pode ser modificada; os tempos e espaços são reconfigurados; novas regras e novas normas são estabelecidas; e isso ocorre em função da emergência caracterizada pelos novos tempos e contextos particulares a cada realidade escolar. A articulação entre o conceito de forma escolar e de cultura escolar pode ser viabilizada por meio de uma abordagem que contemple um tempo histórico mais longo; assim, será possível apreender os vários modos de socialização escolar na sua relação com os demais processos sociais (VIDAL, 2005).

A cultura escolar permite um olhar variado sobre diversos ângulos, sendo possível trabalhar com a interdisciplinaridade e contribuir para um melhor entendimento sobre a prática escolar. Em relação a esse aspecto, Anne Marie Chartier (2000) acrescenta que a apropriação do saber é a cultura. Por isso, a autora considera questões escolares como prioritárias. Vale pontuar que, segundo seus trabalhos, esses espaços nem sempre foram considerados lugares de produção do saber e de sentidos pelos indivíduos, pois chegaram a ser tidos como locais de mera eficácia, dependentes apenas de uma boa aplicação da teoria.

O espaço escolar nem sempre foi estruturado como o conhecemos hoje (SOUZA, 2000). Ainda segundo Souza (2000), a educação integral da criança abrangia o intelecto, o corpo e a alma, visando, assim, a forjar um novo ser social e um cidadão adaptado a uma nova sociedade. Nesse sentido, a adoção do método intuitivo⁴⁶ foi o ícone da escola primária moderna e de novas matérias⁴⁷ (SOUZA, 2000).

⁴⁶ Conhecido como lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial, que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm. Acesso em: 01 fev. 2019.

⁴⁷ Ciências físicas e naturais, história, geografia, música, instrução moral, educação física e trabalhos manuais (SOUZA, 2000).

Figura 40 - Sala de geografia



Fonte: Relatório de verificação de 1953, acervo do colégio São José.

Na Figura 40, é possível observar os materiais utilizados na aula de geografia do Colégio São José, destacando-se os vários mapas nas paredes e o globo na lateral. A sala parece ser bem iluminada, não havendo o quadro negro na parede, nem a classe da professora posicionada à frente. Toda essa exposição dos materiais indica a variedade de recursos que a docente possuía para as aulas.

A disciplina de Geografia, enquanto ciência, visa a discutir as transformações ocorridas no espaço, a partir da relação entre sociedade e natureza (SANTOS; FECHINE, 2017). Nesse sentido, a cartografia aparece no âmbito da geografia escolar como um elemento importante, pois ela traz consigo um contingente de informações e conhecimentos indispensáveis à formação das pessoas. A cartografia não representa apenas um emaranhado de informações a serem transmitidas, mas utiliza uma linguagem a ser ensinada: a linguagem cartográfica. Partindo desse viés, Castellar (2005, p. 216) comenta que:

A cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ser e escrever as características do território. Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, que implica utilizá-la em todos os conteúdos da geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

Considerando essa importância da cartografia, volto o olhar para um caderno de cartografia da ex-aluna Maria Ilza Abreu, do segundo ano do Curso Complementar, em 1942. Não foi localizada a data no caderno, mas as informações da capa incluem a informação “II ano”, e o nome da referida aluna aparece no livro de atas em 1941, no primeiro ano do Curso Complementar. O caderno de cartografia é parecido com um caderno de desenho de hoje, com folhas brancas, sem linhas. Cada folha é dividida com uma folha de papel mais fino, parecendo ser papel seda. Depois da capa, logo na primeira folha, aparece um desenho ilustrativo. O caderno é composto por oito páginas, das quais muitas foram perdidas.

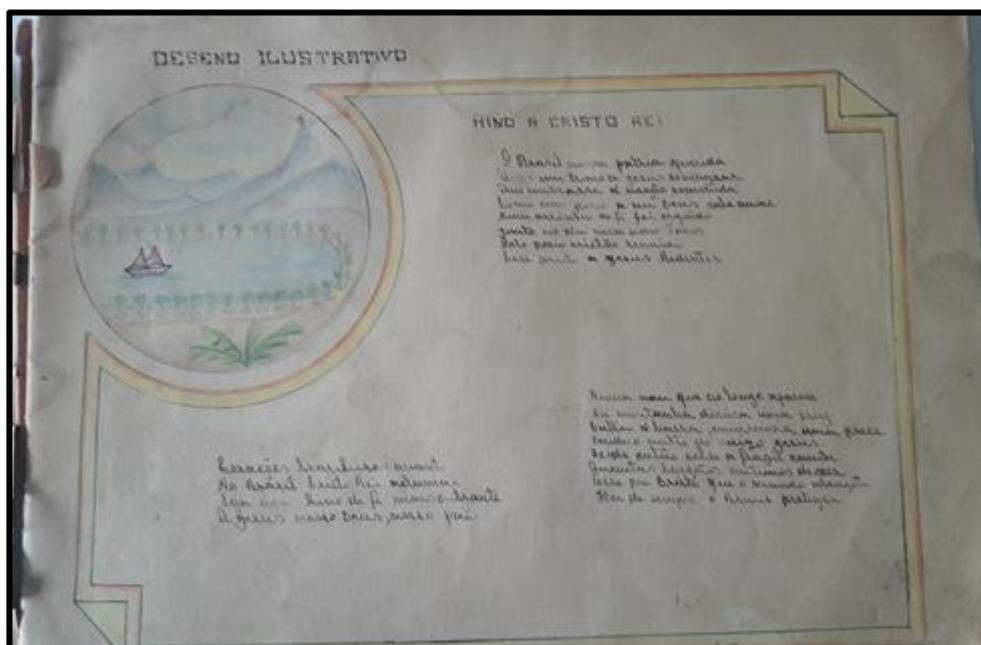
As figuras 41 e 42 exibem esse material.

Figura 41 - Capa do caderno de cartografia, 1942



Fonte: Acervo pessoal de Luis Alonso, filho da ex-aluna Maria Ilza Abreu.

Figura 42 - Primeira folha do caderno, com um desenho ilustrativo



Fonte: Acervo pessoal de Luis Alonso, filho da ex-aluna Maria Ilza Abreu.

O hino a Cristo Rei, na capa do caderno, trata da Pátria e de Jesus, deixando claras as percepções do colégio acerca da religiosidade e do respeito ao país. O desenho na esquerda, com um barco, faz-me pensar sobre o descobrimento do Brasil. Nas montanhas ilustradas, há um crucifixo que, talvez, represente a imagem do Cristo Redentor.

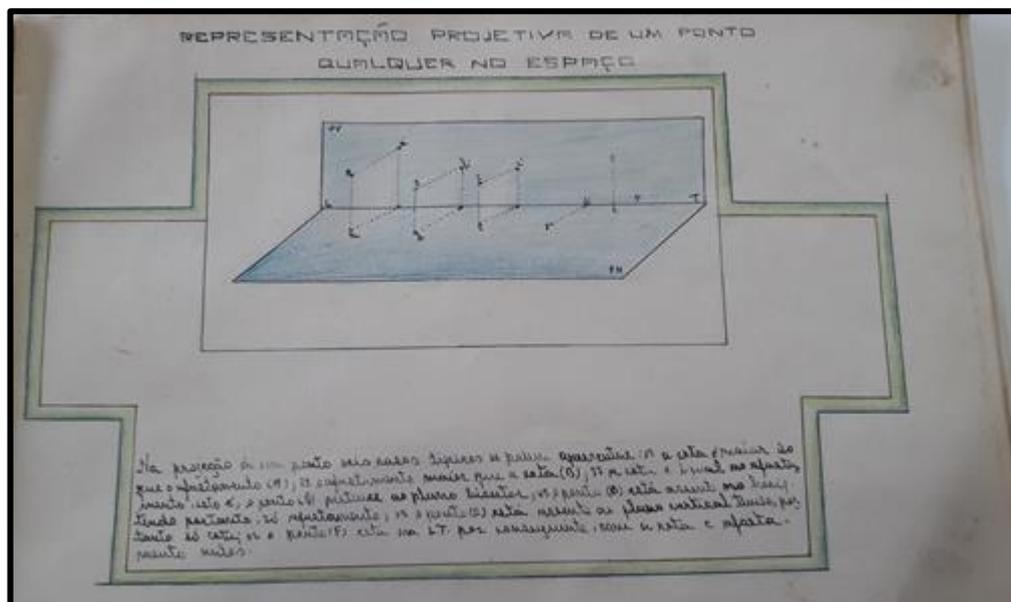
Vale ressaltar que a Cartografia e a sociedade

[...] estão integradas de modo inseparável. Ela é um conhecimento desenvolvido desde a Pré-história. O homem, explorando o espaço a sua volta, procurou representá-lo para os mais diferentes fins. Movimentar-se no espaço terrestre, requereu a necessidade de registrar os pontos de referência da paisagem e armazenar o conhecimento adquirido da área, pretendendo localizá-la com mais facilidade. [...] Dessa forma, a linguagem cartográfica surge como um meio de representação e comunicação que permite aos homens identificar os espaços mais propícios a sua sobrevivência (COSTA; LIMA, 2012, p. 109).

Cavalcanti (1999, p. 136) acresce que:

[...] a cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização. Sabe-se que os alunos têm um interesse diferenciado pelos mapas.

