

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

JULIA TOMEDI POLETTO

**COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, BENTO GONÇALVES/RS (1956
– 1972): PROCESSO IDENTITÁRIO E CULTURA ESCOLAR COMPONDO UMA
HISTÓRIA**

CAXIAS DO SUL

2014

JULIA TOMEDI POLETTO

**COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, BENTO GONÇALVES/RS (1956
– 1972): PROCESSO IDENTITÁRIO E CULTURA ESCOLAR COMPONDO UMA
HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof^o Dr^o Lúcio Kreutz

CAXIAS DO SUL

2014

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

P765c Poletto, Julia Tomedi, 1988-

Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956-1972) :
processo identitário e cultura escolar compondo uma história / Julia
Tomedi Poletto. - 2014.
213 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2014.
Apresenta bibliografia.
Orientação: Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

1. Educação – História – Serra, Região (RS). 2. Prática de ensino. 3.
Edifícios escolares

CDU 2.ed.:37(816.5)(091)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – História – Bento Gonçalves (RS)	37(816.5)(091)
2. Prática de ensino	371.3
3. Edifícios escolares	727:37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Meirelles Meroni – CRB 10/ 2187



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

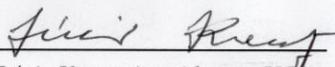
***“Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS
(1956-1972): processo identitário e cultura escolar
compondo uma História”***

Julia Tomedi Poletto

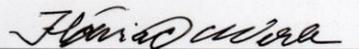
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 01 de setembro de 2014.

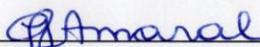
Banca Examinadora:



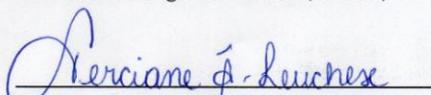
Dr. Lúcio Kreutz (presidente - UCS)



Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (UNISINOS)



Dra. Giana Lange do Amaral (UFPEL)



Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - B. 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

Dedico este trabalho aos meus pais, Luciano e Rosângela, ao meu irmão, Vitor, e ao meu noivo, Rodrigo, razões da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Nada melhor do que, ao término de um caminho árduo, mas prazeroso e significativo, poder agradecer, a quem contribuiu nesta jornada!

Por isso, agradeço:

Em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida e pela possibilidade de partilhar experiências e conviver com pessoas tão especiais.

Aos meus pais, pelo incentivo constante, pelo amor incondicional e pelo incomparável apoio para seguir com meus estudos e poder crescer profissional, pessoal e academicamente.

Ao meu irmão Vitor e ao meu noivo Rodrigo, pelas palavras de entusiasmo, pela ajuda constante e pelos inúmeros momentos em que suas presenças fortaleceram minha vontade de seguir em frente.

Ao meu querido orientador, professor Lúcio Kreutz, a quem tenho muito carinho e respeito. Obrigada pelas palavras sinceras e compreensivas, pelas orientações pontuais, pelos momentos de incerteza em que me guiou com tanta tranquilidade e paciência, pela motivação constante em seguir meus estudos na vida acadêmica e pelo exemplo de pessoa e educador que é. Quiçá um dia eu seja uma educadora semelhante ao senhor, que muito ensina e também aprende, demonstrando que a educação é um ato amoroso.

À professora Terciane Ângela Luchese, pela disponibilidade de sempre e pela oportunidade de partilhar momentos de aprendizagem nos estágios/docência. Meu sincero “obrigada” pela dedicação, pela responsabilidade e pelo zelo com que trabalhou e contribuiu para o meu “eu pesquisadora” e, especificamente, para esta pesquisa.

Ao corpo docente do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), pelas problematizações em aula, pelos aprofundamentos das temáticas e pelas indicações de leituras para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado em Educação da UCS, especialmente aos colegas da Linha História e Filosofia da Educação, com os quais tive a oportunidade de partilhar mais momentos, agradeço pela troca de experiências e pela amizade construída.

Aos funcionários dos locais que percorri para esta investigação, como museus e arquivos históricos, pelo acesso às fontes, bem como à secretária do curso de Mestrado, Julia, pela disponibilidade durante estes dois anos de convivência.

Aos meus entrevistados, Ari Orestes Cetolim, Carmem Maria Tasca Frozi, Ilvo de Gasperi, Itacyr Giacomello, Ir. Anastásia Ferro, Ir. Maria Josefina Suzin, Ir. Marinês Tusset e Lérica Milani, pela acolhida carinhosa e pela prestatividade em participar desta investigação.

A todas as irmãs do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e, especialmente, às irmãs do Colégio Sagrado Coração de Jesus: muito obrigada! Apenas com a presença enérgica durante a investigação e a disponibilidade de me auxiliar na busca de documentos em horários variados apresentada por cada uma de vocês que este estudo se tornou possível!

Às professoras, às famílias e às crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio Sagrado Coração de Jesus, meu profundo agradecimento pela paciência nos momentos em que precisei me ausentar, assim como pelo apoio constante e pela oportunidade de, diariamente, aprender tantas coisas com cada um(a) de vocês.

A todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a elaboração desta dissertação, muito obrigada!

*“Não há instituição sem história e
não há história sem sentido. O
desafio é trazer à luz esse sentido
e, com frequência, há boas
surpresas.”*
(José Luís Sanfelice)

RESUMO

A presente dissertação buscou investigar o processo histórico do Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado em Bento Gonçalves – RS. A instituição educativa pesquisada faz parte do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, de origem italiana. O estudo teve como recorte temporal o ano de 1956, data da criação do colégio no município, até 1972, em virtude da implementação da LDB nº 5.692/71 e das consequentes mudanças no processo educativo do colégio. A narrativa produzida teve como objetivo construir o processo identitário e a cultura escolar que compôs esta instituição educativa no período pesquisado. Documentos escritos (livro de tomo da Paróquia Cristo Rei, livros de atas e livros de exames finais do colégio), fotografias e a história oral de oito sujeitos vinculados ao colégio (dois ex-alunos, duas ex-professoras, duas irmãs da congregação e dois moradores da Cidade Alta, região em que a escola se constituiu) foram as principais fontes de informação. Por meio dessas fontes e da análise produzida a partir de aspectos da história cultural, foi possível identificar interessantes movimentos e rupturas do processo identitário do colégio, como as marcas da educação católica e a etnicidade no currículo oculto da escola, e da própria congregação, a exemplo da participação na administração de um hospital do município. A arquitetura escolar e algumas práticas escolares foram investigadas no viés da cultura escolar e apresentaram modos peculiares de agir, de ser, de (con)viver, de ensinar e de aprender dos sujeitos no interior da escola. Em relação à arquitetura escolar, a análise foi pautada na mudança de prédio da escola no período investigado, sinalizando as representações construídas e vivenciadas pelos sujeitos escolares nessas duas edificações em que a instituição educativa funcionou. A disciplina representada como algo positivo pelos ex-alunos e ex-professores, o ensino misto (ou a co-educação) como facilidade para os moradores e “divergente” em algumas condutas presentes no interior da escola, assim como o ensino do período foram as práticas escolares analisadas, as quais apontaram para os modos de agir dos sujeitos, em determinado tempo e espaço.

Palavras-chave: Instituição Educativa. Processo Identitário. Cultura Escolar. Arquitetura Escolar. Práticas Escolares.

ABSTRACT

This dissertation investigates the Colégio Sagrado Coração de Jesus's historical process, in Bento Gonçalves - RS. The educational institution researched is part of the Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, of Italian origin. The study had the time frame of the year 1956, the date of establishment of the college in the city, until 1972 due to the implementation of LDB 5.692/71 and the consequent changes in the educational process of the college. The narrative produced aimed to construct the identity process and school culture that composed this educational institution in the period surveyed. Written documents (book tumble of Paróquia Cristo Rei, books of minutes and books of final exams of the school), photographs and oral histories of eight subjects linked to the school (two former students, two former teachers, two sisters of the congregation and two residents of the Cidade Alta, the region in which the school was formed) were the main sources of information. Through these sources and the analysis produced from aspects of cultural history, it was possible to identify interesting moves and breaks about the identity process of the college, as the marks of catholic education and ethnicity in the hidden curriculum of the school, and its own congregation, like the participation in the administration of a hospital in the city. The school architecture and some school practices were investigated in the school culture bias and showed particular ways of acting, of being, of living together, of teaching and of learning the subjects in the school. Regarding the school architecture, the analysis was based on the change of the school building throughout the investigated period, pointing out the constructed and experienced representations by the school subjects in these two buildings in which the educational institution worked. The discipline represented as something positive by former students and former teachers, the blended teaching (or co-education) as a facility for locals and "opposite" in certain behaviors presented in the premises of the school, as well as the teaching period were the school practices analyzed, which pointed to the modes of action of individuals in a particular time and space.

Keywords: Educational Institution. Identity Process. School Culture. School Architecture. School Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista geral de Bento Gonçalves, 1949.....	31
Figura 2 - Quadro Geográfico-Político e Administrativo de Bento Gonçalves, 1948.....	32
Figura 3 - Quadro Itinerário de Bento Gonçalves, 1948.....	35
Figura 4 - Quadro econômico de Bento Gonçalves, 1948.....	36
Figura 5 - Vista aérea da Cidade Alta em Bento Gonçalves, 1947/52.....	44
Figura 6 - Construção da Estrada de Ferro em Bento Gonçalves, 1919.....	45
Figura 7 - Luis Mateus Todeschini, 1949.....	49
Figura 8 - Reunião e festa dos associados da Vinícola Aurora.....	50
Figura 9 - Antigo prédio do moinho.....	56
Figura 10 - Festa do Sagrado Coração de Jesus, 1956.....	78
Figura 11 - Sala da entrada: instalações do colégio no antigo moinho.....	100
Figura 12 - Laboratório de ciências: instalações do colégio no antigo moinho.....	101
Figura 13 - Pré-primário, aluna : Jane Maria Tasca, 1957.....	102
Figura 14 - Moinho.....	134
Figura 15 - Área coberta: moinho.....	135
Figura 16 – Antigo moinho: salas de aula.....	138
Figura 17 - Fachada Ginásio Sagrado Coração de Jesus, 1966.....	141
Figura 18 - Irmã Maria Angela, 1967.....	145
Figura 19 - Aula em uma turma do primário. Professora Irmã Maria do Carmo, 1960.....	154
Figura 20 – Desfile, década de 1960.....	162
Figura 21 - Boletim, 1960.....	169
Figura 22 - Leitura ao ar livre. Alunas: Neusa Carini, Jane Maria Tasca, Ana Alice Dalcin, Luci Festa, 1960.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre os entrevistados da pesquisa.....	17
Quadro 2 - Crescimento demográfico de Bento Gonçalves, 1948.....	31
Quadro 3 - Informações sobre jornais de Bento Gonçalves.....	38
Quadro 4 - Dependências internas do Colégio Sagrado Coração de Jesus.....	144
Quadro 5 - Disciplinas dos exames finais.....	175

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	DELIMITANDO O CONTEXTO: O CENÁRIO HISTÓRICO E EDUCATIVO DO MUNICÍPIO E A INSERÇÃO DO INSTITUTO NESTA REALIDADE	19
2.1	INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS	19
2.1.1	A fundadora: Madre Clélia Merloni	20
2.1.2	Da criação para a ampliação das fronteiras: um breve histórico do Instituto	21
2.2.2.1	Iniciativas do Instituto no Brasil.....	26
2.2	BENTO GONÇALVES: UM OLHAR PARA A DÉCADA DE 1950.....	31
2.2.1	Cidade Alta: a união de um povo e os progressos do “Planalto da Estação”	44
2.2.2	Educação bentogonçalvenses nos anos 50	51
2.3	SOBRE O OBJETO DA PESQUISA: A CRIAÇÃO E AS INICIATIVAS DO INSTITUTO EM BENTO GONÇALVES	56
3	PROCESSO IDENTITÁRIO: FLUXOS, MOVIMENTOS E (DES)CONTINUIDADES	68
3.1	IRMÃS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: UMA CONGREGAÇÃO RELIGIOSA CONSTRUINDO SEU PROCESSO IDENTITÁRIO EM BENTO GONÇALVES	73
3.1.1	Apóstolas em Bento Gonçalves: a religiosidade e a etnicidade	75
3.1.2	A direção do hospital Maria Tereza Goulart: a (des)continuidade e a hibridez da congregação em Bento Gonçalves	83
3.2	O PROCESSO IDENTITÁRIO DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: A PROPOSTA EDUCATIVA DAS IRMÃS APÓSTOLAS	97
3.2.1	Marcas da educação católica: a proposta educativa das Irmãs Apóstolas	98
3.2.2	Ensino Misto: necessidade ou propaganda da escola?	105
3.2.3	Etnicidade: “Mio figlio ha studiato nel Sagrado”	108
3.2.4	Prédio novo: os fluxos da cultura em um novo espaço	116
4	A CULTURA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA CULTURAL: UMA ANÁLISE SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS ESCOLARES	125
4.1	ARQUITETURA ESCOLAR: O(S) ESPAÇO(S) QUE EDUCA(M)	132

4.1.1 O moinho e o prédio: dois espaços e uma única instituição	133
4.2 PRÁTICAS ESCOLARES	148
4.2.1 Ensino misto: a co-educação no interior da escola	150
4.2.2 “Pulso de ferro e coração de ouro”: a disciplina nas práticas educativas	159
4.2.3 O ensino e os modos de agir do período: práticas da cultura escolar	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	196
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	204
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS	205

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Colégio Sagrado Coração de Jesus¹, localizado no município de Bento Gonçalves – RS, completa 58 anos de história. Este colégio faz parte do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, criado por Clélia Merloni.

Inicialmente o Instituto foi fundado na Itália por meio de uma obra assistencialista, sendo um orfanato para meninas e um asilo para cuidar das pessoas idosas. Apesar da conotação assistencialista, no ano seguinte ao da fundação, o Instituto abriu uma escola. Sendo assim, mesmo não tendo uma proposta educativa no momento da fundação, desde o começo a obra de Clélia Merloni esteve vinculada à educação. Dessa forma, no decorrer de sua história, o Instituto passou por inúmeras transformações e acabou adotando um caráter educativo em sua finalidade, por meio da criação das escolas.

Em Bento Gonçalves, o colégio fundado nas dependências anexas à Igreja Cristo Rei teve um moinho como marco central do local da sua origem. Foi criado pelas Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, a convite do pároco Padre Rui Lorenzi, com o incentivo do Bispo Dom Benedito Zorzi, da diocese de Caxias do Sul.

Considerando estes aspectos em torno do colégio, reconheço a existência de muitas pesquisas relativas à história de instituições educativas, tanto em âmbito local, como regional e nacional. Entretanto, pelas lacunas ainda existentes nessas investigações e as possibilidades de estudo sugeridas nestas pesquisas, minha escolha pela investigação de uma escola esteve pautada pelas leituras prévias, pelas provocações de meu orientador e pela minha experiência acadêmica e profissional.

Além disso, pela inexistência de pesquisas acadêmicas sobre o colégio em questão, a possibilidade de investigá-lo tornou-se mais “palpável” e instigante. Considerando que estudei e hoje trabalho neste colégio, assumi o desafio de historiar essa instituição educativa na sua complexidade, em uma meticulosa tessitura (MAGALHÃES, 2004), o que implicou envolver-me em constante vigilância epistêmica.

Na investigação busquei responder ao seguinte problema de pesquisa: “Como foi o processo de constituição do Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Bento Gonçalves / RS, no período de 1956 a 1972?”. A partir desse questionamento, produzi uma narrativa histórica do Colégio Sagrado Coração de Jesus, com o objetivo de compreender os objetivos de sua

¹ A autorização para a realização da pesquisa sobre essa instituição encontra-se em anexo, no final deste trabalho (ANEXO A).

criação, o processo identitário e a cultura escolar desse espaço, no município de Bento Gonçalves.

Ciente da dificuldade de produzir uma investigação histórica em torno dos 58 anos de existência do colégio, estabeleci um recorte temporal de 1956, ano da criação do colégio, até 1972, com a implementação da LDB nº 5.692/71 e as consequentes mudanças na cultura escolar do colégio, especialmente nos modos de agir e de ensinar dos sujeitos escolares.

Vale ressaltar que, no projeto para qualificação da dissertação, havia apresentado também a data de 1972 pela suposta mudança na nomenclatura do colégio, que passou a se chamar Escola de 1º Grau Sagrado Coração de Jesus. Entretanto, no decorrer da pesquisa, verifiquei que a mudança efetiva na nomenclatura apenas aconteceu em 1978, o que, de qualquer maneira, não descaracteriza o recorte temporal escolhido, uma vez que não se restringe apenas à mudança de denominação do colégio em questão.

Em relação à delimitação geográfica, o colégio está localizado na região alta da cidade de Bento Gonçalves, ou seja, no atual Bairro Cidade Alta. Em virtude da expansão da região e do crescimento econômico, oriundo da estação férrea e da criação da Paróquia Cristo Rei, no Bairro Cidade Alta, o surgimento de um colégio, na década de 1950, tornou-se prioridade para os moradores. Eles encontravam nesse novo espaço uma possibilidade de desenvolver a região e oportunizar uma educação para os seus filhos, baseada nos valores cristãos.

Sendo assim, no dia 24 de janeiro de 1956 chegaram as primeiras Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, iniciando suas atividades escolares no dia 1º de março deste mesmo ano. Embora o número de imigrantes italianos já não fosse expressivo na década de 50, é importante sinalizar a presença dos descendentes desse grupo étnico no processo de criação do colégio, visto que grande parte das crianças que iniciaram sua vida escolar na instituição eram filhos ou descendentes de imigrantes italianos, que desejavam uma educação pautada no catolicismo – religião predominante desses imigrantes.

A existência de uma escola próxima da nova paróquia, assim como a organização e a direção dessa instituição escolar ser conduzida por uma congregação religiosa e italiana, foram algumas das características que tornaram o Colégio Sagrado Coração de Jesus um espaço educativo de destaque no cenário municipal e, por essa razão, afigura-se-me como um interessante objeto de pesquisa.

Considerando que esta é uma pesquisa histórica, que tem como suporte os estudos acerca da história cultural, Pesavento (2008a, 2008b), Galvão e Lopes (2010) e Burke (2008) fundamentam minhas concepções acerca dessa nova história, que entende a cultura como um

campo rico de estudos e de possibilidades. Roger Chartier (2002) também contribui com estas reflexões, inclusive, inspirei-me em referências suas na elaboração deste estudo.