Figura 43 - Representação projetiva de um ponto qualquer no espaço (página 3 do caderno da aluna)



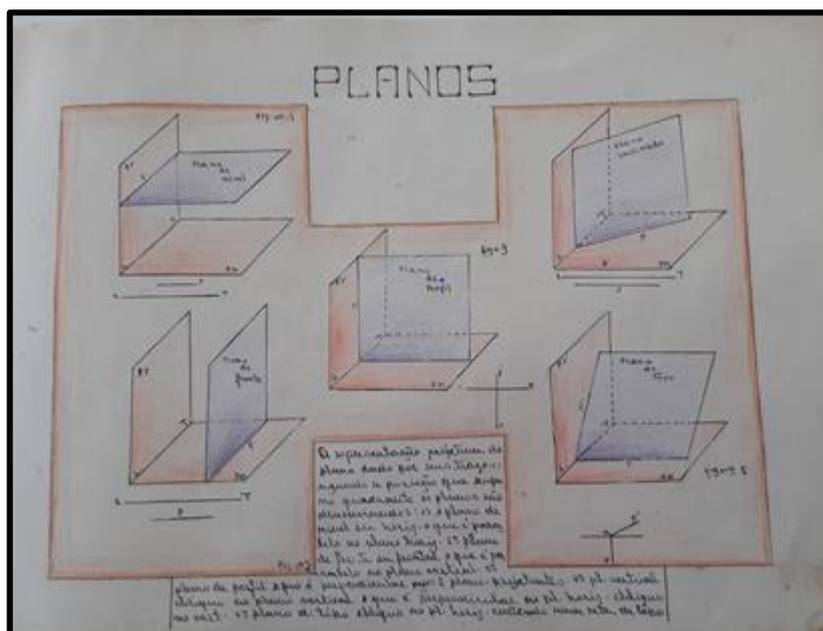
Fonte: Acervo pessoal de Luis Alonso, filho da ex-aluna Maria Ilza Abreu.

No caderno da aluna, observam-se o capricho no desenho das linhas e a exatidão das medidas que foram desenhadas. A estética apresentada nesse caderno indica o empenho da aluna no estudo dessa disciplina. Seria possível imaginar seu cotidiano através desse único caderno guardado? Seu filho, Luis Alonso Wolf, diz que sua mãe guardava todo o material da época do colégio com muito carinho, mas que, depois de seu falecimento, muitos foram perdidos; e ele encontrou somente esse, de que não irá se desfazer. Além de possuir riqueza histórica, o material traz lembranças de sua falecida mãe. Anna Marie Chartier (2012) aborda os traços de materiais como o caderno, que, em algumas famílias, é considerado como arquivo sentimental.

O caderno também considerado uma fonte de informações rica e complexa; pode ser usado por especialistas e historiadores como arquivo para suas pesquisas (CHARTIER, 2012). Esse material faz parte da rotina escolar, sendo impossível não associá-lo à escola. O caderno remete aos fazeres desenvolvidos ao longo das aulas, representando certas práticas desejáveis, como o ato de preencher cuidadosamente as folhas, com capricho e esmero – aspecto que pode ser considerado reflexo da “qualidade” do colégio.

Na figura 44, há a representação de vários planos desenhados pela aluna:

Figura 44 - Planos (página 5 do caderno)



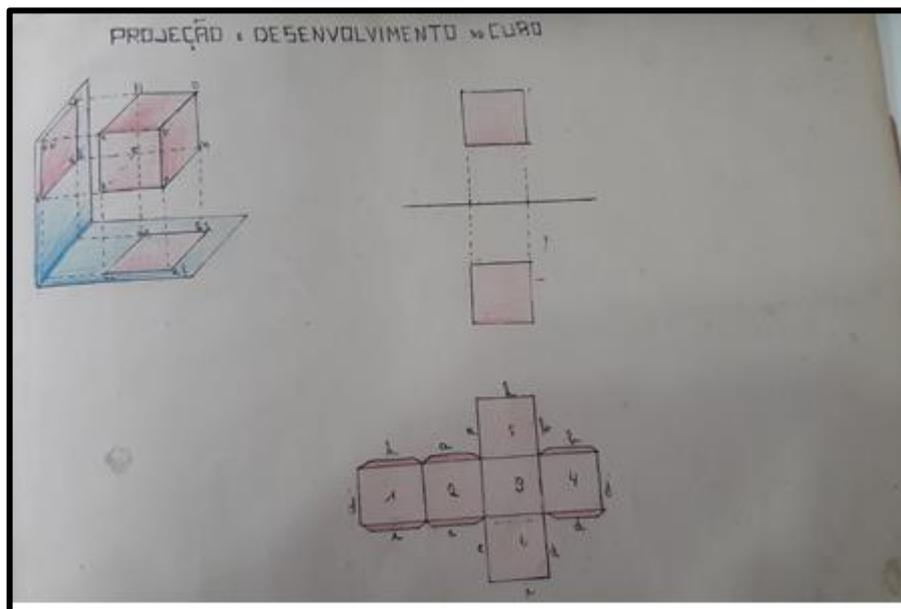
Fonte: Acervo pessoal de Luis Alonso, filho da ex-aluna Maria Ilza Abreu.

Os traços desse caderno foram medidos e muito bem desenhados. A maneira com que os planos estão distribuídos na folha e as linhas perfeitamente traçadas mostram o empenho da aluna nessa disciplina. Os desenhos não sofreram modificações; estão pintados com cores diferentes, facilitando a identificação dos planos. Há anotações nas linhas, que aparecem contínuas e pontilhadas. Também consta uma descrição sobre a figura mais abaixo da página. Nesse caderno, não se encontra o registro de datas nas folhas, nem a correção da professora daquilo que se supõe ser um exercício.

Ainda sobre os cadernos, vale ressaltar:

Os cadernos são um acúmulo de práticas escritas de ensino e aprendizagem, de intermediação docente e recepção do discente, mas não concluídas, e sim em processo. No salto do manual para o caderno não só aprofundamos na intencionalidade educativa, mas também nos aproximamos à participação do professor no caderno como uma amostra de sua docência e ao tipo de implicação do aluno (MAHAMUD; BADANELLI, 2017, p. 50).

Figura 45 - Projeção e desenvolvimento de um cubo (página 8 do caderno)



Fonte: Acervo pessoal de Luis Alonso, filho da ex-aluna Maria Ilza Abreu.

Percebe-se, assim, a importância do estudo da cartografia, pois esses traços, gráficos e figuras são importantes para o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao encontro disso, Costa e Lima (2012) entendem que:

[...] na comunicação cartográfica, a mensagem é passada a partir de um conjunto de signos previamente organizados para representar o espaço geográfico. O leitor precisa ter estruturas de pensamento que o permita entender e estabelecer raciocínios analíticos para a elaboração de explicações sobre os fenômenos representados (COSTA; LIMA, 2012, p. 111).

As disciplinas trabalhadas no Colégio São José, durante os anos em que o Curso Complementar esteve ativo, seguiam o plano citado por Souza (2008), ao se referir ao período de 1930, no qual ocorreu o advento da Escola Nova:

No plano de estudos prevaleceu o mesmo rol de matérias estabelecidas desde o início da República: Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica (2008, p. 77).

Figura 46 - Sala com material de História



Fonte: Relatório de verificação de 1953, acervo do Colégio São José.

Nessas duas salas, não há classes e cadeiras – somente o material exposto nas paredes da sala. Cogito que os alunos faziam o manuseio do material em pé mesmo, realizando as anotações dessa forma. Na fotografia que exhibe o material de Ciências, aparecem muitas imagens do corpo humano e algumas de animais, já que, no recorte temporal desta pesquisa (1931–1944), não havia recursos para experiência ou demonstração. Após alguns anos, foi adquirido material para experiências, e a sala de Ciências foi dividida em duas salas de Ciências Naturais. Na Figura 47, também aparece um crucifixo na parede, juntamente com a bandeira do Brasil.

Figura 47 - Sala com materiais de Ciências



Fonte: Relatório de verificação 1953, acervo do Colégio São José.

As práticas de desenho e trabalhos manuais eram realizadas em uma sala especial, contendo material geral para desenho, coleções de sólidos geométricos, de motivos arquitetônicos e de modelos anatômicos (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO, 1953). Conforme mostra a Figura 48, havia muitos quadros pintados com flores, árvores e paisagens; ainda consta uma imagem de um santo, não sendo possível sua identificação.

Figura 48 - Material de desenho



Fonte: Relatório de verificação, 1953, acervo do Colégio São José.

Para que os objetivos da educação sejam atingidos, é necessário que os meios utilizados sejam compatíveis e eficazes. Nesse sentido, dentre tais recursos educativos, encontra-se a biblioteca, considerada indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e de formação do educando e do educador (PERUCCHI, 1999).

A próxima figura mostra a biblioteca do Colégio São José.

Figura 49 - Biblioteca



Fonte: Relatório de verificação de 1953, acervo do Colégio São José.

No acervo da biblioteca descrito no Relatório de verificação de 1953, consta a existência de mesas individuais e cadeiras confortáveis. Na imagem, as cadeiras parecem mais altas no assento, como se tivessem sido estofadas. A acessibilidade dos livros era de responsabilidade de uma das irmãs, que tinha o cargo de bibliotecária e era auxiliada por uma aluna, geralmente interna. Consta também a existência de 1570 exemplares de livros, dos quais se destacam obras sobre Religião (295 volumes). A irmã Gema Bernardi acredita que alguns desses exemplares tenham sido adquiridos para atender à demanda do Curso Ginásial.