Dessa forma, ciente de que minha produção não será uma “verdade” sobre a história do Colégio e na certeza de que muitos outros estudos poderão surgir sobre o assunto, entendo que minha pesquisa se traduzirá na produção de uma narrativa. Para Chartier (1994), toda a produção histórica é uma narrativa e o historiador necessita, prioritariamente, ter consciência disso para seguir em frente com sua pesquisa em história cultural.

Além desse conceito primordial para a condução do estudo e a elaboração da narrativa, outros dois conceitos estiveram estreitamente vinculados ao meu objeto de pesquisa: processos identitários e cultura escolar.

Tendo em vista as mudanças no Instituto e no próprio colégio ao longo dos anos, assim como as características próprias desta congregação religiosa, os estudos de Stuart Hall (2004) tornaram-se fundamentais para a compreensão da não existência de uma identidade fixa e estável. Partindo de suas considerações, compreendi que a investigação acerca do colégio apontou para diversos movimentos, ocasionados justamente pela instabilidade da própria identidade da escola. Sendo assim, não trabalhei com uma identidade fixa, estável, mas com processos identitários que permearam (e permeiam) o colégio no decorrer de sua história. Para contribuir com estas reflexões, Ulf Hannerz (1997) inspirou minhas análises em torno do processo identitário, realçando a dimensão de fluxos e a hibridez do colégio e da própria congregação em solo bentogonçalvense, apontando a dinamicidade desse processo.

Importante salientar que a dimensão étnica encontra-se no viés dos processos identitários, uma vez que o Instituto foi criado na Itália e a maioria de seus colégios no Brasil, incluindo o de Bento Gonçalves, surgiram em cidades com imigrantes predominantemente italianos. Por isso, este fator foi levado em conta na pesquisa.

Entendendo que a elaboração de uma narrativa histórica de um colégio envolve uma cultura específica, para fundamentar meus estudos, Diana Gonçalves Vidal (2005; 2009) e Dominique Julia (2001), iluminaram minha compreensão acerca da cultura escolar. Para análises específicas da cultura material e da arquitetura escolar, Viñao Frago e Agustín Escolano (1998) ampliaram minhas reflexões através das suas interpretações acerca do espaço enquanto produtor de discursos e detentor de intencionalidades.

Além do espaço escolar, investiguei os modos de viver e os modos de agir presentes no cotidiano desta escola, traduzidas nas práticas escolares de uma cultura específica. Não como tentativa de “encontrar culpados” ou “julgar a instituição escolar”, mas como forma de compreender o funcionamento interno por meio das práticas dos sujeitos (VIDAL, 2005).

Acredito que este seja o meu papel enquanto pesquisadora e historiadora: olhar com criticidade as práticas escolares produzidas por uma cultura escolar, em determinado tempo e espaço. Através dessa postura, procurei produzir uma narrativa plausível e possível, mas provisória. Afinal, como afirma Pesavento (2008a, p. 51): “[...] tudo o que foi um dia poderá vir a ser contado de outra forma, cabendo ao historiador elaborar uma versão plausível, verossímil, de como foi.”.

Vale ressaltar que, para produzir essa pesquisa, recorri ao conceito de representação, pautada em Pesavento (2008a, 2008b, 2008c) e Chartier (2002; 1991), uma vez que as representações são construções feitas por alguém, em determinado contexto e para alguém. Por esse entendimento, sinalizo que a escrita de uma narrativa é o produto de um processo de representação também. Além disso, pelas diferentes representações construídas sobre o colégio pelos diversos sujeitos (moradores, professores, alunos, irmãs), compreender esse conceito e desenvolver um estudo considerando essa abordagem tornou-se imprescindível para entender que essas representações foram tentativas de “presentificar o ausente” e produzir um olhar sobre algo ou alguém (com intencionalidade).

Considerando esta fundamentação teórica e na tentativa de que essa produção fosse a mais verossímil possível, em relação à metodologia, visto ser esta uma pesquisa histórica de determinada instituição educativa, utilizei como fontes: documentos escritos, fotografias e a história oral. A escolha pelos documentos escritos² e as fotografias baseou-se nos resquícios encontrados no colégio, como livros de ata, registro de reuniões de professores, fotografias do acervo da biblioteca e livro de exames finais. Além disso, foram utilizados arquivos identificados em outros espaços, os quais também se vinculam ao colégio e à educação da região, como: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves (livros de ata, livros de frequência e livros de matrícula referentes às escolas do município), Paróquia Cristo Rei (livro de tombo), Secretaria Municipal de Educação (boletim mensal – movimento das escolas no município) e Museu Histórico Casa do Imigrante (fotografias do município e *Álbum comemorativo do 75º aniversário de colonização italiana*).

Para a análise dos documentos, apoiei-me nas compreensões de Le Goff (1996), entendendo que o documento é uma representação que fica, que está permeada de forças e intencionalidades. Portanto, que o “documento é monumento” e, por esse motivo, impossível de ser compreendido como uma absoluta verdade. (LE GOFF, 1996, p. 548).

² Na transcrição documental, optei por manter os escritos conforme a linguagem da época, sendo que os erros ortográficos encontrados foram sinalizados por “[sic]”.

Por entender que nenhum documento evidencia uma verdade absoluta, considerando que essas afirmações não servem e nem se qualificam em um estudo da história cultural, reforço minha compreensão acerca dos documentos que foram explorados em meu estudo: todos são documentos-monumentos.

Em relação às fotografias, ressalto que, além de identificar sujeitos, esta fonte permitiu a elaboração de novas interpretações acerca do espaço estudado, uma vez que não é a realidade “nua e crua”, mas uma teatralização, ou seja, uma realidade construída com intencionalidade (Pesavento, 2008c). Dessa forma, a escolha dessas imagens percorreu um árduo caminho, o qual demandou critérios específicos e teve como intuito revelar as marcas produzidas no colégio que, de alguma maneira, complementaram e qualificaram o estudo em questão.

O uso de documentos escritos e/ou das fotografias, por si só, já possibilitam uma produção acadêmica com rigor. No entanto, considerando a riqueza de depoimentos orais disponíveis, optei por incluir a história oral como fonte, uma vez que complementaram o acervo de informações a respeito do colégio em questão. Todas as fontes escolhidas para essa pesquisa foram primordiais. Contudo, no caso da realização das entrevistas³, identifico um “salto qualitativo” no estudo, visto que por meio da voz dos sujeitos, pude revelar ausências e silenciar presenças.

Sendo assim, para o trabalho com história oral, utilizei perguntas abertas com um roteiro previamente elaborado e entrevistei 8 sujeitos que fizeram parte do processo de constituição do colégio. Importante pontuar que as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo que a leitura das transcrições foi feita e aprovada por todos os entrevistados.

A escolha dos entrevistados pautou-se na possibilidade de abranger o colégio em âmbitos diferentes, evocando as memórias de moradores do bairro, ex-alunos, ex-professores e irmãs da congregação. Como pesquisadora, procurarei evocar estas memórias que certamente tiveram um tanto de lembrança e um tanto de esquecimentos (por vezes intencionais), mas que, indiscutivelmente, foram coletivas, como salientam Le Goff (1996) e Halbwachs (2006).

Referente aos entrevistados de minha pesquisa, apresento um quadro com o nome, previamente autorizado por cada depoente, e a vinculação com o colégio de cada um, a fim de permitir que meu leitor entenda de que lugar, ou seja, a partir de qual contexto cada sujeito de minha investigação produziu sua representação sobre a escola.

³ Importante destacar que, para melhor distinção durante a leitura desta dissertação, optei por manter as falas dos entrevistados escritas em itálico.

Quadro 1- Informações sobre os entrevistados da pesquisa.

Nome do entrevistado	Vinculação com o colégio	Ano
Ari Orestes Cetolim	Aluno no curso ginásial	1966
Carmem Maria Tasca Frozi	Professora de francês e inglês	1964 – 1968
Ilvo De Gasperi	Morador do bairro Cidade Alta e tesoureiro do grupo pró-construção	1962 – 1966
Itacyr Giacomello	Morador do bairro Cidade Alta e secretário do grupo pró-construção	1962 – 1966
Ir. Anastásia Ferro	Professora de ensino religioso, secretária e diretora do colégio. Irmã da congregação.	1961 – 1974
Ir. Maria Josefina Suzin ⁴	Secretária no Hospital Maria Tereza Goulart, professora de geografia e irmã da congregação.	1964
Ir. Marinês Tusset	Aluna. (Na época foi aluna, tornando-se freira da congregação anos depois)	1957 - 1965
Lérida Milani	Aluna e professora do primário e ginásial (língua portuguesa)	1956 – 1966 (aluna) 1969 – 1983 (professora)

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, a partir de seu acervo de informações.

Partindo da metodologia utilizada e ciente da complexidade de tecer a história desta instituição educativa, para organizar esta narrativa histórica fiz algumas escolhas e defini um caminho a ser construído para a investigação. Dessa forma, na divisão dos capítulos busquei situar meu leitor sobre o contexto do colégio, para, posteriormente, produzir algumas representações em torno da escola, por meio dos modos de pensar e agir dos sujeitos.

Apresento estas considerações iniciais como meu primeiro capítulo, a fim de evidenciar minha proposta de trabalho, o objeto, o recorte temporal, a metodologia e a fundamentação teórica desta pesquisa. A escrita deste primeiro capítulo esteve associada à intenção de situar o leitor nos caminhos que foram percorridos para esta investigação.

No segundo capítulo, intitulado “Delimitando o contexto: cenário histórico e educativo do município e a inserção do instituto nesta realidade”, apresento um breve histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, bem como um olhar para o contexto social, político, econômico e cultural do município de Bento Gonçalves, percebendo a forma como a congregação se instalou e se constituiu nesta cidade através de um colégio.

⁴ A entrevista com a Ir. Maria Josefina Suzin foi realizada por meio de ligação telefônica e e-mail, visto que sua atual residência é na cidade de São Paulo - SP. Os contatos feitos ocorreram no mês de fevereiro de 2014, embora na assinatura do termo de consentimento a entrevistada tenha registrado a data de 03 de março, uma vez que foi o dia em que ela, via endereço eletrônico, preencheu e encaminhou o termo de consentimento informado.

O terceiro capítulo, “Processo identitário: fluxos, movimentos e (des)continuidades”, apresenta instigantes marcas da congregação das irmãs e do colégio no município, sinalizando os fluxos e a hibridez que percorreram a constituição deste espaço e deste grupo de religiosas. A presença da congregação em um espaço hospitalar e as representações da proposta educativa do colégio foram algumas das construções produzidas, as quais constituíram o processo identitário do objeto de minha pesquisa.

Analisando de maneira minuciosa a(s) cultura(s) vivenciada(s) no interior da escola, portadora de um processo identitário singular, no quarto capítulo, denominado “A cultura escolar na perspectiva da história cultural: uma análise sobre a arquitetura escolar e as práticas escolares”, investigo os modos de agir, de pensar, de ser e de conviver dos sujeitos escolares. Sob este viés, aprofundo o olhar em torno da arquitetura escolar, em virtude da mudança de edificação e localização do colégio no período pesquisado. Também analiso os modos de ensino e algumas notas distintivas do colégio reveladas pela memória dos sujeitos entrevistados, as quais foram compreendidas como parte desta cultura da escola.

Como culminância desta pesquisa, apresento as Considerações Finais, pontuando os desafios, os percalços e as possibilidades na trajetória deste estudo. Tendo em vista que esta é a primeira pesquisa de cunho acadêmico realizada sobre o Colégio Sagrado Coração de Jesus, concluo esta investigação problematizando alguns aspectos que foram analisados durante a dissertação, assim como abrindo novas fronteiras para futuras pesquisas sobre este espaço.

2 DELIMITANDO O CONTEXTO: O CENÁRIO HISTÓRICO E EDUCATIVO DO MUNICÍPIO E A INSERÇÃO DO INSTITUTO NESTA REALIDADE

“Impossível falar de história das instituições educativas sem situá-las na região em que estão inseridas e, ante a outras escolas, situá-las no contexto socioeconômico da época.”

(WERLE, 2004, p. 32).

Neste segundo capítulo apresento breve histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, fazendo uma pequena trajetória que abrange a criação do Instituto até sua consolidação em território bentogonçalvense.

Com o intuito de situar o leitor a respeito do espaço em que o Colégio Sagrado Coração de Jesus está inserido, inicio com o contexto histórico e educativo do município de Bento Gonçalves na década de 1950, período em que as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegaram e se instalaram na cidade. Com o relato histórico sobre Bento Gonçalves, pretendo contextualizar o objeto de pesquisa, sinalizando os desafios e os progressos do município daquele período, assim como os reflexos na educação.

Tendo em vista examinar a relação do colégio com a Cidade Alta⁵, neste capítulo também abordarei de forma sucinta a criação e o desenvolvimento dessa região no município de Bento Gonçalves, a fim de verificar as possíveis interferências do contexto socioeconômico desse espaço com a educação, especialmente com a escola em questão.

Por fim, apresentarei os reflexos dessa análise em meu objeto de pesquisa: o Colégio Sagrado Coração de Jesus.

2.1 INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

Para elaborar uma narrativa histórica de um colégio conduzido por uma congregação religiosa, é preciso compreender alguns aspectos iniciais de sua história, os quais ultrapassam as fronteiras do município em que a instituição se localiza e vai ao encontro do berço de sua existência, ou seja, a criação do Instituto e o conhecimento de sua fundadora.

Sendo assim, nas próximas páginas apresentarei brevemente a fundadora do Instituto, Clélia Merloni, e a sua obra, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

⁵ Bairro de Bento Gonçalves em que o Colégio Sagrado Coração de Jesus se localiza. Antigamente era conhecido como “Planalto da Estação”, por ser uma região alta do município e por estar situada aí a estação férrea a partir de 1919.

Importante salientar que os documentos analisados para a elaboração dessa síntese em torno da fundadora e do Instituto foram produzidos na perspectiva da história tradicional, ressaltando as virtudes e méritos de uma só pessoa. Reconheço a presença ativa de Clélia Merloni para o Instituto, porém reinterpreto as fontes utilizadas e realço também a participação de todo o grupo de religiosas que, desde o início do Instituto, contribuíram para o andamento e desenvolvimento da obra, tanto em âmbito nacional como internacional.

Dessa forma, apresento brevemente a história de Clélia Merloni, a fim de explicitar quem foi a fundadora do Instituto. Posteriormente, enfoco o próprio Instituto, ressaltando aspectos importantes que caracterizam o processo identitário dessa instituição.

2.1.1 A fundadora: Madre Clélia Merloni

Clélia Cleópatra Maria Merloni nasceu em Forlì, Itália, em 1861. Clélia perdeu sua mãe com 3 anos de idades e viu seu pai crescer na fortuna e almejar um futuro bem diferente daquele sonhado pela menina.

Dedicando-se exaustivamente aos negócios, o pai de Clélia sonhava com um futuro promissor para a filha, dando continuidade aos seus feitos. Para isso, matriculou Clélia nos melhores colégios, colocando-a, inclusive, em internatos.

Com a presença de sua avó materna e sua madrasta, Clélia foi incentivada a seguir a vida religiosa, tendo como princípio uma educação humanista-cristã. Além disso, por frequentar colégios cristãos, prática comum na região para as meninas da época, despertou sua espiritualidade e motivou-se ainda mais a seguir uma vida em comunhão com a religião.

Para Clélia, a descoberta vocacional começou no desejo de lutar pela conversão do pai. No seu interior nasce uma chama indefinível e misteriosa, um ideal, um chamado. Atenta a essa luz que surge em seu ser, decide entregar-se totalmente a Deus. (FARIAS, 1990, p. 8).

No início de sua vida religiosa, participou de uma congregação rígida, o Mosteiro da Visitação em Sanremo, e, anos mais tarde, de outra menos rigorosa, a Congregação das Filhas de Nossa Senhora das Neves, a qual teve seu mosteiro destruído em Savona, devido a um terremoto.

Depois de idas e vindas, em 1888, Clélia Merloni funda, com o auxílio financeiro de seu pai, um pequeno orfanato em Gênova. Contudo, o orfanato recém formado é fechado em virtude de muitos problemas, incluindo o caso de uma professora que supostamente havia

agredido uma das órfãs. Tal fato é explicado por Farias (1990, p. 9):

Sendo responsável pelo Orfanato apenas fundado, deve responder pelos erros e faltas de uma de suas professoras que, exagerando os meios corretivos, prejudica fisicamente uma de suas alunas. Foi um período difícil: dois anos de lutas e angústias enfrentando tribunais e condenações. A causa foi resolvida e Clélia se vê obrigada a pagar uma boa quantia em dinheiro para a família, para que pudesse cuidar da saúde da criança prejudicada.

Após a dificuldade vivida com o orfanato, em 1892, Clélia entra para a Congregação das Filhas de Santa Maria da Divina Providência, onde cuidou de meninas órfãs. No ano seguinte, Clélia teve tuberculose e suas chances de recuperação eram mínimas, alegando que fundaria um Instituto caso se curasse da doença.

Sendo assim, no dia 30 de maio de 1894, Clélia funda, juntamente com duas companheiras - Elisa Pederzini e Teresinha d'Ingenheim -, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Viareggio - Itália. Após anos dedicando-se a essa obra, Clélia falece no dia 21 de novembro de 1930, aos 69 anos de idade.

2.1.2 Da criação para a ampliação das fronteiras: um breve histórico do Instituto

O Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus foi criado em 1894, por Clélia Merloni, com o auxílio de duas companheiras, em Viareggio - Itália. Este instituto religioso da Igreja Católica Apostólica Romana tem como carisma “[...] tornar conhecido, amado e glorificado o Sagrado Coração de Jesus, nos mais diversos campos de missão.” (Proposta Pedagógica, 2012, p.7).

Inicialmente a proposta da obra criada por Clélia Merloni era o assistencialismo. A criação do orfanato, mantendo assim um trabalho assistencial com as meninas órfãs, foi marca do início deste Instituto. Entretanto, a proposta do Instituto ampliou-se rapidamente e tomou proporções inimagináveis. Além dessa assistência, a ajuda e o conforto com as pessoas anciãs, bem como o ensino às alunas do colégio (que iniciou seus trabalhos um ano após a fundação do Instituto) também foram contemplados, o que aponta a hibridez desse instituto que, marcado por transformações, manteve seu carisma, introduzindo-o em outras perspectivas.

Nesse sentido, apesar de não ter elaborado uma proposta educativa, Clélia Merloni, por meio de seu projeto de vida, entrelaçou a proposta assistencialista de seu instituto com a educação, mesmo não sendo este o objetivo inicial do instituto. Com a morte de seu pai, Clélia herdou um grande patrimônio e delegou a administração destes bens a um sacerdote amigo da família, a fim de manter as obras de seu Instituto. Contudo, o destino do Instituto

não foi como Clélia almejou.

Não existem evidências que comprovem se tenha sido incompetência, má administração ou uso inadequado de dinheiro; fato é que o Instituto, no período de três anos, foi à falência. Até hoje esse acontecimento tem sido questionado e torna-se “obscuro” aos olhos das religiosas que fazem parte da congregação.

O motivo que levou o instituto à falência nunca foi comprovadamente desvendado, impossibilitando assim que eu apresente alguma “resposta” nesta pesquisa. Existem muitas suposições para o caso, mas nenhuma prova concreta. Tal aspecto reforça a presença de algumas lacunas na história de Clélia Merloni, do grupo de religiosas e do Instituto.

Cabe salientar que estas lacunas serão destacadas, mas não serão preenchidas com minhas interpretações, visto que não tenho a pretensão de pesquisar questões relativas ao início do Instituto, especialmente as vinculadas com a questão administrativa. Meu objetivo com esse estudo é investigar especificamente a presença do Instituto na atuação em uma escola, localizada na parte alta da cidade de Bento Gonçalves.

Ao ir à falência, Clélia Merloni e o grupo de religiosas recorreram a Dom João Batista Scalabrini, bispo de Piacenza, conhecido como o pai dos emigrantes italianos, o qual acolheu as irmãs da congregação, tendo como intuito inicial agregar as freiras clelianas ao seu instituto.

No início de 1899 aconteceu um fato novo na evolução histórica da Congregação das Irmãs de São Carlos. Duas Irmãs, Nazarena Viganó e Gioachina Heim, Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, congregação fundada por Clelia Merloni cinco anos antes, ainda sem aprovação diocesana, procuraram o Bispo de Piacenza, expondo-lhe a situação de seu Instituto à beira da falência. Em posterior contato com Clelia Merloni, Scalabrini manifestou-lhe a intenção de agregar algumas Irmãs Apóstolas à pia Sociedade dos Missionários de São Carlos. (SIGNOR, 1984, p. 196).

Apesar de Clélia Merloni recusar a associação de suas “filhas” à congregação de Scalabrini, os dois institutos foram “unificados”, mas mantinham suas identidades vivas. A relação entre os institutos de Clélia Merloni e de Dom Scalabrini foi intensa e turbulenta, podendo ser verificada nos registros dessas duas congregações religiosas.

Entretanto, embora houvesse conflitos, para manter essa relação entre as congregações e na tentativa de ajudar o Instituto das Apóstolas, Scalabrini cedeu ao nome do instituto, mas sempre reforçou que as irmãs desse instituto deveriam ser missionárias e prestar serviços aos emigrados, visto ser este o foco central de sua obra.

Para tanto, as regras do Instituto foram reformuladas, incluindo a dimensão missionária na obra, ficando assim em consonância com o projeto de Scalabrini. Sendo assim:

[...] no tempo compreendido de 10 de junho de 1900 e 22 de setembro de 1907, as duas congregações, a das Missionárias de São Carlos e a das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, formaram um único Instituto intitulado 'IRMÃS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS'. (SIGNOR, 1984, p. 199).

A proposta assistencialista inicial permaneceu na obra de Clélia Merloni. Contudo, nesse período de “negociação”, outro âmbito foi entrelaçado ao Instituto, o caráter missionário, assemelhando-se ao projeto de D. Scalabrini.

Além do impasse com o nome do instituto, outras críticas e conflitos surgiram durante esses sete anos de “unificação”. Entretanto, mesmo com dissonâncias, é imprescindível mencionar que o auxílio de D. João Batista Scalabrini foi fundamental para a continuidade do instituto.

Graças ao apoio do Bispo de Piacenza, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus ultrapassou as fronteiras da Itália e iniciou sua caminhada e expansão pelo mundo em 1900, com a chegada das primeiras irmãs ao Brasil. Na oportunidade, Dom Scalabrini enviou as Irmãs Apóstolas da congregação de Clélia Merloni ao Brasil para trabalharem no Orfanato Cristóvão Colombo, em São Paulo. O orfanato amparava crianças órfãs, filhas de imigrantes e imigrantes doentes.

Torna-se fundamental sinalizar que a escolha pelo Brasil está estritamente vinculada ao contexto social, político, econômico e religioso do final do século XIX. Nesse período, a Itália passava por uma série de problemas oriundos da sua recém unificação, tornando-se um dos países mais pobres da Europa.

“O excesso populacional e a falta de terras cultiváveis, juntamente com o fato de haver poucas regiões industrializadas, provocaram grande distorção entre a oferta e a procura de mão-de-obra.” (WERNET, 1999a, p. 23). Dessa forma, muitos trabalhadores do campo ficaram sem emprego e tornaram-se marginalizados, percebendo nos países da América - como Estados Unidos, Argentina e Brasil, em que a procura superava a oferta – uma nova possibilidade de vida.

De acordo com Augustin Wernet (1999a, p. 24):

A emigração apontava como solução para ambos os lados, ou seja, para os ‘marginalizados’ que acreditavam poder encontrar nas Américas melhores condições de vida, e para o Estado Italiano que se via aliviado de uma massa de trabalhadores que facilmente poderia gerar tensões sociais e provocar crises políticas.

Decorrente dessa situação, a emigração foi característica predominante da Itália no final do século XIX, bem como de outros países europeus que também se encontravam em crise. A vinda de um grande contingente de imigrantes ao Brasil foi mais intensa, especialmente, entre 1875 a 1914, período em que “[...] o Brasil recebeu aproximadamente um milhão, duzentos e vinte e cinco italianos.” (WERNET, 1999a, p. 25).

As condições para estes imigrantes eram péssimas. A maioria dirigiu-se a São Paulo, para trabalhar nas fazendas cafeeiras. Outra significativa parcela dirigiu-se ao sul do Brasil, visto ser um cenário similar ao da Itália, procurando nessas terras a possibilidade de construir uma vida nova.

Em consonância com essa situação, o Brasil, na segunda metade do século XIX, foi escolhido como uma das regiões para a revitalização do catolicismo por ocasião do reavivamento da Igreja Católica da Europa. Isto significava uma reviravolta em relação às práticas do catolicismo luso-brasileiro, mais permissivo e menos clerical. “Foi durante o período do Segundo Reinado, de 1840 a 1889, que a Cúria Romana iniciou um trabalho de rearticulação de suas atividades no Brasil, mediante a Reforma Católica.” (GRAZZIOTIN, 2010, p. 26).

Cabe salientar que essa Reforma da Igreja Católica proporcionou grandes mudanças em toda a Igreja, promovendo um acréscimo amplo de vocacionados e missionários, bem como um crescimento vultoso do catolicismo nos âmbitos assistenciais e educacionais. Segundo Kreutz (2011, p. 294):

Os conventos e seminários foram repovoados e se criou um elevado número de novas congregações religiosas, masculinas e femininas. As obras que visavam à recristianização, especialmente através do ensino e da caridade, foram incentivadas. Dessa forma, começaram a surgir mais hospitais de caridade, asilos, orfanatos e, especialmente, escolas dirigidas por agentes da Igreja Católica e vicejaram colégios religiosos e obras assistenciais.

Com esse reavivamento da Igreja Católica, o Brasil sofreu uma mudança no seu catolicismo, que era marcadamente familiar, passando para um catolicismo reformado e clericalizado. Em outras palavras, a Reforma Católica deu ênfase às atividades religiosas, evitando as práticas devocionais de caráter familiar e promovendo vivências religiosas de aspecto sacramental.

“Destacaram-se na implantação e consolidação do movimento reformador da Igreja, neste período, Dom Antônio Ferreira Viçoso, designado bispo de Mariana, em 1844, e Dom

Antônio Joaquim de Melo, nomeado Bispo de São Paulo em 1851.” (GRAZZIOTIN, 2010, p. 26). A partir do trabalho desses bispos, tendo em vista a Reforma Católica, o número de congregações religiosas que chegaram ao Brasil foi impressionante.

De acordo com Wernet (1999a, p. 26 – 27): “A Itália foi o país que mais religiosos e religiosas enviou para o Brasil, seguida pela França e pela Alemanha.”. Cabe salientar que a vinda desses religiosos articulada pelo bispado brasileiro também teve como interesse ampliar o setor educacional. Segundo Azzi (1999, p. 38):

Não foi apenas a experiência já adquirida anteriormente em países europeus que levou os institutos religiosos estabelecidos no Brasil a dar ênfase às atividades educativas. Muito contribuiu também para isso o apelo do episcopado, desejoso de encontrar colaboradores para o setor da educação religiosa do povo. Havia, aliás, motivos relevantes para essa atitude. De fato, com a proclamação da República em 1889, a fé católica deixou de ser a religião do Estado, e foi introduzido no país o ensino leigo. Além disso, outros credos religiosos, sobretudo de origem protestante, puderam também, a partir de então, expandir sua rede escolar.

Foram raros os institutos religiosos que não se envolveram com a área da educação ao se consolidarem no Brasil. A manutenção da fé católica pela evangelização e formação tornaram-se evidentes nesse processo educativo, especialmente aos filhos dos imigrantes que tanto desejavam manter seu sentimento e espírito de italianidade.

Considerando esses dados, entendo que a presença de congregações em terras brasileiras não se explica por um único e exclusivo motivo, mas sim por uma gama de fatores, como a revitalização do catolicismo no país, o número ascendente de imigrantes e o incentivo à educação como promotora da religião católica. Todos esses aspectos fizeram com que as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX fossem marcadas pelo grande número de congregações religiosas que chegaram e se consolidaram no Brasil.

A partir dessa análise, com a vinda das primeiras Irmãs Apóstolas, em 1900, ao Brasil, a história do Instituto em solo brasileiro também começa a tomar forma. Mais do que isso, a partir dessa expansão para o Brasil, outras irmãs da congregação saíram de sua pátria para realizar obras caritativas em diferentes países, como nos Estados Unidos, onde chegaram em 1902, iniciando assim os trabalhos na América do Norte.

Vale ressaltar que a separação das congregações das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeu e das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus ocorreu em 1907, finalizando assim um estranhamento constante de processos identitários e permitindo que os dois institutos seguissem seus projetos.

“Com o término da fusão temporária entre as Irmãs Missionárias de São Carlos e as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, a das segundas ficou restrita ao Hospital Italiano Humberto Primo.” (WERNET, 1999b, p. 143).

Sendo assim, as irmãs, como Instituto das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, iniciaram seu efetivo trabalho no espaço hospitalar. Vale ressaltar que, segundo fontes da própria congregação, pacientes em hospitais assistidos pela congregação queixavam-se que as irmãs davam mais ênfase à assistência religiosa do que ao tratamento das enfermidades, o que motivou uma revisão em relação a esse aspecto. Este fato permite entender como a identidade dessas congregações religiosas não se definia de vez, no ato de fundação. Havia frequentes revisões e redirecionamentos das ações, de acordo com a demanda do contexto no qual atuavam.

Outro aspecto importante foram as numerosas obras assistencialistas do Instituto durante a primeira e segunda guerras mundiais, como o trabalho aos necessitados e fugitivos, o auxílio das irmãs nos hospitais militares e nas cozinhas adaptadas. Essa participação em diferentes âmbitos da sociedade enaltece a hibridez do Instituto, desde a sua criação até os dias de hoje.

Atualmente o Instituto encontra-se em 14 países: Brasil, Estados Unidos, Argentina, Albânia, Benin, Filipinas, Chile, Itália, México, Moçambique, Suíça, Taiwan, Paraguai e Uruguai. Com o lema “A caridade de Cristo nos impele”, as Irmãs Apóstolas seguem seu serviço missionário partindo da necessidade de cada lugar.

A educação, a saúde, a catequese, a evangelização e a formação são áreas em que as apóstolas prestam seus serviços, reforçando assim a plasticidade do instituto. Dessa forma, elas desenvolvem seu apostolado e levam o amor do coração de Jesus para as pessoas, seguindo assim o carisma criado pela madre fundadora com seu grupo de religiosas.

2.2.2.1 Iniciativas do Instituto no Brasil

Apesar de as primeiras Irmãs Apóstolas chegarem ao Brasil e iniciarem seu trabalho em São Paulo, no Orfanato Cristóvão Colombo e, posteriormente, no Hospital Humberto Primo, em que, com a intervenção dos padres scalabrinianos, deram assistência aos doentes, foi no estado do Paraná que o caráter educativo do Instituto deu seus primeiros passos em solo brasileiro.

Sendo assim, a consolidação do Instituto no Brasil, em seu caráter educativo, ocorreu em Santa Felicidade, bairro de Curitiba – Paraná, criado por imigrantes italianos. Os

imigrantes italianos construíram uma casa e, com o auxílio dos missionários scalabrinianos, solicitaram a presença das Irmãs Apóstolas para educarem seus filhos.

Essa necessidade de criar um espaço religioso para que educassem seus filhos aponta para um processo comum ao período de colonização: a manutenção da italianidade, preservando as crenças religiosas e os costumes da sua pátria mãe. Como afirma Simões (1999, p. 105):

Os imigrantes, praticamente, transplantaram para Santa Felicidade os costumes italianos: o estilo de vida, vestuário, alimentação, a própria vida cotidiana, conservando o tipo de trabalho do chefe de família e da mulher que, quase sempre era a ocupação doméstica. As celebrações religiosas, conforme a época do ano litúrgico, ricas em significação, refletiam a continuidade do que se realizava na Itália. Os colonos, os Padres e as Apóstolas missionárias visavam à conservação da italianidade.

Dessa forma, em 1900, chegaram as irmãs em Santa Felicidade para iniciar sua missão, contemplando assim a prioridade de um grupo étnico – nesse caso os imigrantes italianos – de uma época. O início das atividades em Curitiba não foi fácil. As condições da casa construída pelos imigrantes e as dificuldades referentes ao espaço foram obstáculos vivenciados pelas primeiras Irmãs Apóstolas. Mesmo com a simplicidade da casa e a falta de materiais, a limpeza e a ordem eram sempre percebidas por quem frequentava a casa, sendo estas características comuns das congregações religiosas femininas.

Independente dos desafios, já no ano de 1900, as irmãs iniciaram seu trabalho em prol da abertura das atividades escolares, as quais começariam no ano seguinte. “As matrículas foram iniciadas em 6 de dezembro de 1900. Em 8 de janeiro compareceram, aproximadamente sessenta alunos que ocuparam a sala de aula na casa das Irmãs.” (SIMÕES, 1999, p. 104).

Em um curto espaço de tempo, foi possível perceber o envolvimento da comunidade, tradicionalmente italiana, na obra das Irmãs Apóstolas. Exemplo disso encontra-se no fato de que, em 1902, a pedido das famílias dos imigrantes que queriam dar uma educação mais aprimorada para suas filhas, ocorre a abertura do internato, além da manutenção do existente externato.

Além do Paraná, o estado de Santa Catarina também foi visto com interesse pelas Irmãs Apóstolas, as quais, contando com a ajuda dos padres scalabrinianos e com os pedidos dos imigrantes italianos, criaram uma escola para atender à comunidade de Urussunga, em 1904.

Essas mobilizações da comunidade, tanto para a abertura como para a manutenção e ampliação das obras das Irmãs Apóstolas, são identificadas em diferentes espaços e tempos ao

longo da existência do Instituto. Todavia, percebo que é necessário ressaltar justamente a proximidade das religiosas com as comunidades em questão e a interferência da etnia nesses processos de criação e permanência nos municípios.

De acordo com Wernet (1999b, p. 156):

Como vimos, no Estado de São Paulo, as atividades das Irmãs Apóstolas, quase exclusivamente se concentraram no setor hospitalar. No Paraná e em Santa Catarina, a situação era diferente: as Irmãs envolveram-se unicamente no setor educacional, assumindo Escolas Municipais e Paroquiais em colônias italianas. Foi este o caso de Santa Felicidade (1900) e de Urussunga (1904). A grande maioria dos imigrantes italianos dos estados sulinos veio do norte da Itália, especialmente de Vêneto. Também grande parte das Irmãs tiveram origem em regiões setentrionais da Itália, havendo, entre colonos e religiosas, certa afinidade étnica, cultural e religiosa.

Por serem italianas, a aceitação dos convites feitos pelos imigrantes, certamente sofreu influência da origem dessas irmãs apóstolas, as quais enxergaram nessas terras colonizadas por italianos, espaços possíveis para a expansão de sua obra e a proximidade com sua pátria. A partir dessa reflexão, saliento a afinidade étnica como um incentivo para a expansão do instituto, a qual merece ser estudada de maneira mais detalhada.

O fato de o instituto ser de origem italiana certamente foi levado em conta quando os imigrantes solicitavam a presença de religiosas para educarem seus filhos. Da mesma forma, entendo que, por saberem que a comunidade em que seriam inseridas era composta por descendentes italianos, contribuía para a decisão destas Irmãs Apóstolas. Não apenas por serem de imigrantes italianos e por elas terem, a partir da parceria com D. Scalabrini, adquirido um projeto missionário para com eles. Compreendo que, mesmo com essa orientação, a escolha das Irmãs Apóstolas para se consolidarem nas comunidades também sofreu influências dessa aproximação étnica que possuíam, a qual, por si só, já colaborava com o processo de adaptação e manutenção de seu instituto nesses novos espaços.

Sendo assim, através da educação, nesse caso oferecida pelo Instituto, os imigrantes sentiam-se acolhidos e protegidos, recriando aspectos da cultura italiana, como forma de manter suas tradições. “Dessa forma, a cultura italiana não encontra, na escola, seu começo absoluto; todavia, é (re)inventada por ela.” (OTTO, 2011, p. 268).

Compreendo que não foi através da escola que os imigrantes italianos iniciaram a vivência da cultura italiana no Brasil. Entretanto, foi por meio desse espaço educativo que os imigrantes italianos recriaram essa cultura, solicitando as escolas como forma de dar continuidade à sua geração, preservando aspectos culturais.

Essa necessidade constante da presença de religiosas para a promoção da fé católica através da educação e da evangelização pode ser notada nas diversas comunidades em que as Irmãs Apóstolas foram solicitadas. Nessa perspectiva,

as lutas em torno da identidade étnica ou regional, quer dizer, em torno de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à *origem* através do *lugar* de origem, bem como das demais marcas que lhes são correlatas, como, por exemplo, o sotaque, constituem um caso particular das lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, *de fazer e desfazer os grupos*. (BORDIEU, apud, OTTO, 2011, p. 268).

Compreendo que a prioridade pelo desenvolvimento da educação nas colônias italianas criadas no Brasil, tendo como base uma educação religiosa, pautada no catolicismo, evidencia esse processo de fazer grupos, isto é, de manter a italianidade fora da Itália. É interessante observar a interferência da etnia no desmembramento do instituto pelo Brasil. Fazendo uma rápida análise, percebo que a maioria das cidades que possuem (ou possuíram) escolas do instituto foi colonizada por imigrantes italianos.