A biblioteca parece um local tranquilo e muito bem iluminado. A luz que entra, aparecendo do lado direito da foto, sugere que ali havia uma janela. Em cima do armário, aparecem três quadros. A imagem do primeiro, da esquerda para a direita, exhibe uma freira

rodeada por imagens de santos e anjos. Ao centro, há um quadro com a foto de um senhor não identificado. Já o terceiro quadro representa José, Maria e Jesus.

A biblioteca deve ser organizada para integrar-se com a sala no desenvolvimento do currículo escolar. Ela nos oferece recursos necessários e eficazes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e auxilia na formação do educando/educador (PERUCCHI, 1999). Como destaca a autora, o espaço tem a seguinte finalidade:

Sua finalidade é contribuir ativamente com a educação colocando à disposição dos professores, alunos e demais interessados, o material necessário para o enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e desenvolver a capacidade de pesquisa, além de sustentar os programas de ensino (PERUCCHI, 1999, p. 81).

Nenhuma das entrevistadas citou a biblioteca, mas suas memórias evocaram a rotina do internato, conforme está descrito no Capítulo 3: havia um horário destinado aos estudos que era somente para leitura, confirmando a importância desse espaço na instituição.

No contexto escolar, todos os seus espaços são importantes para o processo de formação do aluno. Portanto, devem servir como um auxílio no enriquecimento cultural de seus sujeitos. Segundo Viñao Frago (2001), antigamente, o espaço escolar era entendido como um local onde se concentrariam todas as relações de ensino-aprendizagem. De certa maneira, a sala de aula continua sendo um espaço privilegiado dos processos de escolarização; mas, com as diferentes mudanças na estrutura escolar e com a ampliação dos seus ambientes, esse espaço local de ser o único centro dos processos de ensino e aprendizagem:

Os limites dos espaços escolares foram ampliados, e outros locais ganharam relevância, como a sala da direção, a secretaria, a biblioteca, o pátio, entre outros, entendendo que estes também são espaços que caracterizam e representam as relações de aprendizagens entre os sujeitos escolares (GIACOMONI, 2018, p. 88).

Considerando esse processo, observam-se, nas próximas fotografias, as áreas destinadas às práticas das aulas de Educação Física. Esses espaços não eram calçados e parecem ser cobertos por grama. Nas figuras 50 e 51, observa-se o local para a realização de saltos e corridas. Há uma área verde ao ar livre, com árvores que davam sombra, sendo o espaço bem propício à prática de esportes e exercícios.

Durante o Governo de Getúlio Vargas, a Educação Física voltou seus objetivos para as perspectivas higienista e militarista⁴⁸, especialmente no que se refere à formação dos professores, atividade que era uma atribuição do Exército brasileiro. Estava claro que a Educação Física se fazia necessária para o cumprimento de um projeto eugênico de ordem moral e cívica (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994). Assim, a Educação Física escolar tinha a missão de moldar o corpo do brasileiro e preparar o corpo da mulher para conceber filhos robustos e fortes (RENK; COSTA; BUENO, 2017).

Dessa forma, foi aprovado, no ano de 1932, o Regulamento de Educação Física do Exército (Decreto nº 21.324, de 27/4); e, no ano seguinte, surgiu a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) (CASTRO, 1997). Para inserir essa área como disciplina obrigatória na escola, houve a Reforma do Ensino Secundário (Decreto nº 19.890, de 18/4/1931), que estabeleceu, no art. 9, a obrigatoriedade das aulas de Educação Física em todo o país, em todas as classes e para ambos os sexos (BRASIL, 2016). Então “a Educação Física estava institucionalizada no contexto escolar, onde se deveria buscar a melhoria da complexidade atlética, com exercícios de resistência, força, longas corridas, ginástica localizada, a formação atlético-esportiva” (RENK; COSTA; BUENO, 2017, p. 4474). Nesse contexto, o governo de Vargas consolidou um aparato tecnopolítico constituído para disciplinar, controlar e corrigir as operações do corpo (FOUCAULT, 2014).

⁴⁸ No fim do século XIX e no início do século XX, chegava ao Brasil, mediante reapropriações e reinterpretações, um novo ideal cujo eixo era a preocupação com a saúde da população, coletiva e individual. Suas propostas residiam na defesa da saúde, da educação pública e do ensino de novos hábitos higiênicos. Convencionou-se chamá-lo de Movimento Higienista (SOARES, 2001). Nesse âmbito, a Educação Física militarista (1930-1945) tinha o papel de formar indivíduos obedientes e adestrados. O objetivo maior era o aperfeiçoamento da raça ou a forja de máquinas humanas através dos desportos (CAVALHEIRO; PAVOSKI; CARDOSO, 2017).

Figura 50 - Área destinada para as aulas de Educação Física



Fonte: Relatório de verificação de 1953, acervo do Colégio São José.

Figura 51 - Área destinada para as aulas de Educação Física



Fonte: Relatório de verificação de 1953, acervo do Colégio São José.

Nos dias em que as condições climáticas estavam inapropriadas para realização de atividades ao ar livre, as aulas eram realizadas no pátio coberto do colégio, conforme Figura

30. Esse pátio era o menor da escola, separado do maior por uma parede com alguns ganchos para os casacos das alunas, que os usavam durante as aulas em dias de chuva e frio.

Nesse mesmo local, também era realizado o recreio dos alunos; sendo assim, tratava-se de um espaço de convívio e de lazer. Em relação à estrutura escolar, Souza (1998) pontua que:

Se a escola se define como um espaço de reclusão, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como espaço de convívio e de encontro. Estes momentos são especialmente concretizados nos espaços transacionais, isto é, lugares comuns, lugares de passagem como os corredores, o pátio, a calçada da escola (SOUZA, 1998, p. 144).

No caso específico do Colégio São José, o pátio representava um espaço de sociabilidade, pois, mesmo as estudantes sendo vigiadas constantemente, conforme depoimentos das ex-alunas entrevistadas para este trabalho, o horário do recreio no pátio era um momento satisfatório de risadas e conversas paralelas.

Figura 52 - Área coberta do Colégio São José



Fonte: Relatório de verificação de 1953, acervo do Colégio São José.

Ainda sobre as aulas de Educação Física do Colégio São José, vale ressaltar a importância de se voltar o olhar “para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos”, como assinala Pesavento (2008, p. 64). Para Anne Marie Chartier (2000, p. 158): “[...] o que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou que é sempre feito, enfim, as práticas escolares”.

De modo geral, destaco a existência desse local coberto, o qual permitia um improvisado para as aulas de Educação Física: afinal, não basta o colégio possuir um espaço destinado a suas práticas, pois é preciso que o local seja adequado a essas atividades (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 2001).

Saliento que nenhuma das entrevistadas se lembrou de algum detalhe sobre as aulas de Educação Física. Mesmo assim, considero pertinente descrever as práticas dessas aulas e os registros que foram encontrados com auxílio da Irmã Gema.

Na Figura 53, as meninas estão em uma aula de vôlei⁴⁹; e, na sequência, elas participam de um festival em Lagoa Vermelha. Parecem estar comemorando, através de um abraço coletivo. Algumas mulheres vestem hábito – possivelmente, são irmãs da congregação.

⁴⁹ O voleibol foi criado pelo norte-americano William George Morgan, professor de Educação Física da YMCA (Associação Cristã de Moços) de Holyoke, Massachusetts (EUA), em 1895. Ao inventar o voleibol e suas regras, Morgan tinha como objetivo principal a criação de um esporte sem contato físico entre os jogadores. Desta forma, ele pretendia oferecer às pessoas (principalmente aos mais velhos) um esporte em que as lesões físicas, provocadas por choques corporais, seriam raras. O vôlei se tornou conhecido na América Latina por volta de 1910, quando autoridades peruanas entraram em contato com educadores dos Estados Unidos em busca de aprimoramentos em seus programas de Educação Física. Não se sabe exatamente quando o esporte chegou ao Brasil. Acredita-se que tenha sido introduzido em São Paulo, por volta de 1916 (FREITAS; VIEIRA, 2007).

Figura 53 - Alunas do Complementar de 1941, em aula de Educação Física



Fonte: Acervo particular da Irmã Gema Bernardi.

Figura 54 - Festival de Vôlei com as alunas de Lagoa Vermelha, sem identificação de data



Fonte: Acervo particular da Irmã Gema Bernardi.

Assim, as práticas esportivas realizadas no colégio não objetivavam somente a melhora dos aspectos físicos, mas também dos aspectos psíquicos e sociais das alunas, ao favorecer o trabalho coletivo e o respeito às individualidades, bem como ao não limitar, excluir ou diferenciar as estudantes (SANTOS, 2001). Ao encontro desse aspecto, na Figura 54, o conjunto de alunas e irmãs indica a existência de cooperação entre elas: todas parecem estar comemorando a possível vitória do jogo.

Além disso, é possível identificar outras práticas desenvolvidas pelo colégio. Mesmo que não tenham sido destacadas pelas memórias das entrevistadas, essas atividades necessitam ser sinalizadas, pela sua importância ao contexto investigado.

Cabe ainda salientar que compreendo as práticas escolares como ações realizadas no interior da escola pelos sujeitos do processo educativo (CHARTIER, 2000). Elas se referem à maneira como os sujeitos se apropriam dos saberes, dos tempos e dos espaços, dos diferentes discursos políticos, pedagógicos ou religiosos, mantendo “uma relação direta com o mundo exterior” (PERES, 2000, p. 26).

Nas palavras de Certeau (1985, p. 6), as práticas cotidianas são definidas dessa forma:

São, no fundo, antropofágicas. Mas trata-se de uma antropofagia não ritualizada, não visível, e que obriga a que se perceba que o essencial não é aquilo que o praticante come, atr avessa ou vê, mas sim o que ele faz daquilo que come, vê ou atravessa. Ou seja, a questão essencial é aquilo que ele fabrica.