Nesse sentido, compreendo a necessidade de aproximar a cultura, os costumes e os hábitos com a pátria dessas irmãs, como que se isso permitisse um retorno às origens ou, como afirma Luchese (2007), a manutenção e a difusão do sentimento de italianidade.

Com a expansão do Instituto, em 1921, por ordem do Governo Geral do Instituto, ocorreu “[...] a separação das casas do Brasil em Vicariatos: o do Paraná e o de São Paulo.” (WERNET, 1999b, p. 177). A província de São Paulo orientou seu trabalho para a continuidade na assistência de saúde e social. A partir do final da década de 1920, incluiu o trabalho educativo em suas obras, por meio da criação das escolas, assim como da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), no ano de 1953, atualmente conhecida como Universidade Sagrado Coração (USC), localizada em Bauru. Já a Província do Paraná manteve seu caráter educativo, ampliando suas escolas para o Rio Grande do Sul.

A primeira escola do Instituto no Rio Grande do Sul surgiu em 1951, no município de Nova Araçá. Nessa época, a cidade contava com cerca de 3 mil habitantes. “O povo vivia da agricultura e do pequeno comércio. As pessoas eram simples, acolhedoras e solidárias.” (PONTOGLIO, 2000, p. 128). No dia 15 de janeiro de 1951, as Irmãs Apóstolas chegaram ao município, a pedido do pároco Pe. Alberto Peroni, para fundarem uma Escola Paroquial.

A missão das religiosas em Nova Araçá consistia em criar a escola primária, promover a orientação da catequese, ornamentar a Igreja e ensaiar o coral da paróquia. Todas essas

atividades reforçam a formação, a evangelização e a promoção da fé católica nas comunidades em que as irmãs eram chamadas.

Cabe salientar que o trabalho das Irmãs Apóstolas em Nova Araçá foi muito significativo, sendo enaltecido pelo grande número de irmãs que escolheram seguir e iniciaram sua vocação nesse município. Como afirma Pontoglio (2000, p. 128): “Desta localidade, surgiram, na época, quarenta e duas vocações para a Congregação, boas Irmãs, que trabalham principalmente no Paraná, Rio Grande do Sul e Argentina.”.

Ainda em terras gaúchas, em 1956, a convite do pároco Pe. Rui Lorenzi e por intermédio da Diocese de Caxias do Sul, chegaram, em Bento Gonçalves, as Irmãs Angélica Mazarotto, Domingas Brotto, Elizabeth Keller Vedovix e Irene Placo. Referente a estas primeiras Irmãs Apóstolas que criaram o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Bento Gonçalves, encontrei registros apenas de duas: Ir. Angélica Mazzarotto, natural de Santa Felicidade – PR (bairro de Curitiba), fez o noviciado e os primeiros votos na Província de Curitiba e foi a primeira superiora da escola; e Domingas Brotto, realizou os votos perpétuos em 1954, em São Paulo, viveu de 1956 a 1959 em Bento Gonçalves, atuando como professora na escola. As informações sobre estas irmãs foram retiradas das fichas cadastrais, presentes em Curitiba, na sede da Província do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Infelizmente não foram identificadas informações sobre as irmãs Elizabeth Keller Vedovix (embora não tenha encontrado registros, pelas recordações de algumas irmãs do Instituto, a Irmã Elizabeth era de São Paulo) e Irene Placo (sem registros e recordações desta irmã), mas reconheço, pela leitura e análise dos livros de atas do colégio, que ambas atuaram como professoras na escola.

Com empenho e incentivo dos moradores e da Paróquia Cristo Rei, estas irmãs criaram o primeiro colégio confessional católico pertencente à Paróquia Cristo Rei, localizado no Bairro Cidade Alta, o que realça a importância que essa instituição teve para o desenvolvimento da comunidade bentogonçalvense, especialmente para a população da Cidade Alta.

2.2 BENTO GONÇALVES: UM OLHAR PARA A DÉCADA DE 1950

Figura 1 - Vista geral de Bento Gonçalves (centro – “Cidade Baixa”) – 1949



Fonte: acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

Ciente de que “[...] a compreensão da história das instituições escolares guarda uma profunda inter-relação com a história do contexto no qual tais instituições se situam.” (MIGUEL, 2007, p. 38), nesse subcapítulo, apresento brevemente a realidade de Bento Gonçalves, município em que meu objeto de pesquisa está inserido.

De acordo com o *Álbum 75º aniversário da Colonização Italiana no Rio Grande do Sul*, no início da década de 1950, Bento Gonçalves contava com 23.440 habitantes, “[...] sendo 6.380 citadina, urbana e suburbana, e 17.060 rural.” (SÁ, 1950, p. 108). Para se ter uma ideia, o crescimento demográfico em 1948 foi o seguinte:

Quadro 2 - Crescimento demográfico de Bento Gonçalves, 1948.

	Nascimentos		Casamentos	Óbitos	Crescimento Natural
	Vivos	Mortos			
Bento Gonçalves	586	1	159	108	478
Faria Lemos	85	2	24	10	75

Aratinga ⁶	63	1	22	3	60
Caturetã ⁷	119	-	29	19	100
Pinto Bandeira	84	2	24	15	69
TOTAL	937	6	258	155	782

Fonte: acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves /RS. (quadro retirado do documento *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul*, 1950, p. 108).

De acordo com um quadro presente no *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da Colonização Italiana* a situação geográfica, política e administrativa da cidade em 1948 era a seguinte:

Figura 2 – Quadro Geográfico-Político e Administrativo de Bento Gonçalves, em 1948.

QUADRO GEOGRÁFICO — POLÍTICO — ADMINISTRATIVO	
SUPERFÍCIE: 486 Km ²	POPULAÇÃO: 22.660
DENSIDADE DEM.: 46,62	PERC. S. A. DO ESTADO: 0,58
DISTRITOS: 1º — Bento Gonçalves, 2º — Caturetã, 3º — Pinto Bandeira, 4º — Aratinga.	
SEDE: 6.500 hab., 672 m. de altitude, 1.540 prédios, 99 Km. da Capital em linha reta.	
LIMITES: N Veranópolis e Antônio Prado; E Farroupilha; S Farroupilha, Garibaldi e Estrêla; O Guaporé.	
SERVIÇOS PÚBLICOS: de água, prestes a ser ultimado; de esgôto, inexistente; de energia elétrica, bom; 620 Km. de estradas; 81 escolas públicas; 1 Pôsto de Higiene.	
GOVÉRNO: Prefeito: Milton Rosa, Vice-P.: Aquiles Mincarone (PTB).	
Vereadores: Atilio Pompermayer (presidente), Armindo Mandelli, Luiz Todeschini, Ermindo Prezzi, Vitório Casonatto, Isidoro Menegat, Arlindo D'Arrigo, José Berterello (PTB), Orestes Tregnago, José Calegari (PSD), Dr. José Mário Monaco (PL).	

Fonte: *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul* (1950, p. 105). Acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

⁶ Atual Município de Santa Teresa

⁷ Atual Município de Monte Belo do Sul

Este quadro apresenta informações básicas de Bento Gonçalves na época, as quais, logo nos anos posteriores, foram modificadas, como o caso dos nomes dos distritos de Aratinga e Caturetã, que passaram a se denominar, respectivamente, Santa Teresa e Monte Belo. Tal mudança pode ser percebida entre os anos de 1950 a 1952, segundo dados do Departamento Estadual de Estatística⁸, que apresentava aspectos gerais do município, incluindo sua situação física:

CIDADE: Bento Gonçalves; 2º subdistrito: Faria Lemos; Villas: Monte Belo, Pinto Bandeira e Santa Teresa. LIMITES: - Ao Norte: Veranópolis; ao Sul: Garibaldi e Farroupilha; ao Leste: Farroupilha e a Oeste: Guaporé. (Bento Gonçalves em dados estatísticos 1950/1952, p. 5).

Da mesma forma que ocorreram mudanças na situação física e nas denominações dos distritos de Bento Gonçalves, pode-se perceber também modificações no número de habitantes bentogonçalvenses. Conforme supracitado, em 1948 eram 22.660 pessoas e em 1950 a população passou a ser de 23.440, o que sugere um acréscimo de cerca de 780 habitantes em dois anos. Esse crescimento populacional foi verificado também nos anos subsequentes. Segundo De Paris (1999, p. 169): “Em 1955, o Município de Bento Gonçalves contava com 29.450 habitantes (0,62% da população total do Estado) numa área de 478 Km quadrados”.

Além desses aspectos, destaco as marcantes características étnicas da população no município. Os imigrantes que colonizaram o município de Bento Gonçalves, antiga Colônia Dona Isabel, eram predominantemente italianos e encontraram naquela região uma oportunidade para cultivarem a uva, uma vez que o terreno e o microclima eram propícios para este tipo de plantio e estes imigrantes traziam da Itália seus conhecimentos e suas experiências com as videiras. Conforme De Paris (1999, p. 274), “O entusiasmo era muito grande e, seguramente, a videira foi o bálsamo e o reencontro do imigrante com sua terra de origem, que lhe deu ânimo e vontade para construir a nova pátria.”

Na década de 1950, os imigrantes e descendentes de imigrantes italianos evidenciaram a permanência e o crescimento desse “reencontro com sua terra de origem” por meio da expressiva produção de uva e de vinho. Exemplo disso foi o ano de 1948, em que o setor vitivinícola em Bento Gonçalves já despontava como propulsor do progresso. Nesse período, conforme Mem de Sá (1950, p. 108), “Bento Gonçalves possui um dos maiores e melhores

⁸ “*Bento Gonçalves em dados estatísticos*” – Departamento Estadual de Estatística (órgão Regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Pôrto Alegre – R.G. DO SUL – Brasil. Diretora Geral: Alfredo R. Fernande Chaves. (Observação: este documento apresenta dados de 1950 a 1952).

conjuntos de parreirais do Brasil”. Tal aspecto destaca o potencial do município na área vinícola no período pesquisado.

Para se ter ideia, o município totalizou quase 25.900 toneladas de uvas, as quais foram utilizadas nas adegas e cantinas de Bento, produzindo aproximadamente 21.600⁹ litros de vinho.

Sendo assim, apesar de a colonização italiana iniciar em 1875, conforme relatórios das autoridades italianas compilados no livro de Luis Alberto de Boni, intitulado “Bento Gonçalves era assim” (1985), destaco que as características culturais da imigração na região da Serra Gaúcha ainda podem ser evidenciadas na década de 50, por meio de seus modos de produção e sobrevivência, como o plantio de videiras, a organização das comunidades, a vivência da fé – com ênfase no catolicismo -, etc...

Reconheço que, no período investigado, o município encontrava-se em pleno desenvolvimento, especialmente pela construção de estradas e consequente aproximação com outras cidades, fator central para os imigrantes que, por muito tempo, viveram no isolamento. Tal isolamento caracterizava-se pela distância entre as colônias e pela escassez de meio de transportes na época da colonização.

O isolamento, assim configurado, obrigou os colonos a produzir o que necessitavam. Além disso, alguns imigrantes trouxeram consigo o ‘gêrmen da Revolução Industrial’ como cita Giton, o que se tornou um incentivo a mais para o início da produção local de bens manufaturados. (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p.51).

Pelas dificuldades anteriormente vividas, os imigrantes fizeram de Bento Gonçalves (e de outras cidades do Rio Grande do Sul), um município em evidente progresso, “[...] considerando-se como marco a década de 50, quando a indústria passou a exercer o papel de dinamizadora da economia nacional.” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p.50).

Nesse sentido, destaco o quadro itinerário com dados de 1948 de Bento Gonçalves, o qual aponta a presença de rodovias e alguns trechos com ferrovias, o que sinaliza a construção de estradas e a presença do movimento ferroviário no período pesquisado, revelando assim o crescimento nos anos 50 da região.

⁹ Dados retirados do *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da Colonização Italiana no Rio Grande do Sul. 1950*. Publicação da Revista do Globo S. A. Pôrto Alegre.

Figura 3 – Quadro itinerário de Bento Gonçalves, 1948.

QUADRO ITINERÁRIO		
Distância em Km., de BÊNTO GONÇALVES À CAPITAL DO ESTADO		
Pôrto Alegre	172	Ferr.
Pôrto Alegre	153	Rod.
ÀS SEDES DOS MUN. LIMITROFES		
Antônio Prado	88	Rod.
Estréla	82	Rod.
Farroupilha	52	Ferr.
Farroupilha	27	Rod.
Garibaldi	14	Ferr.
Garibaldi	14	Rod.
Guaporé	67	Rod.
Veranópolis	40	Rod.
ÀS SEDES DISTRITAIS		
Aratinga	36	Rod.
Caturetã	21	Rod.
Pinto Bandeira	20	Rod.

Fonte: acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS (quadro retirado do *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul*, 1950, p. 111).

Ao apresentar este quadro, não tenho a intenção de analisar as diferenças entre as distâncias dos municípios, mas sim a presença, já em 1948, das ferrovias. É consenso entre estudiosos que a implantação de ferrovias, naquele momento histórico, significava um grande incentivo ao desenvolvimento, por favorecer a comunicação e o transporte mais rápido e eficiente dos produtos da região para os polos de consumo. Nesse sentido, também é opinião generalizada que a implantação de ferrovias na serra gaúcha foi um dos fatores fortes para seu desenvolvimento econômico e social, o que também se aplica ao desenvolvimento de Bento Gonçalves e merece ser sinalizado neste estudo.

Além disso, em 1948, a produção agrícola, os principais produtos e a população pecuária traduziam o quadro econômico de Bento Gonçalves da seguinte forma:

Figura 4 – Quadro econômico de Bento Gonçalves, 1948.

QUADRO ECONÔMICO			
1948			
PRODUÇÃO AGRÍCOLA: 48.900.000 Kg.			
Aveia	89.000 Kg.	Cr\$ 53.350,00	
Batata	780.000 "	Cr\$ 390.000,00	
Cevada	1.390.000 "	Cr\$ 833.760,00	
Feijão	527.000 "	Cr\$ 491.400,00	
Milho	7.564.000 "	Cr\$ 6.807.900,00	
Trigo	6.049.000 "	Cr\$ 18.145.800,00	
Uva	25.900.000 "	Cr\$ 14.280.000,00	
PRINCIPAIS PRODUTOS AGR. BEN. E INDUSTRIAIS			
Acordeões e gaitas-piano		Cr\$ 4.500.000,00	
Banha	100.000 Kg.	Cr\$ 1.300.000,00	
Farinha de milho	1.200.000 "	Cr\$ 1.800.000,00	
Farinha de trigo	1.500.000 "	Cr\$ 7.500.000,00	
Foguetes e bombas		Cr\$ 780.000,00	
Laticínios	50.000 "	Cr\$ 1.000.000,00	
Produtos de curtume		Cr\$ 3.250.000,00	
Sulfato de cobre		Cr\$ 3.900.000,00	
Vinho	21.595.300 litros	Cr\$ 53.998.000,00	
POPULAÇÃO PECUÁRIA			
Asininos e muares	2.200	Eqüinos	1.200
Bovinos	5.500	Ovinos	1.350
Caprinos	150	Suínos	12.400
ÁREA CULTIVADA: 16.805 Ha			
PROPRIEDADES RURAIS: 2.514			
ESTABELECEMENTOS INDUSTRIAIS 180			
ESTABELECEMENTOS COMERCIAIS: 170			

Fonte: quadro retirado do retirado do *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul* (1950, p. 107). Acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

De um modo geral, a atividade bentogonçalvense em 1950, apresentava-se assim:

Entre os estabelecimentos e empresas industriais e comerciais da comuna, contam-se: 12 madeireiras, sendo 3 de madeira compensada; 10 carpintarias, 9 oficinas mecânicas de vinho, 9 casas de autos e assessórios, 8 olarias, 8 cantinas de vinho, 7 ferragens, 6 fábricas de bebidas, sendo duas de champanha, 4 casas bancárias, 4 emprêsas[*sic*] de transportes, 4 casas de produtos coloniais, 4 fábricas de calçados, 4 de ferramentas agrícolas, 3 de móveis, 3 selarias, 3 moinhos, 3 torrefadoras e moageiras de café, 2 cutilarias, 2 tanoarias, 2 destilarias de álcool e aguardente, 2 livrarias, 2 tipografias, 2 fábricas de gaitas e acordeões, 2 de produtos químicos, 2 de

artefatos de couro, 1 de bombas hidráulicas, 1 de sabão, 1 de brinquedos, 1 de foguetes, pólvora e fogos de artifícios, 1 de chapéus, 1 de doces, 1 de mosaicos, 1 de sulfato de cobre, 1 curtume, 1 lapidação de pedras preciosas. (SÁ, 1950, p. 114 – 115).

Já em 1955, de acordo com De Paris (1999, p. 170):

Bento Gonçalves contava com 175 estabelecimentos industriais, com cinco estabelecimentos no setor metalúrgico, 9 mecânicos, 5 de construção, 20 de madeira, 5 do mobiliário, 5 de couro, 4 no químico e farmacêutico, 5 no de calçados e vestuário, 21 no de produtos alimentícios, 35 no de bebidas e 2 nos setores diversos. No mesmo período existiam na sede: 64 armazéns, 4 ferragens, 12 fazendas (casas)¹⁰, 5 armarinhos, 9 casas de imóveis, 5 casas de rádios, 3 casas de refrigerantes e oito casas de automóveis.

A partir dessa análise da atividade bentogonçalvense na década de 50, é notável o crescimento do município neste período e a diversidade de empresas presentes no setor industrial e comercial. Certamente os anos de 1950 foram marcantes para o progresso das cidades, as quais tiveram como alavanca de crescimento o supracitado setor industrial.

Considerando o aspecto econômico, político e físico de Bento Gonçalves apresentado e tendo em vista meu objeto de pesquisa, questiono-me acerca daquilo que se “falava” sobre a cidade no período em que a escola foi criada. Afinal, quais eram as necessidades do município? O que a população carecia? Claro está que o progresso tanto no setor industrial como vinícola foi significativo neste período, demandando mais escolas e maior qualificação.

Entretanto, pergunto-me como este crescimento econômico era noticiado na imprensa do período e se era feita uma relação deste com o processo escolar, já que esta relação interessa diretamente para a presente pesquisa. Para essa investigação, considero importante a análise de jornais da época em relação a estas questões.