Figura 55 - Alunas participantes de um retiro religioso, em 1941



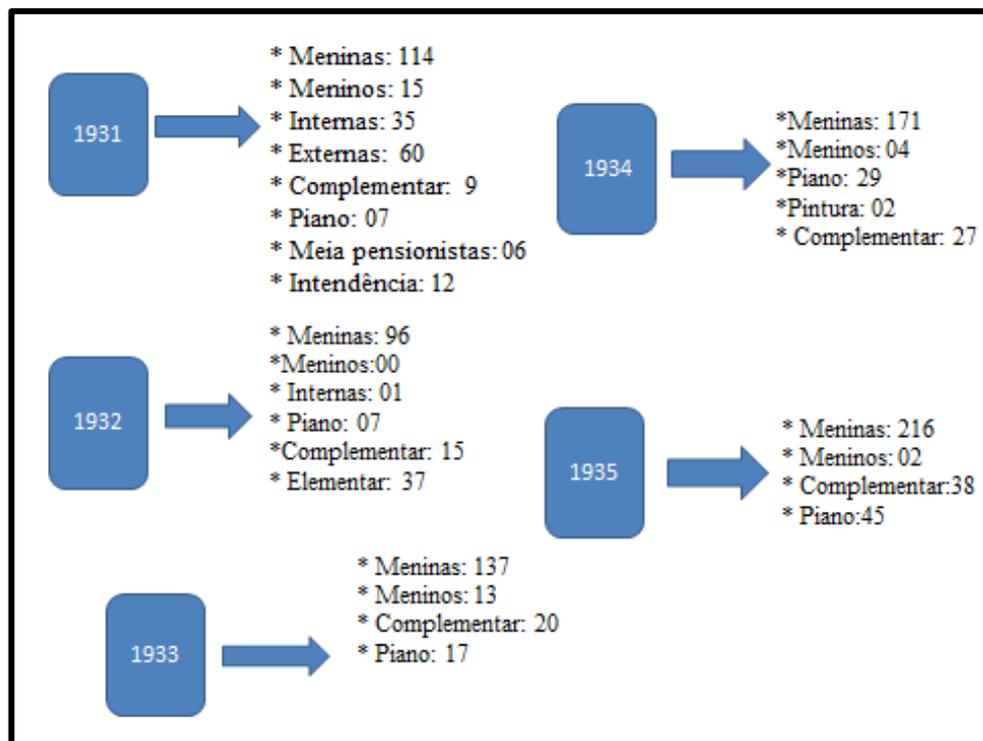
Fonte: Acervo Irmã Gema Bernardi.

A descrição que aparece atrás dessa fotografia traz somente a informação “retiro religioso de 1941”. O evento, conforme lembrado por Lola Amarante, fazia parte das práticas religiosas do colégio. Acontecia anualmente na própria escola e era coordenado pelo Padre Luiz Lovatel; incluía orações, meditações e confissões. A ex-aluna explica que, como se tratava de um colégio católico, era dada às alunas a oportunidade de participar do “Movimento religioso da Igreja Católica, Filhas de Maria”, coordenado pelas irmãs. Não foi possível obter nenhum registro sobre esse evento.

As alunas aparecem com dois modelos de uniforme, muito bem organizadas e posicionadas para a foto, sendo possível a identificação de idades diferentes entre elas. Todas usam calçado de cor branca. Algumas meninas, que estão sorrindo, demonstram estar felizes no momento em que foram fotografadas. Parecem estar em um local aberto; e se observa, ao fundo, uma cruz com a imagem de uma santa.

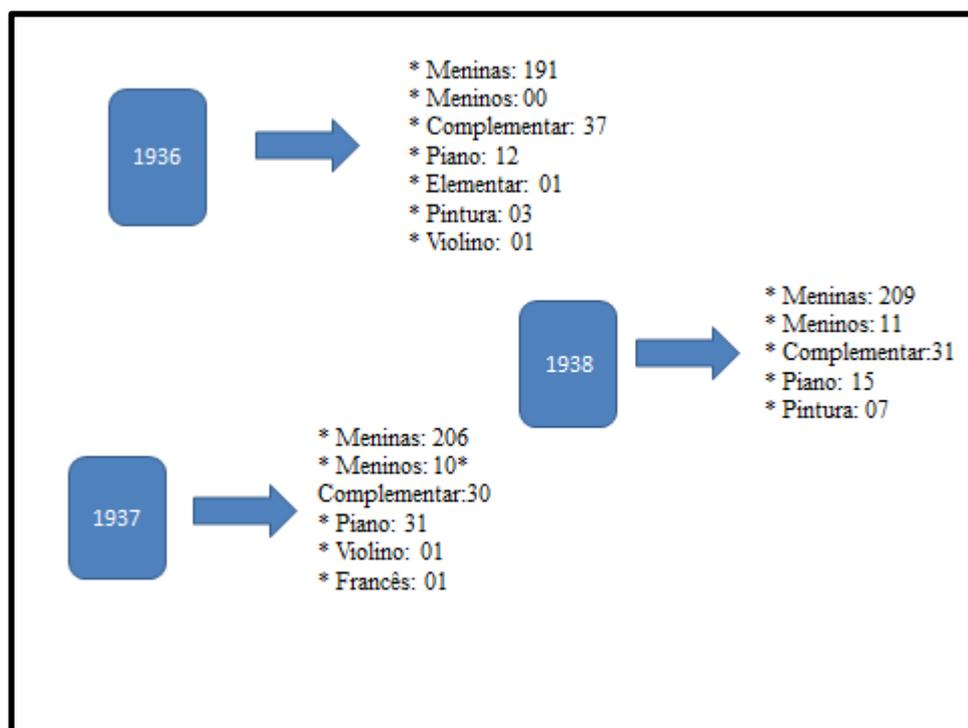
Os retiros são geralmente realizados por padres, pessoas religiosas ou mesmo leigos. Nesses eventos, há atividades como santa missa, terço e via sacra. Retiros têm duração curta, quase sempre de um final de semana, com vistas a proporcionar um “afastamento temporário para conversar com Deus” (IRMÃ GEMA BERNARDI, 2018). A irmã Gema ainda diz que o retiro auxilia no relacionamento com as pessoas e com Deus, além de contribuir para os diversos âmbitos da vida: família, trabalho, amizade e relacionamentos.

Organograma 5 - Relação dos alunos durante o período do funcionamento do Curso Complementar (1931-1935)



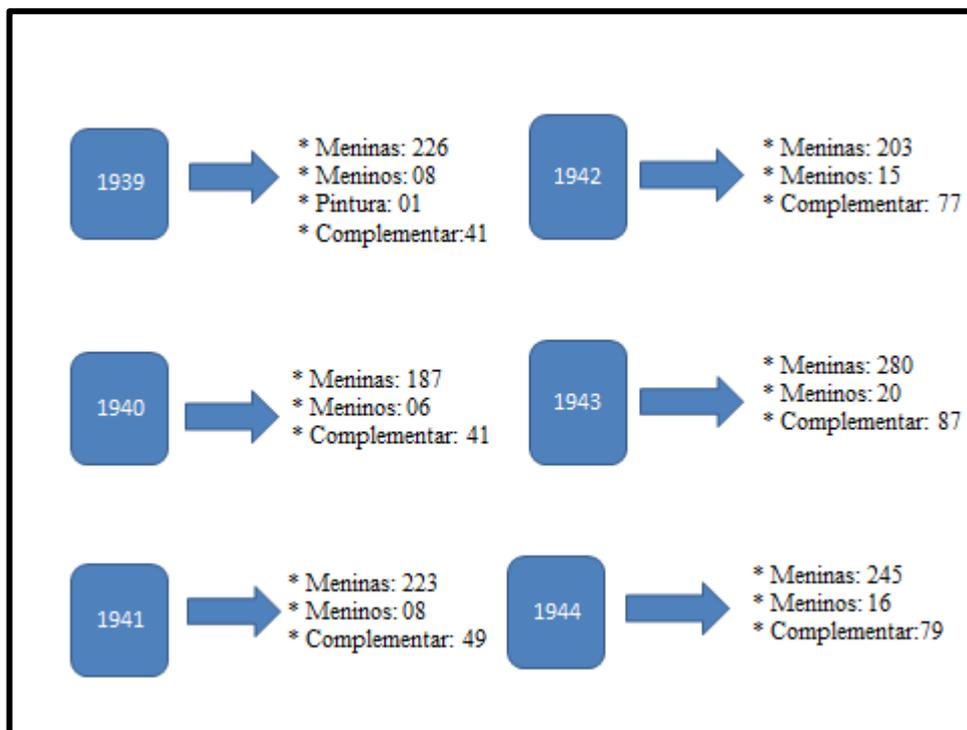
Fonte: Livro de matrículas Colégio São José (1918-1955).

Organograma 6 - Relação dos alunos durante o período do funcionamento do Curso Complementar (1936-1938)



Fonte: Livro de matrículas Colégio São José (1918-1955).

Organograma 7 - Relação dos alunos durante o período do funcionamento do Curso Complementar (1939-1944)



Fonte: Livro de matrículas Colégio São José (1918-1955).