Pelas primeiras leituras realizadas e investigações feitas no Museu Histórico Casa do Imigrante, identifiquei uma significativa circulação de periódicos no recorte temporal da minha pesquisa. A quantidade de jornais nos anos de 1950 a 1960 pode se justificar pela situação nacional, como pontua Amaral (2013, p. 124):

É interessante salientar a profusão de impressos estudantis que circularam em várias cidades brasileiras entre as décadas de 1930 e 1960. A explicação para tal fato deve ser buscada no contexto brasileiro da época, em que é crescente a participação social e política dos estudantes. Neste período, a imprensa ainda representava um espaço fundamental como meio de comunicação social. Ela estava, talvez como em nenhuma outra época, a serviço de interesses das mais diversas instituições e grupos sociais.

¹⁰ Na época, essas casas ou fazendas eram as casas de comércio.

Apesar de, em sua pesquisa, Amaral (2013) comentar sobre os jornais estudantis, sinalizo a quantidade de jornais (não apenas estudantis) presentes no período investigado, os quais circulavam por Bento Gonçalves, assim como outros que tinham sua circulação pela região, como Caxias do Sul.

Pela investigação produzida no Museu Histórico Casa do Imigrante, o que encontrei em relação aos jornais da época foi uma pesquisa feita por Maria Lisbôa para a Biblioteca Pública de Bento Gonçalves sobre os jornais do município de 1900 a 1959, a fim de contribuir com pesquisadores, compilando informações - que aparentemente são raras - dos jornais desse período.

Em sua pesquisa, Lisbôa (1959) apresenta os seguintes jornais que foram produzidos e circularam por Bento Gonçalves nos anos 50, os quais não foram encontrados durante minha investigação para poder manuseá-los e analisá-los:

Quadro 3 – Informações sobre jornais de Bento Gonçalves.

Nome do jornal	Data de lançamento do periódico
Jornal de Bento	1950
Geração Nova	1952
Jornal do Povo	1953
Gazeta da Serra	1955
Capital do Vinho	1956

Fonte: quadro produzido a partir da pesquisa de Maria Lisbôa (1959). Acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

Infelizmente, em sua pesquisa, Lisbôa (1959) não apresenta notícias divulgadas nestes periódicos, as quais seriam de meu interesse. Contudo, traz apontamentos sobre cada jornal, o que pode contribuir para o meu estudo, visto que se referem na forma de produção e veiculação desse material. Sendo assim, a seguir, apresento uma breve análise sobre os jornais na década de 50.

Jornal de Bento:

Órgão a serviço do povo de Bento Gonçalves. Apareceu em 29 de agosto de 1950, a presente publicação, que tem como fundador Amélio Casagrande. O referido semanário, bem confeccionado, circulava com boas matérias e numerosas ilustrações, abordando assuntos de interesse público. (LISBÔA, 1959, p. 64).

Pelo escritos de Lisbôa (1959) este jornal possuía colunas redigidas por diversas

pessoas. A impressão do jornal chegou a alcançar 2.000 exemplares.

“Impresso em papel jornal, em formato (50 x 38,5) com quatro páginas de texto, com exceção de sua última edição de 1950, de 23 de dezembro, que contou com 14 páginas.” (LISBÔA, 1959, p. 64). O jornal avulso era vendido, na época, por cr\$ 0,50 e seu último exemplar, apresentado em dezembro, foi vendido por cr\$1,00.

Geração Nova: Este jornal era produzido pela União Bentogonçalvense de Estudantes, a qual era formada por um grupo de jovens, com a direção de Paulo Mincarone. O jornal foi fundado em 16 de março de 1952.

“Jornal de regular formato (48,5 x 32), pondo em evidência as suas atividades em prol da cultura, através de suas páginas, bem distribuídas e inteligentemente feitas, era o órgão destinado a prestar inestimáveis serviços à classe estudantil.” (LISBÔA, 1959, p. 65).

O referido periódico também apresentava seções sobre Arte, Religião, Esporte, “Publicismo” (LISBÔA, 1959, p. 65), Serviço de Reportagens, etc. O exemplar custava cr\$1,00 e sua assinatura cr\$30,00, passando a custar cr\$50,00 com o tempo de veiculação do material.

Importante: Tendo em vista a data de fundação do periódico, percebo que a educação e os movimentos produzidos pelos processos educativos (como a União de Estudantes) já acontecia no início dos anos 50. Sendo assim, é importante destacar que no ano em que o Colégio Sagrado Coração de Jesus foi criado, a educação já apresentava uma instigante trajetória, no que condiz aos direitos da população, ao ensino público e gratuito, assim como às organizações estudantis e algumas de suas manifestações, as quais se deslocavam do interior de cada escola para a união dos estudantes, em prol de seus direitos.

Jornal do Povo: De acordo com Lisbôa (1959, p. 66), este jornal era um “órgão independente, defensor dos interesses do povo.” O surgimento do jornal deveu-se a Dorval Gonçalves, em 15 de abril de 1953.

Apesar de mencionar que o jornal defendia os interesses do povo, foi difícil identificar quais seriam esses interesses pelos escritos de Lisbôa (1959), visto que a autora cita que o jornal era bem escrito, possuía diversas ilustrações e reunia em suas páginas variadas contribuições, “[...] oferecendo ao público, através de suas seções especializadas, assuntos diversos.” (p. 66).

Dessa forma, não sabemos quais seriam os interesses do povo (e a qual “povo” a autora se referia). Contudo, é interessante analisar a produção desse periódico, uma vez que sua veiculação não acontecia apenas em Bento Gonçalves, o que indica sua abrangência pela região. Conforme Lisbôa (1959, p. 66), “Seu ráio[*sic*] de ação, segundo constava no

expediente, desenvolvia-se, nos Municípios de Veranópolis, Nova Prata, Garibaldi, Guaporé, Passo Fundo, Lagôa[sic] Vermelha, Getúlio Vargas e Erechim.”.

Também destaco as interrupções sofridas pelo jornal, o que acaba sendo um fator questionável e merecedor de um olhar investigativo, já que dizia ser um jornal do “interesse do povo”. “Em 20 de setembro de 1953, **sofreu, esta fôlha, como outras vezes, uma interrupção**, tendo reencetado sua publicação em 19 de dezembro, do mesmo ano. Nessa ocasião, assumiu a direção da mesma, Amélio Casagrande. O referido semanário, que aparecia aos domingos, passou a circular aos sábados.” (LISBÔA, 1959, p. 66 – 67, grifo meu).

Gazeta da Serra: Os escritos de Lisbôa (1959) indicam que este foi um jornal independente, conhecido pela população, com boa circulação e matérias variadas. O impresso contava com diversos colaboradores e tinha um custo mais elevado, quando comparado aos jornais anteriores: exemplar por cr\$3,00 e anual a cr\$150,00.

Analisando os escritos de Lisbôa, posso inferir que este jornal era, de certo modo, prestigiado (não sabemos se pela população, mas pela escrita da autora, identifico o reconhecimento dela por este material – o que também pode estar relacionado a interesses da época) e, ao que tudo indica, conhecido na cidade. Conforme Lisbôa (1959, p. 68): “ ‘Gazeta da Serra’ é mais um órgão que vêm enriquecer o patrimônio jornalístico, desta cidade, tendo uma existência mais ou menos grande graças ao equilíbrio que sempre tem procurado manter.”.

Capital do Vinho: “Órgão de defesa dos interêsses[sic] da coletividade, fundado em fins de janeiro de 1956, por Walter Franke. Constando com o concurso de diversos, o referido periódico, apresentava-se com clichês, em boa impressão gráfica e, com assuntos variados.” (LISBÔA, 1959, p. 68).

O jornal tinha cerca de 8 páginas, pequeno formato (32,7 x 23,7) e sua redação localizava-se à rua Marechal Deodoro, esquina com Gomes Carneiro. Circulando aos sábados, o periódico tinha o preço anual de cr\$60,00 e o exemplar a cr\$1,00.

Vale ressaltar a transitoriedade dos jornais na época, a qual pode ser verificada pela afirmação de Lisbôa (1959, p. 69): “Como aconteceu com a maioria [sic] dos jornais, desta cidade ‘Capital do Vinho’, teve duração efêmera”.

Pequenos Jornais: Além dos periódicos acima mencionados na época pesquisada (década de 50), outros jornais, geralmente de circulação interna das instituições, foram produzidos nesse período, inclusive nos espaço educativos. Segundo Lisbôa (1959), os pequenos jornais produzidos e que tiveram circulação nos anos 50 foram:

- “O Invencível”: órgão do Grêmio Literário Castro Alves, pertencente ao Ginásio Aparecida. Era de circulação interna, foi fundado em 1958, com edições mensais e sob responsabilidade do Irmão Getúlio.

- Revista “Avante”: edição mensal da Escola Normal N^a S^a Medianeira, fundado em maio de 1956, estava sob direção de um grupo de alunas e era de circulação interna.

Além desses, outros dois pequenos jornais foram identificados, em períodos anteriores à década de 50. São eles:

- “Boletim Parochial”: criado em 1914, foi divulgado até 1935, noticiava o movimento religioso da Paróquia¹¹ e da Diocese.

- “Boletim Municipal”: pertenceu à Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves, foi fundado em 1940. Era de distribuição gratuita e apresentava, mensalmente, notícias sobre serviços internos e externos da prefeitura, o que sugere que o jornal tenha sido de circulação externa (para a população).

Através dessa construção sobre a produção e a circulação dos jornais do período pesquisado, saliento que, apesar de não conseguir exemplares dos jornais de Bento Gonçalves, compilar essas informações acerca de imprensa bentogonçalvense contribuiu para meu olhar em torno das necessidades, dos interesses e das intencionalidades da população nos anos 50. Mais do que isso, auxiliaram na minha compreensão do cenário educacional do município, promovendo, inclusive, interessantes reflexões em torno da trajetória educativa da cidade.

Na tentativa de entender o que se comentava na época, minha busca por impressos não se restringiu à cidade de Bento Gonçalves. Por meio do acesso ao Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Caxias do Sul¹², identifiquei diversos jornais digitalizados, os quais fazem parte do acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSa).

Tendo em vista o recorte temporal de meu estudo (1956 – 1972), procurei dar prioridade aos jornais veiculados entre estes anos, fato que, por si só, já demandou intenso trabalho, uma vez que diversos impressos foram identificados. Por meio da base de dados do site da Câmara, os jornais digitalizados observados foram: A época (1938 a 1958), Alvorada (1959), A Vanguarda (1964), Assessôr (1965 a 1970), Aurora Jornal (1965), Boletim Eberle (1956 a 1965), Brasilino (1963 a 1964), Caxias Magazine (1958 a 1970), Correio Riograndense (1941 a 1998), Ecos do Mundo (1962 a 1964), Jornal da Mocidade (1957), Jornal do Progresso

¹¹ Pelo período indicado (1914 – 1935), a Paróquia referida é a Igreja Santo Antônio, localizada no centro de Bento Gonçalves e que tem como data de última construção e finalização o ano de 1890, embora exista divergências nas fontes documentais em relação a data de criação.

¹² Levantamentos de dados dos jornais de Caxias do Sul feito através do site da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul – Centro de Memória: www.camaracaxias.rs.gov.br Acesso em: 19/04/2014 e 20/04/2014.

(1970), Nosso mundo (1968), Panorama (1958 a 1962) e Pioneiro (1948 a 2002).

Ressalto que, pela amplitude de jornais e, conseqüentemente, a gama de possibilidades para uma pesquisa que estas fontes podem promover, a análise que produzi em torno de todos estes impressos foi “superficial”, com o intuito apenas de identificar aspectos regionais (principalmente sobre Bento Gonçalves) nestes escritos. Realço esta questão por estar ciente de que o uso de jornais como fonte para pesquisa possibilita um instigante trabalho.

É fato que a análise dos impressos da área educacional tem se mostrado de importância significativa nos estudos de História da Educação. Isso vem provocando o interesse de vários pesquisadores na sistematização do conhecimento e das informações acerca dessas fontes. Os jornais, periódicos, boletins informativos, almanaques e revistas nos fornecem inúmeras possibilidades de leitura das várias dimensões da vida escolar, especialmente em relação ao espaço discente e docente. Eles representam importantes suportes materiais dos vários discursos que constituem as práticas escolares. (AMARAL, 2002, p. 121)

Dessa forma, reconhecendo a relevância dos impressos (não apenas da área educacional) para a pesquisa em história da educação e ciente de que, nesta investigação, os jornais seriam utilizados para ampliar a compreensão do contexto bentogonçalvense no qual o colégio foi inserido, a análise dos impressos foi realizada de forma simples e sucinta, sem o compromisso (e a possibilidade) de investigar aspectos específicos de cada jornal. Aliás, uma análise minuciosa desse precioso material disponível online na Câmara Municipal de Caxias do Sul certamente produziria interessantes pesquisas, sendo esta uma sugestão para futuras investigações.

Tendo em vista meu interesse ao verificar os jornais do período, aponto que a previdência social, a aposentadoria, o salário família, a política, a agricultura e algumas notícias internacionais eram assuntos veiculados com frequência nestes jornais de Caxias do Sul. Em relação à educação, formaturas de alunos, desfile de príncipes e princesas nas escolas, baile dos estudantes, seminários, cursos ou encontros de professores e criação de Faculdades (como a Criação da Faculdade Caxiense de Economia – Jornal “A Época”, 30 de maio de 1956, p. 1) foram as temáticas mais presentes no decorrer dos anos analisados.

Cabe salientar que estes são aspectos que foram observados com mais frequência nos jornais, sendo impossível generalizar os assuntos de cada época, assim como restringir o que os jornais circulavam. Alguns dos periódicos observados certamente tiveram repercussão regional, inclusive pelas propagandas contidas nos exemplares, as quais também se referiam às casas de comércio e indústrias situadas em Bento Gonçalves.

Claro está que cada impresso procurava dar ênfase aquilo que era conveniente para seu

leitor (e também para quem o escrevia). Dessa forma, apenas realço as temáticas que identifiquei com mais “facilidade” nestes jornais, não sendo assuntos exclusivos e únicos. Entendo que algumas temáticas encontradas nos jornais de Caxias do Sul eram específicas deste município. Contudo, suponho que muitas situações tiveram repercussões regionais, as quais podem ter influenciado na cultura escolar dos colégios.

Além dos assuntos tratados nestes jornais na época, pelo elevado número de periódicos e boletins, tanto em Bento Gonçalves como em Caxias do Sul, infiro que o interesse pela leitura era notável na região, assim como que a imprensa “[...] ainda representava um espaço fundamental como meio de comunicação social.” (AMARAL, 2002, p. 123).

Para culminar estes apontamentos em torno dos impressos e das notícias que circulavam por Bento Gonçalves no período, destaco que um de meus entrevistados, Itacyr Giacomello, morador da Cidade Alta, foi correspondente por 12 anos do Diário de Notícias (jornal de Porto Alegre criado em 1925 e que encerrou as atividades em 1979). Em seu arquivo pessoal, tive a oportunidade de entrar em contato com algumas das colunas que o entrevistado escreveu, as quais tratam de notícias de Bento Gonçalves, especialmente das situações das Paróquias (Santo Antônio e Cristo Rei), dos colégios e da comunidade da Cidade Alta (o sucesso da empresa Acordeões Todeschini e a campanha para a construção do Ginásio Sagrado Coração de Jesus são exemplos do que era noticiado por Itacyr Giacomello).

Sendo assim, no decorrer desta pesquisa, poderei utilizar algumas das reportagens escritas por meu entrevistado. Entretanto, procurarei manter o olhar investigativo sobre essas produções, uma vez que, assim como toda a notícia, as colunas de jornais são representações, ou seja, são escritos produzidos por alguém, com seus interesses e crenças, em determinado tempo e espaço, para alguém.

Considerando o contexto de Bento Gonçalves, a partir de agora, o percurso de meu estudo será aproximado para a comunidade em que meu objeto de pesquisa – o Colégio Sagrado Coração de Jesus – se constituiu, ou seja, a Cidade Alta.

2.2.1 Cidade Alta: a união de um povo e os progressos do “Planalto da Estação”

Figura 5 – Vista aérea da cidade de Bento Gonçalves - 1947/52.



Fonte: acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

Mais do que apresentar um contexto histórico, social e econômico do município de Bento Gonçalves, considerando o objeto de investigação em questão, a partir de agora analiso o aspecto central da contextualização desse estudo em relação à Cidade Alta, bairro escolhido para a construção do colégio Sagrado Coração de Jesus.

Cidade Alta é, atualmente, um bairro de Bento Gonçalves, no qual se localiza o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Inicialmente conhecida como “Planalto da Estação”, esta era a parte alta da cidade, na qual se localizava a Estação Férrea do município – marco de desenvolvimento da cidade e da região.

Figura 6 – Construção da Estrada de Ferro em Bento Gonçalves, 1919.



Fonte: acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

Dessa forma, saliento que o significativo desenvolvimento na década de 50 no município de Bento Gonçalves também ocorreu em decorrência da estação férrea, inaugurada em 1919, que despontava como propulsora do progresso no período.

Em virtude da criação da Estação Férrea, esta região alta da cidade passou a ser um local de destaque e o crescimento dos arredores da estação tornou-se notável. Após a criação da Estação Férrea e o admirável crescimento da região, o número de moradores da Cidade Alta aumentou significativamente, o que ocasionou a solicitação de uma igreja por parte dessa população. Conforme relatam Caprara e Luchese (2005, p. 420):

Com a chegada da estrada de ferro, representação maior desse desenvolvimento, seu entorno cresce e, o ‘Planalto da Estação’, passa a agregar um número considerável de moradores. Surge, então, a necessidade de criar uma nova paróquia a fim de atender a população local.

Nesse sentido, por meio da solicitação dos moradores, ocorreu o desmembramento da Paróquia Santo Antônio com a criação da Paróquia Cristo Rei, localizada no bairro Cidade Alta, a fim de atender a essa parcela da população que ali residia.

Vale ressaltar o empenho dos moradores da região para a concretização da igreja na Cidade Alta. Na época, foi criado um grupo conhecido como Comissão Organizadora do Movimento Popular de 1945, o qual liderou a construção da paróquia Cristo Rei e intermediou algumas das negociações para a efetivação da Igreja, como a doação do terreno por parte do governo. De acordo com Giacomello (1999, p. 37):

Pequenas indústrias, pequenas casas de comércio e atividades primárias deram o impulso inicial. De índole religiosa, seu povo, com o passar do tempo, sentiu a necessidade de construir seu templo. A comunidade desenvolvia-se em seus diferentes segmentos. Em 1945 surge a idéia[*sic*] firme de dotar a comunidade da Cidade Alta de um Salão Paroquial, e que a princípio serviria de Igreja. Com a união de todos o sonho tornou-se realidade!

O envolvimento da comunidade para a criação da paróquia foi notável e pode ser traduzido pela necessidade em manter o progresso da região em culminância com a vivência da religião, aspecto tão importante para os moradores. Sendo assim, em 1949 inicia-se a idealização da paróquia, com o apoio da Diocese de Caxias do Sul. Como afirma Giacomello (1999, p. 45): “[...] em 9 de janeiro de 1949, Dom José Baréa, Bispo da Diocese de Caxias do Sul, assina o decreto criando oficialmente a nova Paróquia de Cristo Rei, na Cidade Alta, em Bento Gonçalves, nomeando como seu primeiro vigário o Revmo. Pe. Rui Lorenzi [...]”.

A recepção do Pe. Rui Lorenzi, que viera de Cotiporã para atuar como pároco na nova paróquia de Bento Gonçalves, foi calorosa e os anos que seguiram com a presença do padre revelaram sua participação ativa e enérgica na comunidade da Cidade Alta.

Conforme consta no “Livro de Atas destinado a Cursos de Aperfeiçoamento e Concursos – Inspeção Escola – Prefeitura Municipal”, o qual se encontra no Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves, o Padre Rui Lorenzi teve uma participação ativa na educação do município, tornando-se, inclusive, professor de religião e geografia no curso intensivo de preparação de professores municipais de 1952. Um exemplo da sua influência com os aspectos educacionais refere-se, justamente, ao convite feito às Irmãs Apóstolas para

abrirem uma escola católica no município, com intuito de desenvolver esta “cidade alta”, também conhecida como “Planalto da Estação”.

Considerando os aspectos apresentados aqui, percebo que a paróquia Cristo Rei, juntamente com a Estação Férrea, foram os “divisores de água” dessa região alta de Bento Gonçalves. A partir da criação da estação ferroviária e posteriormente da paróquia, a região se desenvolveu efetivamente no decorrer dos anos e, especificamente no período pesquisado (década de 50), encontrava-se em evidente progresso no município.

Contudo, não posso deixar de sinalizar um aspecto que me chamou a atenção ao longo dessa breve pesquisa histórica da região: a constituição desse espaço. Menciono essa questão por, de certa forma, constatar que as cidades dessa região de imigrantes iniciavam seu desenvolvimento simultaneamente com a criação da Igreja, marco central das cidades naquele período. Como os setores mais importantes (prefeitura, praça, casas de comércio) se situavam nos arredores das igrejas, entendo que a presença da igreja era muito importante para esses imigrantes e que por isso, tão logo conseguissem, erigiam seu templo religioso.

Reconheço a estreita ligação da religião com o processo identitário das comunidades e percebo, como no caso da região da Cidade Alta, que a criação de uma igreja era fator central para o desenvolvimento dos valores, das crenças e do sentimento de pertença dos moradores, especialmente os imigrantes ou descendentes de imigrantes. Entretanto, ressalto esse olhar porque, durante este estudo, percebi que entre a criação da Estação Férrea (1919) até a criação da Paróquia Cristo Rei (1949), 30 anos se passaram e, nesse percurso, o progresso foi percebido. No entanto, como a cidade baixa era sede de paróquia e tinha seu templo, a região da cidade alta foi se desenvolvendo economicamente, com a instalação de indústrias e serviços, mas ainda sem sua autonomia religiosa com uma paróquia aí instalada. Esse processo permite concluir que a presença da igreja era muito importante para os imigrantes, mas também não pode ser tido como fator “*sine qua non*” para o desenvolvimento dessas localidades. Por outra, também importa salientar que as novas paróquias não eram erigidas unicamente porque o povo as solicitava, pois a direção da diocese também ficava atenta para não deixar núcleos com contingente populacional considerável sem seu templo.

Obviamente que a solicitação de uma igreja iniciou muito antes de 1949, até porque o número de moradores crescia e o sonho por um espaço religioso para a manutenção de valores e crenças de um grupo se configurava em uma necessidade. Porém, não posso deixar de citar aqui alguns dos espaços que foram criados durante esses 30 anos de crescimento da região sem a existência concreta de uma igreja, os quais se destacaram no município e se destacam ainda hoje na cidade e no seu entorno. São estes: Fábrica de Acordeões Todeschini (criada em

1931 por Luiz Matheus Todeschini), Cooperativa Vinícola Aurora Ltda (criada em 1931, teve como fundador e primeiro Diretor Presidente Guilherme Fontanari) e Clube Ipiranga (fundado em 1940)¹³.

Referente à Fábrica Acordeões Todeschini, identifiquei um crescimento importante para a cidade, uma vez que a empresa destacou-se no cenário nacional e, inclusive, internacional. De acordo com Mem de Sá (1950, p. 124):

O parque industrial de Bento Gonçalves, RGS, conta com a maior fábrica de acordeões do Brasil e talvez de toda a América. Referimo-nos à fábrica da firma “Acordeões Todeschini S. A.”, estabelecida à rua 10 de Novembro, n.º 379, naquela cidade gaúcha. A importante organização, que é hoje a primeira do ramo no país, deve o seu desenvolvimento, em grande parte, à competência e ao descortino de seu fundador, Sr. Luiz Mateus Todeschini, que atualmente exerce as funções de diretor-presidente da sociedade.

Por ser este um registro retirado do *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana* no Rio Grande do Sul, entendo a notoriedade que a fábrica adquirira já em 1950, ano em que o álbum fora produzido. Dessa forma, aponto a relevância desta empresa também para o Estado, visto ser um destaque importante do município de Bento Gonçalves neste documento.

A presença significativa da empresa Acordeões Todeschini e a contribuição do fundador para a região também puderam ser percebidas pelo relato de Itacyr Giacomello, morador da Cidade Alta:

Sabe que foi muito importante a presença na Cidade Alta da Acordeões Todeschini porque por muito tempo foram empregados mais de mil funcionários e colaboradores na empresa de Luiz Mateus Todeschini, na vanguarda dos acordeões no Brasil e no exterior. Então também isso se fundamentou muito na comunidade da Cidade Alta, uma vez que o Senhor Luiz Matheus Todeschini também foi um grande colaborador da comunidade paroquial e engrandeceu a própria comunidade da Cidade Alta, pelo seu trabalho e desenvolvimento comunitário, onde participou de muitas atividades da região, como presidente e um dos fundadores do Clube Ipiranga, que aí está...Então são pessoas que vem em mente e que vieram a engrandecer e fazer crescer a nossa Cidade Alta.(Itacyr Giacomello, 2013).

¹³ Estas informações sobre os espaços construídos na Cidade Alta foram retiradas do livro “Cidade Alta...Raízes de um Povo: memórias e histórias”, escrito por Itacyr Luiz Giacomello, em 1999.

Figura 7 – Luis Mateus Todeschini, fundador da Fábrica de Acordeões Todeschini S. A. - 1949



Fonte: acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

Tendo em vista o relato deste entrevistado, identifico um reconhecimento por parte dos moradores da Cidade Alta em relação às empresas que ali foram criadas. Mais do que isso, percebo uma valorização da Fábrica de Acordeões Todeschini, mas não apenas pela empresa, como também pela pessoa do fundador, que aparentemente participou de forma ativa na comunidade bentogonçalvense.

Também, enquanto pesquisadora, não posso deixar de apontar meu olhar investigativo em torno da afirmação deste entrevistado, especialmente no final de seu comentário, quando diz: “...são pessoas que vem em mente e que vieram a engrandecer e fazer crescer a **nossa Cidade Alta**”.(Itacyr Giacomello, 2013, grifo meu). Pontuo essa parte pelo sentimento de pertencimento presente na fala não apenas desse, mas de outros sujeitos que moraram (e ainda

moram) na Cidade Alta. O carinho pelo local em que viveram e ajudaram a construir, assim como o sentimento de pertença por esse espaço serão analisados com maior profundidade no capítulo referente ao processo identitário do Colégio Sagrado Coração de Jesus, desta dissertação.

Além dessa empresa, segundo o *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana* no Rio Grande do Sul a Cooperativa Vitivinícola Aurora contribuiu para o setor vinícola e para o progresso do município. Segundo Mem de Sá (1950, p. 128): “Trata-se da Cooperativa Vitivinícola Aurora Ltda., fundada em 14 de fevereiro de 1931, que se tornou uma das expressões máximas da indústria do vinho no Rio Grande do Sul mercê da alta qualidade e pureza absoluta e seus produtos.”

Considerando o momento em que este escrito foi produzido, percebo que em pouco tempo a Vitivinícola Aurora obteve um crescimento admirável, visto que surgiu em 1931 e já em 1950 falava-se da sua potencialidade enquanto indústria do vinho, sendo uma referência para o estado. Cabe salientar que, por ser uma cooperativa, a Vinícola Aurora era composta por diversas famílias associadas, sendo que muitos filhos desses associados tornaram-se alunos do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Figura 8 – Reunião e festa dos associados da Vinícola Aurora. Sem informação de data.



Fonte: acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS.

De acordo com o relato da Irmã Anastásia (religiosa que trabalhou como professora e secretária no colégio entre 1961 a 1974):

As famílias que a gente atendia no colégio eram pobres. Lembro que a maioria era de baixa renda. Então as crianças tinham como se fosse uma bolsa de estudos porque as empresas que os pais trabalhavam pagavam a escola dos filhos dos funcionários dando aqueles 8% Salário Educação¹⁴...Era um convênio que a escola tinha com as empresas da Cidade Alta, como Acordeões Scala, Acordeões Todeschini, Vinícola Aurora, Rio- Grandense...(Ir. Anastásia, 2014)

Segundo a entrevistada, a maioria dos alunos do Colégio eram filhos de funcionários das indústrias da Cidade Alta, o que ressalta a estreita relação entre a instituição educativa e o seu entorno. Este envolvimento da indústria e do comércio da região com o colégio será apresentado e analisado ao longo desta dissertação, uma vez que o auxílio das empresas foi muito significativo para o progresso da instituição em questão.

Por tudo isso, entendo a necessidade dessa aproximação da pesquisa com a região em que o colégio está inserido. Com essa breve apresentação, procurei situar o espaço em que a escola foi construída e na qual estabeleceu suas relações, seus vínculos e seu progresso.

A partir de agora, meu olhar se delimita para a educação. Afinal, pesquisar a história de uma escola requer também percorrer as tentativas, os desafios e as conquistas do processo educativo estabelecido pela comunidade em que a instituição se insere.

2.2.2 Educação bentogonçalvense nos anos 50

Em relação à educação, a partir de 1948, por meio da Lei Orgânica do município¹⁵, percebo alguns aspectos importantes do processo educativo, como a compreensão de educação, tanto no espaço escolar como em âmbito familiar. No TÍTULO III – Da Família, da Educação e da Cultura, consta, por exemplo, o seguinte artigo: “Art. 78 – A educação, dada no lar e na escola, é direito de todos e deve inspirar-se nos princípios de liberdade, no amor à Pátria e nos ideais de solidariedade humana.” (Lei Orgânica, 1948, p. 18). Em outras palavras,

¹⁴ O salário-educação mencionado pela Irmã Anastásia foi instituído no Brasil em 1964, através da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964: “Art. 1º É instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar.” Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1964/4440.htm> Acesso em 19/05/2014.

¹⁵ Estado do Rio Grande do Sul. *Lei Orgânica do Município de Bento Gonçalves*. 1948. Gráfica Bento Gonçalves Ltda.

o artigo 78 sinaliza o direito à educação, mas também aponta algumas formas com que o processo educativo é entendido, considerando a Pátria e os ideais de liberdade e solidariedade.

Já no artigo 80, identifico a obrigatoriedade e a etnicidade como fatores que faziam parte da educação no período: “Art. 80 – O ensino primário municipal é obrigatório e só será dado em língua nacional” (Lei Orgânica, 1948, p. 19). O fato de o ensino se dar apenas na língua nacional permite inferir que, naquela época, ainda existiam escolas que provavelmente utilizavam o idioma dos imigrantes para educar os alunos, além da língua portuguesa.

Além disso, questiono-me em torno da obrigatoriedade. Afinal, era obrigatório para todos? Analisando o escrito, reflito acerca desse processo e de quem, efetivamente, era “obrigado” (ou, porque não dizer, autorizado) a frequentar uma escola. Claro está que nessa época o número de frequência de alunos nas escolas era significativo, mas inquieto-me em torno desse aspecto e se, na prática, o ensino primário era obrigatório para todos.

Segundo dados do IBGE - Censo Demográfico do Rio Grande do Sul¹⁶ em 1950, Bento Gonçalves contava com 14.268 habitantes com mais de 5 anos de idade que sabiam ler e escrever, e 9.660 habitantes que não sabiam ler e escrever. Tal situação sugere que, apesar de ainda ser alto o índice de analfabetismo no município, já no início dos anos 50, uma expressiva parcela da população era instruída (sabia ler e escrever). Além disso, a partir de 1950, percebe-se um crescimento ascendente das taxas de alfabetização em território brasileiro, o que supõe que a dita "obrigatoriedade" tenha se efetivado nos anos subsequentes.

De um modo geral, em todo território nacional pode ser percebido um crescimento significativo nas taxas de alfabetização a partir dos anos 1950. Segundo dados do IBGE, presentes no documento “Tendências Demográficas” (2004, p. 33):

Um dos indicadores que permite identificar o nível educacional de uma população consiste na taxa de alfabetização/analfabetismo. No caso brasileiro, a alfabetização vem sendo investigada pelos Censos Demográficos de forma padronizada desde 1950. Portanto, a tendência observada para as pessoas de 15 anos ou mais de idade foi a superação das proporções de alfabetizados sobre os analfabetos na década de 1950, e a partir daí o crescimento das pessoas alfabetizadas no País foi contínuo, alcançando 86,4% contra 13,6% de analfabetos em 2000.

Claro está que estes dados apresentados no documento do IBGE não podem ser generalizados. Contudo, considerando os dados do censo demográfico do Rio Grande do Sul, e especialmente os números de analfabetos em Bento Gonçalves, identifico um interessante

¹⁶ BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). CENSO DEMOGRÁFICO (1º DE JULHO DE 1950) - Estado do Rio Grande do Sul – Seleção dos Principais Dados, 1952. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_rs.pdf Acesso em: jan. 2014.

decréscimo nas taxas de analfabetismo, o que sugere que esta obrigatoriedade do ensino tenha sido vivenciada por mais habitantes com o passar dos anos.

Além disso, conforme dados do *Álbum comemorativo do 75º aniversário da imigração italiana no Rio Grande do Sul*, em 1950 o número de escolas em Bento Gonçalves era de 85, sendo divididas da seguinte forma: “Municipais: 74, com 116 professôres[*sic*] e 2.800 matrículas. Estaduais: 7, com 35 professôres[*sic*] e 990 matrículas. Particulares: 4, com 25 professôres[*sic*] e 565 matrículas.” (Mem de Sá, 1950, p.118).

Sobre os estabelecimentos de ensino, tanto particulares como públicos, a Lei Orgânica Municipal de 1948 afirmava que:

Art. 82 – Os estabelecimentos particulares de ensino, em especial os que cuidam do ensino rural, julgados idôneos, terão, obrigatoriamente, apôio[*sic*] do Município, dele recebendo subvenções compatíveis com as suas necessidades, dentro das possibilidades orçamentárias.

Único – Os estabelecimentos assim considerados ficam isentos de qualquer imposto.

Art. 83 – O ensino público municipal é gratuito em todos os gráus[*sic*]. (Lei Orgânica, 1948, p. 19).

Cabe salientar que o município possuía dois colégios confessionais católicos, localizados na parte central da cidade, também conhecida como “cidade baixa”: o Colégio Scalabriniano N.ª S.ª Medianeira e o Colégio Marista N.ª S.ª Aparecida. As escolas católicas tiveram grande importância para o município, uma vez que “o universo cultural que se constituiu nas antigas colônias italianas da Serra Gaúcha foi dominado pela Igreja Católica.” (CAPRARA; LUCHESE, 2005, p. 459).

Ainda referente às escolas públicas, em 1966, conforme dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, Bento Gonçalves possuía 91 escolas municipais e 5 supletivos. As escolas atendiam do 1º ao 5º ano e eram distribuídas por todo o município, sendo 87 localizadas nas linhas e distritos (zona rural) e 4 localizadas na dita “sede” (zona urbana).

A Linha Leopoldina comportava o maior número de escolas, contendo 8 instituições. Cabe salientar que, em 1966, Monte Belo do Sul, Santa Tereza e Pinto Bandeira eram distritos de Bento Gonçalves, fato que justificava a grande quantidade de escolas no município. Com a emancipação destes distritos, o número de escolas no decorrer dos anos alterou significativamente.

Atualmente Bento Gonçalves possui 96 escolas¹⁷, sendo 22 estaduais, 1 federal, 40 municipais e 33 particulares. Dentro destes números, encontram-se escolas que atendem todas

¹⁷ Dados obtidos na 16ª CRE e através do site da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_estabs_2013.pdf. Acesso em 29/03/2014.

as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Das 96 escolas, 9 são escolas rurais.

Quanto ao número de alunos, conforme registro do “Boletim Mensal” de dezembro de 1966, presente na Secretaria Municipal de Educação (SMED), havia: 3196 alunos matriculados na rede pública de Bento Gonçalves, sendo 1671 do sexo masculino e 1525 do sexo feminino. Desse número total, a quantidade por série no levantamento geral das escolas era a seguinte: 1229 alunos matriculados no 1º ano, 636 no 2º ano, 618 no 3º ano, 415 no 4º ano e 298 no 5º ano. Os alunos que frequentavam estas escolas residiam em linhas próximas, sendo que o número de alunos matriculados variava em cada estabelecimento de ensino.

Conforme três registros de frequência e matrícula do Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves, na década de 50, o número de matrículas em cada escola era de 15 alunos por ano, o que, no entanto, não significa que essa tenha sido a média geral, visto que muitas escolas que existiam nesse período analisado não possuem registros das matrículas daquele tempo.

Um aspecto importante sobre os alunos que frequentavam as escolas públicas refere-se, justamente, ao tipo de público atendido. No livro “Registro Escolar – Matrícula, Frequência diária e aparelhamento”, da escola Aula Guararapés [*sic*], situada na Linha Zamith, 1º Distrito, constam informações sobre os alunos matriculados no período de 1949–1952, como: idade, nacionalidade, tempo escolar, alfabetização, distância entre escola e residência, responsável pelo aluno e profissão, instrução e religião dos pais.

Através desses dados, percebi a predominância da religião católica nas famílias, sendo encontrados apenas dois registros de alunos com outra religião (um evangélico e outro metodista). Verifiquei também que o responsável pela matrícula dos filhos era, incontestavelmente, o pai. Nas matrículas de 1953 identifiquei o primeiro (e único) registro de uma mãe sendo responsável pela matrícula de seu filho. A partir desses dados, analiso a responsabilidade paterna da época.