A compreensão das práticas escolares realizadas no Colégio São José depende dos sujeitos escolares que estão envolvidos nesse contexto. Bergozza (2010) coloca que, “nesse mesmo sentido, os sujeitos escolares produzem as culturas escolares e, ao mesmo tempo, as culturas escolares produzem os sujeitos que dela fazem parte” (BERGOZA, 2010, p. 152). Assim, as práticas desenvolvidas no colégio São José foram compondo as suas culturas escolares e seus valores: respeito, religiosidade, disciplina e patriotismo.

Para Certeau, Giard e Mayol (2011), alguns elementos representam uma cultura singular, que deve ser compreendida como um processo de interpretação e símbolos, os quais podem repercutir de diferentes maneiras e ser apropriados de acordo com as vivências e experiências que cada sujeito acumula, bem como pelo modo como respondem e interagem com o meio social no qual estão inseridos. A cultura constitui-se num processo específico, não só singular e privado, mas também plural e coletivo, a partir do entendimento de que os sujeitos escolares são produtores daquilo que é local, que é dinâmico e específico do cotidiano escolar (DAOLIO, 2007).

Sujeitos, saberes, tempos e espaços escolares se inter-relacionam; e, assim, é construída e vivenciada a História de cada instituição:

É no interior dessa tessitura sobre o dia-a-dia da escola que os fins do ensino e da aprendizagem se deram. E ainda, nesse lugar de produção de cultura, ou melhor dizendo, de culturas, produziram-se as materialidades relacionadas aos processos de escolarização, mas, sobretudo, produziram-se as sensibilidades. Nesse espaço de culturas, convergiam diversas outras, advindas de lugares e momentos diferentes, trazendo subjacente a cada sujeito que esteve envolvido nessa trama, a sua própria história de vida, a história do seu grupo de pertencimento e as representações que marcaram cada uma dessas suas histórias (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 40).

É assim que a trama do Colégio São José foi traçada e relatada neste capítulo. Atualmente, percebe-se que houve uma continuidade no desenvolvimento de vários aspectos nesse espaço escolar, inclusive o religioso e o moral. De modo geral, nos relatos e fotografias, destaca-se a cobrança das Irmãs de São José na constante preocupação com a formação e a preparação das futuras docentes.

Conforme discutido ao longo deste trabalho, o curso formava professoras para o ensino primário e também preparava essas mulheres para a maternidade e o casamento. Em virtude dos diversos saberes que eram ensinados e exigidos, tal formação deixava suas marcas, por meio ensino do catolicismo e da conformação das alunas para a disciplina e a moralidade.

Compreendo que as culturas escolares constituídas no colégio São José estiveram vinculadas a valores sociais e morais, por meio de todas as práticas e disciplinas do Curso Complementar. Observo que, dentre os olhares investigativos possíveis voltados a culturas, estão perspectivas que focalizam os sujeitos, os tempos, os espaços, os saberes, as práticas, as comemorações, as normas cotidianas do interior da sala de aula e da instituição. Assim, em meio aos diversos “entraves” encontrados para a realização desta pesquisa, foi possível apresentar um pouco da especificidade de cada uma dessas perspectivas. De modo geral, fica evidente a importância do Curso Complementar no contexto histórico-educacional do Colégio São José e do município de Vacaria/RS, contribuindo para a formação de muitos alunos.

Assim, encerra-se esta pesquisa parcial. No entanto, ciente da importância de continuar investigações sobre a História da Educação e do município de Vacaria/RS e considerando as possibilidades de aprofundamento e a importância de todo esse processo de escolarização do Colégio São José, saliento a necessidade de continuidade dos estudos aqui realizados e apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, intitulada “Culturas e práticas escolares do Curso Complementar no Colégio São José, Vacaria/RS (1931–1944)”, foi possível compreender o processo histórico de formação dessa instituição e o quanto foi importante a chegada das Irmãs de São José ao município. Também observei as culturas e as práticas desenvolvidas durante o recorte temporal da pesquisa, período em que foi ofertado o Curso Complementar para formação de professoras do ensino primário. As Irmãs de São José, pioneiras na educação local, chegaram à cidade em 1903, com o objetivo de fundar um colégio para a educação das meninas do município e da região.

Retomando os principais aspectos abordados neste trabalho, vale reiterar que a história de Vacaria/RS remonta ao período em que os missionários dos Sete Povos das Missões colocavam seus rebanhos para serem soltos, alçados, formando reservas para as suas estâncias (BARBOSA, 1984). Trata-se de uma das áreas mais antigas e significativas no contexto da História do Rio Grande do Sul. Barbosa (1984) afirma que, por volta de 1692, os jesuítas deixaram um marco nos campos de Vacaria/RS, registrado em uma pedra polida, com a inscrição “S.J 1692”. Essa pedra encontra-se no museu municipal da cidade. O local só recebeu a denominação de cidade em 21 de novembro de 1936, pelo Decreto nº 6.332. Anteriormente, pertenceu a Santo Antônio da Patrulha, depois à comarca de Porto Alegre. Em 1976, Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria/RS tornou-se um novo município, sob a jurisdição da comarca de Passo Fundo. E, dois anos depois, pela Lei nº 1141, desanexou-se de Passo Fundo, constituindo-se em comarca (KRAMER et al., 1996).

No início do século XX, o município recebeu imigrantes italianos que se ocuparam de pequenas propriedades voltadas à agricultura (SLOMP, 2001). Em 1940, instalaram-se na cidade muitas serrarias, iniciando assim a exploração de madeira. Com isso, a derrubada dos pinheiros fez crescer a instalação de algumas famílias para desenvolverem essas atividades.

A chegada das Irmãs de São José, em 1903, contou com um elevado reconhecimento por parte da população. Não se tem informações sobre a intencionalidade da vinda delas ao município, nem sobre quais seriam os motivos de a população vacariense trazer Irmãs para a fundação de um colégio católico, cuja educação era voltada para as meninas. Reitero que as irmãs de São José de Chambéry vieram da França e, em 1900, já possuíam uma casa erguida sobre uma colina em Garibaldi/RS, que foi sua sede por muito tempo.

E em 21 de maio de 1903, teve início o legado histórico-educacional do Colégio São José em Vacaria/RS. No próprio local onde funcionou a sua primeira sede, iniciaram-se as aulas, com a matrícula de 40 crianças externas e três internas. Com o passar dos anos, na década de 1940, foi construído um edifício de três andares para atender à demanda do número de alunas matriculadas. Durante esses anos, criou-se o Curso Complementar para a formação de professoras primárias, que assim ajudariam no trabalho educacional do município e da região. Esse curso foi fundado em 1931, com a matrícula de 9 alunas, segundo o registro de atas do acervo do colégio. Tal formação foi de grande valia ao município, pois a maioria das alunas que a concluíram trabalharam como professoras primárias e aposentaram-se nessa profissão.

A materialidade do colégio também acompanhou as mudanças e exigências que foram acontecendo no educandário administrado pelas Irmãs. No relatório de verificação de 1953, é possível observar que o colégio foi reformado, apresentando salas de aula, sala de administração, recepção, refeitório e biblioteca. Nas salas de História e Ciências, não há classes e cadeiras – somente o material exposto nas paredes da sala. Cogito que os alunos faziam o manuseio do material em pé mesmo, realizando as anotações dessa forma. No material de Ciências, aparecem muitas imagens do corpo humano e algumas de animais, já que, no recorte temporal desta pesquisa (1931–1944), não havia recursos para experiência ou demonstração. Após alguns anos, foi adquirido material para experiências, e a sala de Ciências foi dividida em duas salas de Ciências Naturais. É importante pontuar que a maioria das salas possui um crucifixo na parede, juntamente com a bandeira do Brasil.

Todos esses locais indicam limpeza e organização admiráveis: era preciso manter a ordem e a limpeza nos espaços do lado de fora e de dentro do colégio. Ao encontro disso, segundo Grossi (1990), em conventos, as alunas geralmente tinham de retirar pedras do jardim, arrancar graminhas entre os paralelepípedos da entrada ou arrancar a grama de um canteiro para replantar outra de espécie diferente.

Em consonância com essas premissas, a disciplina imposta pelas irmãs de São José para as suas alunas ficava clara até nas paredes do colégio, onde cada cômodo possuía um crucifixo ou um quadro com a imagem de um santo. Quanto à rotina e aos horários das alunas internas, a religiosidade foi destacada nas entrevistas: aos domingos, precisavam ir à missa na Catedral, e Maria José Guazzelli de Guazzelli lembra que era proibido usar calças no inverno: as estudantes iam “quebrando o gelo” e sentiam muito frio. É possível sentir, nessa lembrança, o poder e o controle impostos pelas irmãs sobre as alunas. Esse rigor significava autoridade dentro do processo educativo.

Em relação a esse aspecto, Arriada, Nogueira e Vahl (2012) abordam as minúcias com que são elaborados os calendários escolares. Os horários e as atividades são exemplos evidentes de que um dos papéis desempenhados pelas instituições escolares foi normatizar e regular o processo educativo e, assim, estabelecer o ritmo da escola: “[...] representam uma relação permeada de controle, distribuição do tempo e usos diferenciados dos espaços escolares [...]” (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012, p. 41). Além disso, a disciplina é considerada como característica das instituições de ensino confessionais católicas (DALABRIDA, 2011).

No âmbito do Curso Complementar do Colégio São José, a representação do amor à pátria dava-se através dos desfiles no dia 7 de setembro de cada ano. Nesse contexto, as alunas do internato seguiam rigorosamente os horários de sua rotina e das aulas.