Considerando a descendência italiana das famílias e as marcas e os costumes deste grupo étnico, a participação do pai nas atividades públicas, incluindo aqui a matrícula dos filhos, era comum para a época. Tal costume se deve ao fato de serem famílias (imigrantes e descendentes) de tradição patriarcal, sendo entendida como uma continuidade do pater famílias romano. Ao falar das formas de sociabilidade dos imigrantes italianos em solo brasileiro, Maria Catarina Chitolina Zanini (2007, p. 532) diz que: “Esse era um universo primordialmente masculino, pois as mulheres, depois da missa – quando iam – tinham que retornar a casa e cuidar da prole, dos animais e dos demais serviços domésticos.”. Nesta

perspectiva, a presença masculina nas atividades sociais carregava consigo os atravessamentos da cultura italiana e se expressava, também, no contexto educacional, por meio das matrículas e do acompanhamento do processo de escolarização das crianças.

Além disso, normalmente as profissões do pai e da mãe dos alunos eram, respectivamente, agricultor e doméstica¹⁸ revelando assim uma situação comum do período, considerando que a maioria morava na colônia e tinha como sustento a agricultura.

Outro aspecto interessante vinculado à educação refere-se a “União dos Estudantes Secundários de Bento Gonçalves”. Em 1957, criou-se um estatuto¹⁹ elaborado por esse grupo de estudantes. A união dos estudantes secundários tinha como diretoria alunos de escolas particulares e estaduais, sendo eles (Estatuto, 1957, p. 3):

Presidente – LUIZ BOLZONI – E.T.C.N.S. Aparecida
 Vice – CELSO VARGAS – E.T.C.N.S. Aparecida
 Tesoureiro Geral – ALFEU TORRIANI – C.E.F. Gonçalves
 1º Tesoureiro – WILSON S. TIGRE – E.T.C.N.S. Aparecida
 2º Tesoureiro – Marília Spegiarin – E.N.N.S. Medianeira

Ressalto essa organização estudantil, que abrangeu estudantes de instituições públicas e privadas, pelo fato de que, em 1957, quando o colégio Sagrado apenas iniciava sua obra na cidade, a educação bentogonçalvense já estava sendo delineada há algum tempo pelas outras escolas, tendo inclusive manifestações desse tipo, como o estatuto. Tal fato também se estende à criação, em 1952, do supracitado Jornal Geração Nova pela União Bentogonçalvense de Estudantes, o que reforça a ideia da existência de manifestações no período anterior ao de fundação do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Dessa forma, ao investigar a educação bentogonçalvense na década de 50, não posso deixar de mencionar esse percurso do processo educativo no município. Nesta investigação, atentarei para os motivos que levaram as Irmãs do Colégio Sagrado Coração de Jesus a criarem uma escola no município (quais foram as necessidades, qual era a intencionalidade com a criação dessa escola, etc), por isso esse olhar abrangente sobre aquilo que já acontecia no espaço investigado foi fundamental.

A partir dessa construção, apresento ao meu leitor o espaço educativo da minha pesquisa: o Colégio Sagrado Coração de Jesus.

¹⁸ Importante ressaltar que o termo “doméstica” apresentado nos registros, refere-se a dona de casa, uma vez que naquela época eram raras as famílias que tinham empregada doméstica em suas residências.

¹⁹ Bento Gonçalves. *ESTATUTOS da União dos Estudantes Secundários Bento Gonçalvesenses*. UESB. 1957.

2.3 SOBRE O OBJETO DA PESQUISA: A CRIAÇÃO E AS INICIATIVAS DO INSTITUTO EM BENTO GONÇALVES

Figura 9 – Antigo prédio do moinho, à esquerda, onde funcionou o Externato Sagrado Coração de Jesus até o ano de 1966. À direita, Igreja Cristo Rei.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Com o forte incentivo do pároco da Paróquia Cristo Rei, em 1956, chegaram a Bento Gonçalves, as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus (então ainda denominadas Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus). Segundo o Livro de Atas do Colégio, as irmãs chegaram no dia 24 de janeiro de 1956 para fundar uma escola na Paróquia Cristo Rei. Tiveram como primeira superiora do colégio a Irmã Angélica Mazzarotto.

Para anunciar a chegada das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus ao município, com a proposta da criação de uma escola, o padre utilizou o rádio. Vale ressaltar que o rádio foi um meio de comunicação bastante proveitoso e utilizado naquele tempo. Sendo assim, embora já utilizassem o rádio para transmitir a oração do rosário e passar informações à população, “as paróquias de Santo Antônio e Cristo Rei, unidas, adquiriram em 01 de maio de 1957, a Rádio Difusora da Bento.” (CAPRARA; LUCHESE, 2005, p. 377).

Através do rádio, diariamente as famílias acompanhavam a oração do terço e da missa, presidida pelos padres das paróquias. Como estratégia, o padre aproveitou o tempo que tinha disponível neste meio de comunicação para, após seu momento de oração do terço, anunciar a chegada das Irmãs Apóstolas e comentar sobre essa nova proposta educativa que recentemente surgira no município.

Em sua criação, o colégio era chamado “Externato Sagrado Coração de Jesus”. Esta denominação era utilizada para diferenciar este local dos internatos, os quais eram comuns na época, especialmente por se tratar de um colégio fundado por uma congregação religiosa feminina. É importante destacar que a nomenclatura desta instituição sofreu mudanças no decorrer dos anos, passando a se chamar ,em 1978, Escola de 1º Grau Sagrado Coração de Jesus, em virtude da lei nº 5.692/71, a qual define esta denominação para instituições que contemplavam as séries do ensino fundamental; e, posteriormente, Colégio Sagrado Coração de Jesus, a partir de 2000, com a implantação do Ensino Médio.

Além desta mudança referente ao nome da instituição de ensino, o nome do Instituto, atualmente denominado “Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus”, também sofreu modificações no percurso de sua história.

No decorrer do tempo a Congregação passou por alterações em seu nome:

1º Nome original: Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

2º 10/06/1900 a 1903: Simultaneamente foram usados dois nomes:

- Congregação das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus
- Congregação das Irmãs Apóstolas Missionárias do Sagrado Coração de Jesus.

3º 1903 a 1912: Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

4º 1912 a 1921: Congregação das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus.

5º 17/07/1921 a 1967: Congregação das Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus.

6º Em 1967 voltou-se ao nome original.

Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. (WERNET; SBRÍSSIA; SIMÕES, 1999, p. 9)

Apesar de os documentos apresentarem nomações diferentes, ao longo desta pesquisa utilizarei a nomenclatura atual do Colégio e do Instituto, a fim de possibilitar uma melhor compreensão ao leitor deste trabalho.

Além disso, é importante salientar a enérgica contribuição do Pe. Rui Lorenzi e dos moradores do bairro Cidade Alta para a construção do colégio. Na época, a possibilidade de receber irmãs para a criação de um educandário naquela região era motivo de prestígio frente à comunidade bentogonçalvense.

Em virtude da existência de duas paróquias no município e de que os únicos colégios confessionais católicos existentes pertenciam à Paróquia Santo Antônio, localizada no centro da cidade, receber as Irmãs Apóstolas e oportunizar um espaço escolar pertencente à Paróquia Cristo Rei significava um notável crescimento para o bairro Cidade Alta, oportunizado pelo apoio e pela participação ativa dos moradores, aspectos que serão salientados no decorrer desse estudo.

Sendo assim, a partir desse trabalho inicial, em 1956, criou-se o primeiro colégio particular, localizado no bairro Cidade Alta, com orientação educacional cristã - característica fundamental para a população, especialmente para os imigrantes italianos que consideravam a religião (católica) como a base de tudo -, enfatizando assim a inovação desta congregação de irmãs nessa região.

Dessa forma, com características singulares de uma cultura escolar presente no desenvolvimento da sua proposta, em março de 1956 iniciaram as aulas no Colégio Sagrado Coração de Jesus: “A primeiro de março (1º - III) tiveram início as aulas, constando então, a matrícula de duzentos e oitenta alunos (280) assim distribuídos: Duas classes de pré-primário, três de primeiro ano, uma de segundo ano e uma de terceiro e quarto anos.” (Livro de Atas, 1956).

Após o início das aulas, no dia 18 de março de 1956, ocorreu a inauguração solene deste novo estabelecimento de ensino no município, estando presentes o Governador do Estado, Ildo Meneguetti, o representante de D. Benedito Zori, Bispo da Diocese de Caxias do Sul, e o prefeito municipal, Mário Mônaco. Considerando a presença destas autoridades na inauguração do colégio, incluindo o governador do Estado do Rio Grande do Sul, identifico a relevância deste momento para a instituição em questão, contribuindo assim para sua efetivação na comunidade.

Importante apontar que, de acordo com uma ata redigida, em 1961, por Itacyr Giacomello²⁰ no livro de Atas e Eventos do colégio, inicialmente, as aulas eram ministradas no salão paroquial, na própria sacristia e, posteriormente, passaram a ser realizadas no antigo moinho anexo à Igreja, o qual pertencia à Cooperativa Ceres. Embora nos relatos de algumas irmãs o colégio tenha funcionado desde seu início no prédio do moinho, no livro de tomo da Paróquia Cristo Rei, o Pe. Rui Lorenzi, em uma de suas atas de 1956, também sinaliza que o início das aulas ocorreu na casa canônica ao lado do moinho e da Igreja, sendo, posteriormente, realizadas propriamente no prédio do moinho da Cooperativa Ceres.

A Cooperativa Ceres Ltda., fundada em 1940, foi uma das indústrias de destaque nacional que fez parte deste marco do desenvolvimento municipal na década de 50. “[...] com 35 sócios, exportava²¹ muita farinha para os estados de Santa Catarina e Paraná” (DE PARIS, 1999, p. 240).

²⁰ Itacyr Giacomello, morador do bairro Cidade Alta, foi secretário do grupo pró-construção do Externato Colégio Sagrado Coração de Jesus. Mais informações acerca do grupo pró-construção serão apresentadas ao longo do texto.

²¹ Nessa citação, o sentido de exportava refere-se à “vendia”, uma vez que exportar significa enviar para fora do país, não sendo esta a atividade mencionada no escrito.

De acordo com informações do livro de tomo da Paróquia Cristo Rei, a Cooperativa Ceres encerrou suas atividades no ano de 1957, tendo a Igreja Cristo Rei adquirido o prédio e o cedido para as Irmãs utilizarem com o colégio. Segundo o livro de tomo (1957, p. 37 f.):

Em Outubro de 1957, foram dados os passos para a compra do prédio, onde funcionava a Cooperativa Ceres. Dita Cooperativa, que se ocupa na moagem de trigo e milho, transfere sua maquinária *[sic]*, para outro prédio situado perto da Estação. A Igreja adquire o edifício, que está situado dentro da quadra da Igreja Matriz, pelo valor global de Cr\$1.000.000.00, importância a ser paga em 5 prestações e no prazo de 5 anos, sem juros, isto é Cr\$ 200.000.00 cada ano. Este edifício destinar-se-á ao Externato Sagrado Coração de Jesus e à comunidade das Rev. Irmãs. A Paróquia cede o edifício, sem cobrar aluguel das Rev. Irmãs. Estas, por sua vez, deverão realizar as reformas necessárias, para adatar *[sic]* o prédio. Quando as Irmãs se transferirem para o novo Colégio a ser construído, o imóvel *[sic]* passará novamente as mãos da Igreja.

Em outro trecho do livro de tomo, confirma-se a passagem do colégio para o prédio do moinho em anos posteriores ao de inauguração do colégio. Segundo os registros, o colégio teria iniciado seus trabalhos no antigo moinho em 1958, sendo que nos primeiros meses algumas reformas foram realizadas para, posteriormente, iniciarem as aulas. Conforme o registro encontrado:

[...] Trabalhou-se, com afinco, em Maio, Junho e Julho. Foram erguidas paredes para dividir as aulas, reformados os assoalhos, trocadas muitas vidraças quebradas, pintada toda parte externa. Em 1 de Agosto, a transformação aparecia surpreendente, passando ali a funcionar as aulas, num ambiente sadio, alegre e bem iluminado. (Livro de tomo, 1958, p. 40 v.)

Apesar dessa informação presente no livro de tomo, a qual retrata o início das atividades escolares no moinho sendo apenas em 1958, algumas irmãs da congregação que participaram da criação do colégio alegam que, no ano em que o educandário iniciou, o moinho ainda funcionava, sendo que as aulas ocorriam em um andar e os trabalhos do moinho em outro. O barulho do moinho e as “paredes enfarinhadas” foram características narradas por duas irmãs que recordam do funcionamento da cooperativa durante o início das aulas. (Ir. Marinês Tusset, aluna do colégio na época, e Ir. Anastásia, religiosa da congregação que trabalhou como professora de ensino religioso e secretária do colégio entre 1961 a 1974).

Nesse sentido, suponho que, mesmo que as aulas não tenham sido ministradas, logo de início, no prédio do moinho, este espaço foi certamente o local de grande destaque para o colégio nos seus primeiros anos de funcionamento, o qual deixou lembranças importantes na vida de quem estudou ou trabalhou por lá.

Outro aspecto interessante a ser analisado refere-se à importância revelada nas atas do Colégio Sagrado em relação aos eventos festivos e datas comemorativas. Poucos registros existem acerca do ensino, no que se refere à proposta pedagógica, material didático, corpo docente e currículo deste colégio até o ano de 1969. Na realidade, percebo uma grande ênfase nas festividades, como: dia das mães, Festa do Sagrado Coração de Jesus, festa de aniversário do pároco da Paróquia Cristo Rei, desfile cívico, dia da criança e encerramento do ano letivo.

Curiosamente não foram encontrados registros de apresentações em homenagem ao dia dos pais. No Brasil, esta data foi festejada pela primeira vez em 1953, sendo uma comemoração importada dos Estados Unidos²². Nas atas do colégio destinadas a estes eventos não encontrei registros de homenagem aos pais neste período, podendo se justificar pela instituição desta data no país ter sido muito recente.

Nestas festividades apresentadas nas atas, verifico uma predominância feminina nas atividades que envolviam declamação de poesias, cantos e teatro. Pelos registros percebo que os meninos também participavam destes eventos, mas nas apresentações individuais o número era reduzido, quando comparado ao grupo feminino.

Analisando as documentações do colégio, percebo uma escassez de registros, especialmente os documentos destinados aos registros dos alunos (matrícula, frequência, notas) até o período de 1961. Tal fato pode ser compreendido por não existir uma lei anterior a LDB nº 4.024/61, que exigisse registros deste tipo nos estabelecimentos de ensino. Esta dificuldade em encontrar documentos anteriores a esta época também foi verificada durante a análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação, nos quais pude perceber uma mudança significativa nos registros e na própria existência de documentos escritos a partir dos anos 60 e especialmente no início dos anos 70. Após 1971, com a LDB nº 5.692/71, a atividade de registrar e documentar aspectos importantes da “vida” das escolas tornou-se evidente e cotidiana, visto que esta lei passou a cobrar este tipo de documentação nos estabelecimentos de ensino.

Mesmo sendo obrigatórios após a lei de 1971, a partir de 1961, identifiquei registros dos alunos que realizaram os exames finais, não sendo estes livros de matrículas. O primeiro registro identificado apresenta-se no Livro de Atas denominado “Atas dos Exames Finais – Curso Primário – Externato Sagrado Coração de Jesus”, o qual compreende o período de 1961 a 1970. De acordo com este livro, a primeira turma que concluiu os exames finais e que aparece registrada era composta por 9 meninos e 18 meninas.

²² Informação obtida por meio do site: <http://www.brasilecola.com/datas-comemorativas/dia-dos-pais-1.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2013.

Considerando este registro, entendo que a participação maior de meninas nas apresentações públicas pode se vincular ao maior número delas nos anos iniciais do colégio. Complementando esta análise, no decorrer dos anos, verifico um aumento da participação masculina nestes momentos, supondo uma maior “igualdade” nas matrículas do colégio.

Além disso, não posso deixar de apontar que, após a primeira ata deste livro de Atas, a qual trata da fundação do colégio, todas as outras são escritas de maneira bastante emotiva e “florida”, enaltecendo as conquistas da escola, o carisma dos “pequenos” que declamavam as poesias nas festividades, a emoção da comunidade nos eventos e o carinho do Pe. Rui Lorenzi pela instituição. A dedicação do padre foi retribuída pelas homenagens prestadas a ele em seu aniversário, bem como pela participação ativa do colégio nas atividades paroquiais, como pode ser observado na ata a seguir:

No mês de dezembro de 1957 a paróquia Cristo Rei viveu dias de grande emoção, com a ordenação sacerdotal de 5 Rvdos. Diáconos, 4 dos quais, pertencentes a esta Diocese de Caxias do Sul e à Diocese de Pelotas.

Estas festas que ocorreram em 4 dias diferentes tiveram como parte integrante dos programas *[sic]* homenagens do Externato S. C. de Jesus aos neo-sacerdotes. (Livro de Atas, ATA do ano de 1957).

Esta união entre a instituição educacional e a Igreja era bastante evidenciada nas atas. Tal situação pode ser compreendida como algo comum para a época, considerando que a relação entre educação e religião era prioridade para os imigrantes da região e era questão prioritária na pastoral da diocese. Conforme afirma Luchese (2007, p.181-182):

A escolarização na Região Colonial Italiana foi, ao final do século XIX e início do século XX, marcada pela coexistência de inúmeras iniciativas e de agentes que intervieram em prol da escola de primeiras letras. [...] As escolas confessionais como iniciativas de diversas congregações que progressivamente se instalaram na Região. Apoiadas ao clero local, tiveram importância na difusão da religião católica, mas também na qualificação da educação. Fundando colégios com internatos, seminários e noviciados, trouxeram a formação secundária para a Região bem como diferentes concepções curriculares de ensino. Imbuídos pelo movimento de restauração católica, buscaram a disseminação da religiosidade, através da formação de clérigos e freiras, além de terem sido responsáveis pela formação de muitos dos líderes da política e da economia regional.

Pelo apoio recebido do clero local, é natural que esta relação entre o colégio e a Paróquia fosse tão próxima e aparecesse registrada nos documentos escritos. Exemplo disso foram os inúmeros registros identificados no livro de tombo da Paróquia, os quais reforçam a participação das Irmãs e da comunidade educativa do Colégio Sagrado Coração de Jesus nos

eventos promovidos pela Igreja, enaltecendo, inclusive, o cuidado e o zelo que as Irmãs Apóstolas dedicavam à educação cristã.