Esta pesquisa ainda identificou algumas evidências das culturas e práticas desenvolvidas no colégio. Dentre elas, constam alguns materiais utilizados pelas estudantes, os quais revelam seu empenho e dedicação. Nesse contexto, cito também as atividades que eram realizadas nas aulas de Educação Física: mesmo sem existir um local adequado, o colégio dispunha de um espaço ao ar livre no qual essas práticas eram desenvolvidas. Apesar de nenhuma das entrevistadas ter comentado sobre as aulas de Educação Física, o acervo fotográfico suscitou possibilidades analíticas. Nesse sentido, acredito ser pertinente lembrar momentos em que as alunas participaram de um festival em Lagoa Vermelha, como mostra uma fotografia na qual elas supostamente comemoram uma vitória, através de um abraço coletivo. Nesse registro, algumas vestem hábito – possivelmente, eram irmãs da congregação. Tal momento permite imaginar uma integração e uma socialização entre alunas da mesma congregação, mesmo que de diferentes municípios. As aulas de Educação Física eram ministradas por uma irmã da congregação, e não há informações que indiquem se essa irmã possuía formação específica na área.

Outro aspecto a ser considerado, no que concerne às práticas da instituição, diz respeito a um festival realizado na própria escola, com apresentação dos alunos. Embora o festival não tenha sido evocado pelas lembranças das entrevistadas, acredita-se que fazia parte do roteiro anual do colégio. Ressalto também o retiro religioso, que acontecia com o objetivo de proporcionar às alunas um momento de reflexão, meditação e oração.

Outra análise realizada foi dos registros das notas das alunas, etapa na qual foi possível observar que nem todas as estudantes eram destaques quanto a suas notas: muitas vezes, apareciam notas baixas – inclusive, há registro de alunas com nota zero. As estudantes realizavam três exames por ano. Ao final de cada trimestre, recebiam um atestado (boletim), assinado pela Madre Superiora, em que constavam as notas de cada matéria.

Dentre as disciplinas estudadas no Curso Complementar, havia, nos primeiros anos, Religião, Português, Francês, Matemática, Ciências, História do Brasil, Geografia, Economia Doméstica, Civismo, Desenho, Trabalhos Manuais, Teoria e Solfejo e Ginástica. De 1937 a 1944, Teoria e Solfejo aparecem como Música; em 1942, foi incluído o Catecismo; e, em 1943, apareceu o Latim. No segundo ano do curso, as disciplinas eram Religião, Português, Francês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Geografia Geral, História Geral, Ciências e Física, Pedagogia e Prática Profissional, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Educação Física. Já no terceiro ano de seus estudos, as alunas estudavam as disciplinas de Religião, Português, Francês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Cosmografia, Ciências e Química, Pedagogia e Prática Profissional, História Geral, Desenho, Música e Canto Oral, Trabalhos Manuais e Educação Física. Esse era o conjunto de disciplinas que formava as meninas para a atuação no magistério primário.

No âmbito das disciplinas estudadas, destaco a materialidade do caderno de cartografia de uma ex-aluna do Complementar. O capricho e o cuidado do caderno são expressos pela exatidão dos traços e linhas. Observo que esse tipo de material faz parte da rotina escolar, sendo impossível não associá-lo aos fazeres desenvolvidos ao longo das aulas. Tal recurso representa também algumas práticas desejáveis, como o ato de manter um caderno cuidadosamente preenchido, com capricho e esmero – aspecto que pode ser considerado reflexo da “qualidade” da escola.

Diante desses apontamentos, é necessário reconhecer que, mais do que achados, a pesquisa abriu brechas para outros temas de investigação. Assim, saliento que este estudo é parcial e apresenta ainda possibilidades de aprofundamento, as quais poderiam ter sido concretizadas: se o município de Vacaria/RS tivesse sido objeto de maior atenção por parte de historiadores; se a relação entre o município de Vacaria/RS e a abertura de escolas públicas tivesse sido investigada; se a história dos Colégios São José e São Francisco tivesse sido objeto de outras investigações; e se houvesse um arquivo histórico municipal organizado.

Como pesquisadora, ainda fica o interesse em aprofundar o estudo de outras fontes documentais, assim como em explorar desdobramentos que a análise dos documentos já encontrados possa revelar em outras investigações.

Enfim, foram diversos os “entraves” que surgiram nesse processo que visou a compreender o contexto histórico-educacional em torno do qual se abriu o Curso Complementar no Colégio São José de Vacaria/RS, entre os anos de 1931 e 1944. Contudo, o possível foi realizado, mediante o conjunto documental disponível e de acordo com tempo estipulado para a conclusão desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Arlene Medeiros. GIRON, Loirane Slomp. GIROTTO, Magali Paim. **Lembranças de Vacaria**. 1 ed. Vacaria: Secretaria Municipal de Educação, 2013.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanizi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155 – 202.
- ALMEIDA, Jane Soares. A construção da diferença de gênero nas escolas – Aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1039/379>>. Acesso em: 23 set. 2017.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Historia Oral: Narrativas de memória, acervos e a pesquisa em História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n. 3, p. 899-901, set./dez. 2016. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38540/20308>>. Acesso em: 1 out. 2017.
- ALMEIDA, Fortunato de. **História da Igreja em Portugal**. Porto: Portucalense Editora, 1970. Volumes I e IV.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (Org). **Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.
- ARRIADA, Eduardo. NOGUEIRA, Gabriela. VAHL, Mônica. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle e organização. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 37-54, mai./ago. 2012.
- AUBERT, R. **A igreja na sociedade liberal e no mundo moderno**. Petrópolis: Vozes, 1975. v.5.
- BARBOSA, Fidelis Dalcin. **A Diocese de Vacaria**. 1. ed. Caxias do Sul: UCS, 1984.
- BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula; COSTA, Maria Emília. Um Olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 23, n.1, p. 24-34, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf>> . Acesso em: 25 jan. 2019.
- BELLEI, Teresinha Terribile. **O uso de agrotóxicos e a prevalência de neoplasias no município de Vacaria/RS** . 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós- Graduação na Área de Concentração em Gestão Ambiental, 2017.
- BELUSSO, Gisele. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: História de sujeitos e práticas (1922 – 1954)**. 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação, 2016.
- BERGOZZA, Maria Roseli. **Escola Complementar de Caxias: Histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930 – 1961)**.

2010. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

BERNARDI, Gema. **Um Século de Vida**. Lages: Inês Ltda, 2003.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. A era das congregações – pensamento social, educação e catolicismo. Campinas, **Pro-posições**, v. 28, n. 3, p. 29-59, set/dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651657>>. Acesso em 12 set. 2017.

BORGES, Letícia Oliveira. A produção da identidade através dos uniformes escolares. Porto Alegre: **Revista do Lhiste**, v. 2, n. 3, p. 322-336, jul/dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59777/36915>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Leis Constitucionais, 10 de novembro de 1937. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. > Acesso em: 10 jan. 2019.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. História e Imagem. Bauru: Edusc, 2004.

BURKE, Peter. **A escrita da História**. São Paulo: Unesp, 1992.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 125-145, jan./jul. 1999.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CANABARRO, Ivo. Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. XXI, n. 2, p. 23-39, dez. 2005.

CAVALHEIRO, Fernando; PAVOSKI, Irajá; CARDOSO, Jokasta; WITHOWSHI, Maria. **A Educação Física militarista**, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51951581-Educacao-fisica-militarista.html> Acesso em 03 fev. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 25, p. 209-225, 2005.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil, Niterói/RJ, **Antropolítica**, n. 2, p. 61-78, 1º semestre, 1997.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene de Queiroz (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3 - 19.

CERTEAU, Michel. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Anne Marie. **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e**

para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011>. Acesso em: 10 set. 2017.

CHARTIER, Anne Marie. Caderno: Vitrine da classe, espelho do aluno. **Nova Escola**, 1 de jan. 2012. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/544/caderno-vitrine-da-classe-espelho-do-aluno>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. **Histoire de L'educacion**, Paris, n.38, 1988, p. 59-119.

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

CORAZZA, Sandra Mara. **Revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, ano VII, n. 28, nov. 2003/jan. 2004.

CORRÊA, Rosa. Lydia Teixeira. Cultura, material escolar e formação de professores: Como disciplinar o corpo – imagens e textos. **Educar em revista**, Curitiba, n. 49, p.183-205, jul./set. 2013. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/33300>>. Acesso em: 10 set. 2017.

COSTA, Alfredo R. da. **O Rio Grande do Sul. Completo estudo sobre o Estado**. Porto Alegre: Globo, 1922.

COSTA, Franklin Roberto; LIMA, Francisco de Assis. A linguagem cartográfica e o ensino-aprendizagem da Geografia: algumas reflexões. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 105-116, mai./ago. 2012. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/7338/4377>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CUBAS , Caroline Jackes. Corpos (des) regradados: gênero e memória de formação na Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição. In: **Anais do I Seminário Internacional História do Tempo presente**. Florianópolis: UDESC;ANPUH-SC;PPGH, 2011. p. 2067-2080. Disponível em:<<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/stpi/paper/viewFile/292/213>>. Acesso em: 12 set. 2017.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e Lugares de formação docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena. **Histórias e**

memórias da educação no Brasil, vol III: século XX. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 77 – 86.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimonio material de la escuela e história cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Maria Nahir Batista; JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães. Escolas Católicas e o curso normal: Um olhar sobre a formação de professoras. In: **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**, SBHE, 2013. p. 1-13. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/ESCOLAS%20CATOLICAS%20E%20O%20CURSO%20NORMAL.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

FILHO, Ronie. **São José, O colégio de Castro**. 2009. 311 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em:<www.acervodigital.ufpr.br>. Acesso em: 30 mai. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Armando. VIEIRA, Sílvia. **O que é vôlei, histórias, regras e curiosidades**. 1 ed. São Paulo: Casa da Palavra, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI JUNIOR, Décio; SOUZA, Mariana Pecoraro. História, História da Educação e Instituições Escolares: Aspectos teórico-metodológicos. *Histedbr*, Campinas, v. 15, [s.p.], 2005. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art12_15.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

GIACOMONI, Cristian. **A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS: (1974-1989)**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

GHIRALDELLI, Júnior . P. **Educação física progressista; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Ed.loyola, 1994.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das Culturas e das Práticas Escolares: Perspectivas e Desafios Teórico-Metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GROSSI, Miriam Pillar. Jeito de Freira: Estudo Antropológico sobre a vocação religiosa feminina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.73, p. 48-58, mai. 1990.

IWAYA, Marilda. Cenário e palco para a instrução: a linguagem arquitetônica do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levi Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 171- 191.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira da História da Educação**. n. 1, p. 9-44. jan./ jun. 2001. Disponível em:< <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 01 de jul. de 2017.

KRAMER, Anamaria. et. al. **Raízes de Vacaria**. 1. ed. Porto Alegre: EST, 1996.

LAMA, Dalai. **O livro de dias**. Mensagens de sabedoria e compaixão. 1. ed. São Paulo: Sextante, 2001.

LANGLOIS, Claude. **Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle**. Paris: Les Editions du Cerf, 1984.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443 – 481.

LOUZADA, Maria Cristina dos Santos. **A Trajetória docente de uma alfabetizadora do colégio São José em Pelotas /RS nas décadas de 1940-1980**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação em educação, 2012.

LUCCAS, Luís Henrique Hass. Estâncias e fazendas: uma contribuição ao estudo da arquitetura tradicional rio-grandense. São Paulo, **Arquitextos**, v. 71, p. 01-11. 2006. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.071/363>>. Acesso em: 28 set. 2017.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer História da Educação: Pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, v.18, n.43, p.145-161, mai./ago., 2014. Disponível em:< sers/rafae/Desktop/MESTRADO/Leituras/leitura%20artigo%20prof%20terciane.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2017.

LUFF, Stanley. A organização da Igreja. **Nova enciclopédia católica**. Rio de Janeiro: Renes, 1969. v.6.

MAHAMUD, Kira; BADANELLI, Ana Maria. O caderno escolar como objeto de estudo: Uma aproximação dos avanços metodológicos em manulística. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 7, n. 20, p. 42-66, mai./ago. 2017. Disponível em:<<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/7427>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MARQUES, Miriam R; MASCHIO, Elaine Cátia F. A Cultura material escolar no Colégio São José da Lapa, Paraná. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. V Seminário Internacional sobre profissionalização Docente-SIPO-UNESCO, 2015. p. 2807-2817.

MARASCA, Elsa; SILVA, Maria. ZANELLA, Clenia. **As Irmãs de São José de Chambéry para Vacaria**. 1. ed. Porto Alegre: EST, 2005.

MANOEL, Ivan. **Igreja e a Educação Feminina**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 1996.

MANOEL, Ivan. O início da educação católica feminina no Brasil (1859-1919): Os colégios das “freiras francesas”. **Página Educacional**, Montevideo , v.5, n.1, p.1-26, 2012. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761460.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2019.

MATIELLO, Marina. **História do Colégio Regina Coeli**: de escola confessional à escola comunitária. (Veranópolis/RS 1948 – 1980). 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de pós-Graduação em Educação, 2013.

MOACYR, Primitivo. **A instrução pública no Estado de São Paulo**: primeira década republicana – 1890/1893. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

MOLINA, Glória Lia Fernández. Desenvolvimento Sustentável na região de Vacaria. In: Seminário Internacional sobre desenvolvimento regional, II, 2004, Santa Cruz do Sul. **Anais**, Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento regional Mestrado e Doutorado. Santa Cruz do Sul, RS, 2004. Disponível em: <www.Unisc.br/site/sidr/2004/urbano/05.pdf> Acesso em: 12 nov. 2018.

MORESCHI, Helena Itália; FAVERO, Maria Leônida (Org.). **Irmãs de São José no Rio Grande do Sul**: Resgatando aspectos da Caminhada (1898-1964). Porto Alegre: La Salle, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.482 – 507.

OLIVEIRA, Terezinha; NUNES, Meire Aparecida Lóde. Análise iconográfica: um caminho metodológico de pesquisa em história da educação. **Revista Contrapontos Eletrônica**. v. 10. n. 3, p. 307-313. set./dez. 2010. Disponível em:<<https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/view/2100> >. Acesso em 12 ago. 2017.

OLIVEIRA, Tatiana. Estado, Igreja católica e a educação feminina: O papel estratégico da Escola Doméstica no território Federal do Amapá (1951 – 1964). In: Simpósio Nacional de História, XXVIII, 2015, Florianópolis, SC. **Lugares dos historiadores. Velhos e Novos desafios**. p.1-17.

PAZ, Valéria Alves. **História do Colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

PEGORARO, Teresinha. **Jean Pierre Médaille. Quem é?** [19??].

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir - A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. 2000. 507 F. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

PERUCCHI, Valmira. |A importância da Biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma. **Revista ACB**, Florianópolis v. 4, n. 4, p. 80-97, 1999. Disponível em: <www.brapci.inf.br/index.php/res/v/71292>. Acesso em: 1 fev. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PICOLLI, Vanessa. **O Colégio das Irmãs de São José em Xanxerê/SC**. Aspectos da Educação escolarizada para moças do interior (1962 – 1969). 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado). – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

PIMENTEL; Carmen Regina de Carvalho; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação. Semnário Nacional de estudos e pesquisas “História , sociedade e educação no Brasil”, IX, 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.18.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.p. 931-944.

PINOTTI, Adhemar. **Só para lembrar**. Vacaria em fotos. 1. ed. . Caxias do Sul: EducS, 2011.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-512.

PIZANI, Maria Angélica. **O cuidar na atuação das Irmãs de São José de Moutiers na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba**. 2005. 226 f. Tese (Doutorado) –Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em História, 2005. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2427/maria_ang%c3%a9lica_final.pdf%3bsequenc>. Acesso em: 16 mai. 2018.

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

RENK, Valquíria; COSTA, Célia Souza; BUENO Edna Dayane. Revista de Educação Física (1930): A concepção eugênica de Getúlio Vargas e a figura feminina. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, IX, 2017, Paraíba. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa**. Disponível em:

<<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo3/individual/4470-4483.pdf>> Acesso em: 1 fev. 2019.

RIO GRANDE DO SUL, 1927 . **Decreto 3918 de 22 de novembro de 1927**. Dispõe que os institutos particulares de ensino secundário podem equiparar-se às escolas Complementares.

RIO GRANDE DO SUL, 1929. **Decreto 4.277** de 13 de março de 1929. Dispõe sobre o ensino normal e complementar do estado.

ROSA, Antonio Geraldo. A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: uma quase inação, controle e desoneração em termos de políticas públicas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 85-103, jan./jun. 2011.

SAMARA, Eni de Mesquita. TUPY, Ismenia S. Silveira. T. **História e Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autentica, 2007

SANTOS, Hércules Pimenta dos. Católicos e protestantes: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SANTOS, Flávio. FECHINI, José Alegnberto. A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia. **Caderno de Geografia**, v.27, n.50, p.500-515, 2017. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/geografia/article/view/p.2318-2962.2017v27n50p500/11762>>. Acesso em 10 set. 2019.

SANTOS, Rita de Cassia. **A educação das meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José (1910-1967)**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1665>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SANTOS, José Carlos Eustáquio. **Ginástica geral**: elaboração de coreografias organização de festivais. Jundiá: Fontoura, 2001.

SAVIANI. Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/rvce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela. (Org.). **Objetos da Escola**: Espaços e lugares da constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – século XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

SLOMP, Loraine Gironi. **Colonos e Fazendeiros**: Imigrantes italianos nos campos de Vacaria. Porto Alegre: Edições Est, 2001.

SOARES, Carmen. **Educação Física Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, José Edimar; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. A cultura escolar e os usos dos objetos nas escolas isoladas de Novo Hamburgo/RS (1940-1952). **Revista de Educação**, vol.II, n.22, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13357>>. Acesso em: 1 out. de 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Gustavo Rugoni de. Cultura material escolar: o mobiliário em discussão. In: II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, II, 2016. **Edição Especial II Congresso Ibero-Americano**, Criar Educação, Criciúma, p. 1-9, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2924/2709>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: século XX, p. 416-430.

TAMBARA, Elomar. CORSETTI, Berenice. **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. 1.ed .Pelotas: Seiva, 2008.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização : Magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **Revista História da Educação**, v. 2, n.3, p.35-57, jan/jul. 1998. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30720/pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

VACARIA. **Lei do orçamento para o exercício de 1920**, 12 de outubro de 1919.

VACARIA. **Lei do orçamento para o exercício de 1921**, 12 de outubro de 1920.

VACARIA. **Lei do orçamento para o exercício de 1926**, 12 de outubro de 1925.

VACARIA. **Lei do orçamento para o exercício de 1927**, 12 de outubro de 1926.

VACARIA. **Lei do orçamento para o exercício de 1934**, 12 de outubro de 1933.

VACARIA. **Lei do orçamento para o exercício de 1935**, 12 de outubro de 1934.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 39-67.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática escolares: Uma reflexão sobre Documentos e Arquivos Escolares. In. SOUZA, et.al. (Org.). **A cultura Escolar em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 3 -30.

VIDAL, Diana; RABELO, Rafaela. Entrevista: Gênero e história na educação: itinerários de Rebecca Rogers. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.1-17, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e44002001.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

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

VÍCTOR, Dijane Maria Rocha. Reflexões sobre a moda no campo da educação: Uniforme escolar. In: Encontro Cearense de História da Educação . I Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 2012. **Anais**. p. 246-261. Disponível em: <repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24694/1/2012_eve_dmvector.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. 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**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62- 139.

VIÑAO FRAGO, Antonio ; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola Normal no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Org.). **As Escolas Normais no Brasil**. Campinas, SP. Alínea. 2008. p. 29-48.

WERLE, Flavia. Colégio Sevigné e o Curso Complementar. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. v. 2. Pelotas: Ed. UFPEL, 2008. p 159-192.

WERLE. Flávia. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. p. 609-634. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SITES ACESSADOS

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=432250>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- www.irmasaojose-sp.com.br/padremedaille.htm. Acesso em 13 de setembro de 2018.
- www.capuchinhos.org. Acesso em: 20 nov. 2018.
- www.dicionarioolimpico.com.br.

DOCUMENTOS ACESSADOS

- Atestado com os resultados dos exames do 1º, 2º e 3º trimestre do curso complementar da aluna Jurema Oliveira no ano de 1932.
- Atas de conclusão do curso complementar de 1933 a 1944.
- Álbum do acervo do Colégio São José s/d, com fotografias e a história das irmãs.
- Ata de inauguração do Hospital Nossa Senhora da Oliveira, 1935.
- Caderno de Cartografia. Aluna Maria Ilza Wolf. 2º ano do curso complementar em 1942.
- Atestado com os resultados dos exames do 1º, 2º e 3º trimestre do curso complementar da aluna Jurema Oliveira no ano de 1932.
- Decreto 4.277 de 13 de março de 1929.
- Decreto 39128 de 22 de novembro de 1927.
- Decreto 39127 de 05 de dezembro de 1927.
- Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931.
- Jornal Correio Vacariense, 29 de março de 1983.
- Jornal Correio Vacariense, 03 de julho 1993. Edição 965.
- Lista de diretoras do colégio de 1903 até 2008.
- Livro com resultados de provas de 1940 a 1944 no primeiro ano do curso complementar.
- Livro com resultados parciais do 2º ano do curso complementar de 1932 a 1944.
- Livro com resultados parciais do 3º ano do curso complementar de 1933 a 1944.
- Livro de Matrículas com a relação dos alunos constando o município de onde vieram aulas que frequentavam, se eram alunos (a) externas ou internas(1918 – 1955).
- Relatório de Lei, orçamento para o exercício em 1919, 1920, 1921, 1925, 1926 e 1933.

ACERVO ICONOGRÁFICO DE LAGOA VERMELHA/RS PERÍODO 1931–1944.

- Apresentação das alunas no desfile de sete de setembro de 1941.
- Álbum forográfico em comemoração aos 100 anos do colégio.
- Desfile de sete de setembro de 1943.
- Festival das alunas do Colégio São José de 1942.
- Foto do espaço onde realizavam as aulas de educação física.
- Foto da 1ª turma do curso complementar. Formadas no ano de 1933.

- Foto da turma de 1940.
- Quadro das alunas formadas em 1936.
- Fotos referentes ao Relatório de verificação de 1953 :
- Auditório – palco
- Biblioteca
- Foto de um dos dormitórios.
- Material de história.
- Parte do material de geografia.
- Refeitório.
- Sala de visitas.
- Sala de ciências naturais.
- Sala e material de desenho.
- Sala de administração.
- Sala da secretaria.
- Vista parcial da área coberta.
- Vista do campo de educação física.

ACERVO ICONOGRÀFICO DE VACARIA/RS PERÌODO 1931 - 1944.

- Alunas em retiro realizado em 19/10/1941.
- Construção do colégio novo em 1942.
- Foto da praça de Vacaria/RS em 1940.
- Foto das Irmãs e funcionárias do colégio em 1940.
- Imagem de uma sala de aula sem as alunas, somente com os móveis de 1940.
- Turma do terceiro ano complementar de 1940.
- Tarde esportiva Vacaria X Lagoa Vermelha, s/d.

FONTES ORAIS:

AMARANTE, Lola Maria Rossi. Entrevista concedida por e-mail à Gisele Alves de Lima. Vacaria/RS, 10 de janeiro de 2019.

ANELLO, Flora. Entrevista concedida à Gisele Alves de Lima . Vacaria/RS , 18 de maio de 2018.

BERNARDI, Gema. Entrevista concedida à Gisele Alves de Lima. Lagoa Vermelha/RS, 12 de fevereiro de 2018.

CAVALI, Ernilda Maria. Entrevista concedida por telefone à Gisele Alves de Lima. Vacaria/RS, 10 de janeiro de 2019.

EULÁLIA, Irmã. Entrevista concedida à Gisele Alves de Lima. Garibaldi/RS, 01 de setembro de 2018.

WOLF, Luis Afonso. Entrevista concedida á Gisele Alves de Lima. Vacaria/RS, 12 de julho de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA: PROPOSTA DE QUESTIONAMENTOS.

1 - Dados de Identificação

- Qual seu nome completo?

- Por favor, data e local de nascimento.

- Nome dos pais?

- Profissão?

2 - Em que ano iniciou seus estudos no Colégio São José?

3 - Precisou de alguma prova para ingressar no colégio?

4 - Era aluna de internato? Em caso positivo, segue com as perguntas em negrito.

5 - Como era a organização das atividades fora do horário de aula?

6 - Quais eram essas atividades?

7 - Como eram organizados os horários para dormir?

8 - Como tomavam o banho?

9 - Podiam ir para casa?

10 - Recebiam visitas de parentes?

11 - Como as irmãs a tratavam fora de horário de aula?

12 - Quem lavava as roupas, realizava a limpeza do local e cuidava da alimentação?

Pode contar um pouco mais sobre a rotina no internato? Como eram os dias de semana, ao acordar... E nos finais de semana?

13 - Quais as disciplinas cursadas? Lembra quais as disciplinas ensinadas? Como trabalhavam?

14 - Quem eram as professoras? Todas eram Irmãs?

15 - Quantos funcionários, quem eram eles? Existiam no colégio nesse período?

16 - Como era o espaço físico da sala de aula? E além da sala de aula, tinham algum trabalho fora? Havia laboratórios ou outros espaços para aprender?

17 - Como eram realizados os recreios?

18 - O que faziam durante o recreio?

19 - Como acontecia a troca de disciplinas? Existia um sinal, sineta?

20 - Recebiam muitas tarefas para realizar fora do horário de aula?

21 - Como organizavam seus horários para estudos e realização dessas tarefas?

Utilizavam livros? Lembra-se de algum?

Lembra-se de como eram as aulas, no dia a dia? De que modo ensinavam?

Realizavam alguma viagem de estudos? Pode contar?

22 - Durante o ano letivo, eram realizadas as atividades extras, por exemplo, desfiles, eventos.

Como era a participação de vocês?

E as avaliações, como eram? Quem as aplicava?

23 - Como era o uniforme?

24 - Lembra-se do nome de alguma colega de sala?

25 - Lembra-se do nome da diretora dessa época?

26 - Lembra-se do nome das professoras?

27 - Lembra-se da sua formatura?

Quais as melhores lembranças desse tempo no Complementar?

Algo triste ou ruim que você viveu e gostaria de contar?

Na tua opinião, qual a importância do Complementar para a formação de professores em Vacaria?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sr. (a) voluntário(a):

Sou estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Estou realizando uma pesquisa intitulada “Culturas e Práticas Escolares do Curso Complementar no Colégio São José, Vacaria/RS” sob a orientação da professora Dra. Terciane Ângela Luchese. Tenho como objetivo “Pesquisar a história das culturas escolares do Curso Complementar do Colégio São José de Vacaria/RS, atentando para as práticas escolares para a formação das professoras entre os anos de 1931 a 1944”. Para a realização de minha pesquisa é imprescindível a participação de ex-alunas do colégio no referido período.

Sua participação, enquanto voluntário, envolve uma entrevista semi-estruturada, com questões que versarão sobre o cotidiano escolar. A entrevista será gravada somente em áudio, se assim você permitir, e terá a duração aproximada de 1 hora. Ressalto que a participação nesse estudo é voluntária e, se você decidir não participar ou desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Da mesma forma, concordo que as informações orais prestadas, poderão ser transcritas e utilizadas na pesquisa.

Informo que estou ciente e desejo ser identificado na pesquisa e nos resultados publicados a partir dela, por compreender-me como sujeito da história que está sendo escrita.

Não obtendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão e produção de uma pesquisa científica.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do telefone (54) 98413-6176 ou na secretaria de pós-graduação em educação/mestrado (3218-2824).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido(a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos e desconfortos.

Afirmo que estou ciente: da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa; que as informações oralmente prestadas serão transcritas e seu conteúdo integralmente utilizado na constituição do corpus empírico da pesquisa; do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que possa afetar a minha vontade em continuar participando.

O presente documento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com voluntário da pesquisa ou seu representante e outra com o pesquisador responsável. Eu, _____, RG nº _____, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa sabendo que não receberei e nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Vacaria, ___/___/___.

Assinatura do pesquisador

Vacaria, ___/___/___.