Em suas visitas pastorais, o bispo da diocese de Caxias do Sul, Dom Benedito Zorzi, ressaltava a presença e o empenho das Irmãs para com a educação católica, como no termo de visita pastoral redigido no livro de tomo, em 30 de abril de 1963, em que o Bispo relata que “A catequese é bastante bem cuidada, colaborando muito as Rvdas Irmãs Zeladoras do S. Coração de Jesus.” (p. 57 f.).

Em outras passagens do livro de tomo que se referem às visitas do bispo da diocese, verifico a atenção prestada às Irmãs e ao Colégio Sagrado, visto sempre constar alguma referência ao trabalho realizado por elas. Um exemplo dessa atenção dedicada ao colégio e às irmãs foi percebido no seguinte registro presente no Termo de Visita Pastoral:

- Visita aos colégios: no dia 6 e na manhã de 7 houve a visita ao Colégios, respectivamente, Nossa Senhora Medianeira e Aparecida, na Paróquia de S^o Antônio. O dia 8 ficou reservado ao Colégio S. Coração de Jesus com visita e missa às Irmãs, desde 6,30 horas; aos alunos maiores; e de tarde aos pequenos. (Livro de tomo, 1973, p. 95 f).

Nesse escrito, percebo uma preocupação com as escolas católicas do município, sendo que o bispo procurava sempre visitá-las, assim como um zelo pelo Colégio Sagrado, dedicando um “tempo a mais” nesta instituição. Nesse sentido, o apoio do Pe. Rui Lorenzi e do bispo D. Benedito Zorzi às atividades escolares confirma a crença de uma educação pautada na religiosidade.

Além disso, a ênfase nas datas comemorativas era tão significativa que, em uma das atas de 1957 consta a fundação de um clube cultural que, a partir daquele momento, se responsabilizaria pelos eventos cívicos e culturais do estabelecimento de ensino. “Nota: No corrente ano letivo, fundamos no Colégio, um Clube Educativo Cultural Infantil (que) o qual encarregou-se de realizar as comemorações cívicas, sociais, etc. e de registrá-las no livro de atas do próprio Clube.” (Livros de Atas, 20 de dezembro de 1957). Por vezes, o padre Rui Lorenzi disponibilizava o rádio para apresentar atividades que estavam acontecendo na escola.

De 1958 até 1965, as atas deste suposto “Primeiro Livro de Atas” do colégio apenas resumiam o que havia sido escrito nas atas próprias do Clube Educativo Cultural Infantil. Além disso, no decorrer destes anos, mais aspectos vinculados ao estudo, como maior frequência dos alunos no espaço da biblioteca para ampliação de seus estudos e prêmios

recebidos pelos estudantes em participações de concursos ofertados pelo município reforçam esta preocupação com o “bem falar e escrever” dos alunos.

Sendo assim, a partir de 1958, não existem registros mais precisos na instituição acerca dos eventos e apresentações públicas, pois o mencionado livro de Atas do Clube Educativo Cultural Infantil não foi identificado no Colégio Sagrado, tornando-se uma incógnita para as atuais irmãs o destino deste documento.

Cabe salientar que, em 1962, ocorreu a saída da Madre Superiora, Ir. Angélica Mazzarotto, a qual foi transferida para o Paraná, sendo substituída pela Ir. Luciana Martins Viçozo. Neste mesmo ano, foram intensificadas as atividades para a criação do curso ginásial no colégio, aspecto identificado em uma das atas do colégio, envolvendo a autorização para o funcionamento do curso ginásial.

No dia 13 de maio, festa de N^a Sr^a de Fátima, realizou-se uma grande festa na Paróquia, em benefício da construção do futuro ginásio. Os alunos, principalmente os quintanistas muito colaboraram para o bom êxito da mesma.

Satisfeitíssimos ficaram todos, ao receberem da Madre Superiora, Irmã Luciana Martins Viçozo, a notícia de que, após tantas lutas e sacrifícios, o novo Ginásio recebeu a autorização da Inspeção Seccional para o funcionamento condicional, isto em data de 26 de outubro. (Livro de Atas, 31 de dezembro de 1962).

Dessa forma, em 1963, iniciaram as atividades no Curso Ginásial do Colégio Sagrado Coração de Jesus, o qual ainda funcionava no antigo moinho. “Em nosso Ginásio Sagrado Coração de Jesus, as aulas tiveram início no dia 4 de março. Os alunos da 1^a série sentiam-se felizes em ser os pioneiros a iniciar o curso Ginásial. Para eles [*sic*], tudo era novidade.” (Livro de Atas, 30 de dezembro de 1963).

Importante salientar que, desde o seu primeiro ano de funcionamento, o curso ginásial oferecia o ensino misto, ou seja, atendia meninos e meninas, diferenciando este colégio dos outros dois colégios católicos do município que, no início de seus cursos ginásiais, eram direcionados apenas para homens ou apenas para mulheres. O Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira oferecia curso ginásial feminino. Já o Colégio Nossa Senhora Aparecida ofertava curso ginásial masculino.

No curso primário, desde 1915, com a criação do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, já acontecia o ensino misto, uma vez que meninos e meninas estudavam em uma mesma escola e dividiam a mesma sala de aula. Contudo, é importante refletir acerca de algumas características próprias das congregações religiosas, as quais estão diretamente relacionadas com essa forma de ensino. Durante o curso primário (que contemplava os estudos até o 5^o ano), as escolas católicas adotavam o ensino misto na sua prática. Contudo,

com a entrada do curso ginásial, período em que os estudantes possuíam entre 10 a 11 anos de idade, a possibilidade de se manter esse tipo de ensino não era bem vista, pois configurava uma preocupação vinculada às questões sexuais, próprias do sujeito que se encontra nessa faixa etária.

Dessa forma, manter jovens do sexo feminino e do sexo masculino em um mesmo espaço demandava ordem e disciplina maiores para estas congregações, assim como algumas estratégias de “controle” desses sujeitos no ambiente escolar. Por esse motivo, a escolha pela separação de gêneros no curso ginásial era comum na época.

Através dos contatos feitos²³ e dos estudos realizados, identifiquei que a mudança para ensino misto no curso ginásial destes colégios ocorreu posteriormente ao Colégio Sagrado, sendo nas seguintes datas:

Colégio Nossa Senhora Aparecida: 1967

Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira: 1968

Contudo, realço a preocupação com essas datas, uma vez que em alguns livros e fotografias encontradas, aparecem registros do gênero oposto anterior as datas acima apresentadas, porém sem confirmação de que se referiam a um possível ensino misto no curso ginásial. Dessa forma, apesar da incerteza sobre esses registros, sinalizo essa questão do ensino misto pelo fato de que algumas pessoas que vivenciaram o início do colégio Sagrado afirmaram que este educandário tinha como um de seus diferenciais o atendimento educacional para meninos e meninas, por meio de um ensino misto.

Nesse sentido, trabalho com duas perspectivas, as quais serão desenvolvidas no percurso de minha dissertação sobre essa questão:

1ª Com a comprovação das datas apresentadas, poderá ser identificado o pioneirismo do Colégio Sagrado Coração de Jesus no curso ginásial que, desde seu início, ofertou um ensino misto;

2ª Pela forte evidência de um ensino feminino no Colégio Medianeira e de um ensino masculino no Colégio Aparecida, mesmo que tenham começado a ofertar o ensino misto no curso ginásial antes do Colégio Sagrado, os moradores criaram uma representação desse espaço, delegando-o como pioneiro nesse tipo de ensino por duas possíveis razões: pelas representações produzidas em torno dos outros dois colégios, com ênfase em um único

²³ As datas de início do ensino misto no curso ginásial das escolas católicas (Medianeira e Aparecida) foram informadas pelas próprias escolas, por meio de visita e conversa com a equipe pedagógica de cada instituição, em junho e julho de 2013.

gênero, ou como estratégia para “fazer a propaganda” desse novo educandário, reforçando assim o grande progresso que o bairro Cidade Alta adquirira com este estabelecimento.

Independente de qual seja a perspectiva que, ao longo do meu estudo, se torne a mais plausível, é importante salientar que estudos relacionados a gênero masculino e feminino não serão abordados nesta pesquisa, uma vez que o foco do meu trabalho não se concentra propriamente no ensino misto do curso ginásial.

Embora seja uma característica importante e que poderá se destacar em alguns momentos ao longo da investigação, o intuito desse estudo está, efetivamente, na elaboração de uma narrativa histórica, pontuando as características eminentes da cultura escolar produzida em um colégio conduzido por uma congregação religiosa. Tais características vão além do supracitado ensino misto, pois contemplam o processo identitário de uma congregação religiosa que desenvolve sua proposta educativa em Bento Gonçalves, a etnicidade, por ser um número significativo de moradores - a maioria sendo descendentes italianos - que solicitaram a abertura da escola, e a análise da cultura escolar desenvolvida naquele espaço, no que condiz às práticas dos sujeitos (alunos e professores) e o espaço escolar.

Vale ressaltar que, apesar de a etnicidade não ser desenvolvida em um capítulo específico desta dissertação, destaco este aspecto pela presença de características étnicas no processo identitário e na própria cultura escolar do colégio. Embora não tenha sido apresentada com ênfase no currículo oficial da escola, a etnicidade perpassa a congregação das religiosas, o contexto em que a escola se insere e as práticas educativas presentes nos silenciamentos e no currículo oculto da instituição, merecendo assim ser pontuada nesta pesquisa.

Outra situação relevante sobre os anos iniciais deste colégio refere-se ao ano de 1961. Pelo crescente número de alunos matriculados, sentiu-se a necessidade de construir um novo prédio para a instituição. Sendo assim, em 1961, as Irmãs, juntamente com o Pe. Rui Lorenzi, realizaram reuniões com representantes da indústria e do comércio local a fim de solicitar colaboração destes bentogonçalvenses para a criação do novo ginásio, cujo terreno sito na Rua Candelária, bairro Cidade Alta, já havia sido comprado pelas Irmãs. O grupo considerou relevante a construção de mais um ginásio católico para Bento, pois esta obra estava em consonância com os interesses dos moradores: desenvolver a região.

Dessa forma, em 1962, iniciaram-se as obras para a construção do novo ginásio, sendo inaugurado no dia 08 de dezembro de 1966. É fundamental sinalizar o comprometimento da

população para com esta construção. Para estas pessoas, o novo ginásio representava uma evidente valorização para o Bairro Cidade Alta.

O apoio das famílias do colégio foi tão significativo que elas acabaram criando um grupo, intitulado pró-construção, que se responsabilizou por angariar recursos para idealizar a construção do ginásio.

A partir deste novo espaço em que a educação formal passou a existir, o Colégio Sagrado Coração de Jesus iniciou uma nova caminhada no processo educativo. O livro de Atas datado de 1969, intitulado “Livro de Atas de Reuniões dos Professores do Ginásio Sagrado Coração de Jesus”, enaltece esta mudança na proposta pedagógica do colégio.

Até o presente momento, as festividades em torno das datas comemorativas apareciam como forte indício de uma educação ligada à Igreja e com o propósito de mostrar à sociedade as potencialidades de seus “pupilos”, através da poesia e do canto. A partir de 1969, verifico um evidente direcionamento pedagógico para as atividades conduzidas no colégio, distanciando-se da exclusividade em datas comemorativas.

Assuntos como aulas, materiais didáticos, comportamento dos alunos, currículo, avaliação e diário de classes foram bastante trabalhados neste período e registrados nos livros de atas. Na primeira ata deste livro (Livro de Atas de Reuniões dos Professores do Ginásio Sagrado Coração de Jesus), por exemplo, é relatada uma reunião de professores, ocorrida no dia 04 de agosto de 1969, com a intenção de discutir estratégias para aumentar a porcentagem de promoções de alunos no ano de 1970, procurando dar um “carinho especial” ao aluno em estado regular e definindo que os alunos que reprovassem em apenas uma disciplina seriam aprovados.

Também identifico uma mudança na escrita desses documentos. As atas do primeiro livro, de 1956 a 1965, foram escritas pelas Irmãs, sendo que o corpo docente que assinava estas atas era composto apenas pelas freiras da congregação²⁴. A partir deste segundo livro de atas, verifico a existência de um professor coordenador que, conforme estes registros, exercia um cargo de orientador pedagógico e geralmente era quem redigia as atas, assim como a assinatura de muitos docentes leigos, introduzindo assim os leigos no cenário educativo desta instituição.

Tendo em vista estas grandes mudanças no conteúdo das atas deste período questiono-me acerca daquilo que era prioridade na educação. Afinal, é conveniente lembrar que na

²⁴ Alguns relatos orais evidenciam a presença de docentes leigos no colégio a partir de 1963, com o início do curso ginásial, porém estes docentes apenas aparecem nas atas a partir de 1969. Aponto estes dados porque serão trabalhados com maior profundidade ao longo desta pesquisa.

década de 50 as apresentações públicas em datas comemorativas eram muito valorizadas e, considerando os anos iniciais de criação do colégio, esta prática certamente contribuía para a divulgação deste novo estabelecimento de ensino à população. Contudo, por meio desse livro de atas de reuniões de professores, suponho que a prioridade da proposta educativa do colégio tenha sofrido significativas transformações, as quais fazem parte de uma cultura escolar e merecem ser pesquisadas com mais profundidade neste estudo.

Todos esses aspectos apresentados são entendidos como parte de um processo histórico imbuído de significações, sujeitos, espaços, tempos e culturas. Não são verdades absolutas, mas resquícios de um passado que servem como ponto de partida para o estudo específico desta instituição.

Atualmente, o Colégio Sagrado Coração de Jesus faz parte do SAGRADO – Rede de Educação, composta por 35 unidades educacionais e uma universidade, abrangendo as duas Províncias Brasileiras (Província do Paraná e Província de São Paulo), a Vice-Província Centro-Norte do Brasil (formada por escolas no Pará, Tocantins e Distrito Federal) e a Vice Província Cone Sul (Argentina). A unificação dessas províncias, através do surgimento do SAGRADO – Rede de Educação aconteceu no dia 10 de março de 2011, selando assim “[...] o caminho Educacional das Apóstolas”. (Proposta Pedagógica, 2012, p. 16).

O colégio, assim como toda a rede do SAGRADO, tem como Entidade Mantenedora o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, instituto religioso da Igreja Católica Apostólica Romana, fundado por Madre Clélia Merloni, em 1894, em Viareggio - Itália, fazendo-se presente no Brasil desde 1900.

3 PROCESSO IDENTITÁRIO: FLUXOS, MOVIMENTOS E (DES)CONTINUIDADES

Investigar a história de uma instituição educativa requer uma análise para seus movimentos, suas rupturas, seus processos e sua cultura. Mais do que isso, demanda uma compreensão da sua realidade e um entendimento do seu funcionamento, traduzindo assim uma identificação para o espaço investigado.

Mas porque estudar a identidade de um colégio? A identidade institucional é o que identifica o colégio em seu meio, no contexto em que se insere e na comunidade que atende. Nesse sentido, compreender a identidade de um colégio significa entender seu processo histórico, contribuindo para a compreensão de seus pertencimentos, suas marcas singulares, suas necessidades e seus movimentos no decorrer do tempo.

Tratando especificamente do Colégio Sagrado Coração de Jesus, me deparo com uma escola católica, dirigida por uma congregação religiosa de origem italiana. Com essa pequena referência, já é possível verificar inúmeros aspectos que compõem a identidade dessa instituição, como: a religiosidade, a etnicidade, as características específicas da congregação, a realidade em que a escola se insere, entre outras.

Estes aspectos, como muitos outros, compõem o “arsenal identitário” da escola e retratam a caminhada institucional desse colégio. Cabe salientar que essa “identidade” da escola não é fixa, e muito menos estática. Toda identidade é permeada por movimento, e investigar a história de uma instituição educativa perpassa, justamente, por essa análise dos processos e das (des)continuidades desse espaço.

Sendo assim, para estudar a identidade de um colégio, ou seja, as marcas e os movimentos de uma instituição, faz-se necessário entender a identidade como um processo, algo dinâmico e que se encontra em transformação constante. De acordo com Kreutz (2010, p. 25):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência, no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. Assim, em vez de falarmos de identidade, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento.

Ao invés de falar em identidade, utilizarei o conceito de *processo identitário*, compreendendo assim seu caráter mutável e flexível. Não basta apenas entender a identidade

como algo definido e fixo, mas como algo incompleto, passível de novas representações e significações.

Dessa forma, a identidade torna-se “[...] uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente.” (HALL, 2004, p. 12-13).

Vale ressaltar que “essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.” (WOODWARD, 2000, p. 8). Por isso, entendo que a produção de um processo identitário encontra-se na representação de sujeitos e lugares, os quais são evidenciados por meio dos discursos e dos sistemas simbólicos.

Reconheço que este escrito não traduz uma identidade fixa. Até porque, “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.” (SILVA, 2000, p. 84). Apesar das tentativas frustradas de “fechar” uma identidade, ela sempre será transformada e transformadora, enquanto outros sujeitos estarão entrando em contato com ela.

Dentro deste viés, entendo que não examinarei uma identidade, mas sim o processo identitário do colégio, que, por si só, torna-se maleável e passível de mudança. Sendo assim, compreendo que:

As palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. [...] Tudo o que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever. (HALL, 2004, p. 41).

Reconhecendo que nossas produções possuem “antes” e “depois”, bem como percebendo a “flexibilidade” das identidades, entendo que minha pesquisa revelará um processo identitário que, ao longo dos anos, esteve (e está) em constante transformação. Este movimento presente nos processos identitários explica-se, também, pelos fluxos e pelos limites da cultura.

Uma cultura surge pelos movimentos que sofre, pelas outras culturas que a perpassam e pelas fronteiras (limites) que detém, autorizando hábitos, costumes, vestimentas, modos de agir, etc. Conforme Ulf Hannerz (1997, p. 12) “[...] para manter a cultura em movimento, as pessoas, enquanto atores e rede de atores, têm de inventar cultura, refletir sobre ela, fazer experiências com ela, recordá-la (ou armazená-la de alguma outra maneira), discuti-la e transmiti-la.”.

Estes são os fluxos da cultura, os modos de cambiar cultura, torná-las híbridas e, por meio dessas inter-relações, promover o surgimento de outros processos identitários. Exemplo disso são os fluxos de cultura e interações que permitiram a existência de muitas identificações para um mesmo grupo ou, até mesmo, para um mesmo sujeito. Como afirma Kreutz (2010, p. 9): “[...] há os que são brasileiros pela nacionalidade, portugueses pela língua, russos ou japoneses pela origem, católicos ou afroamericanos pela religião. Significa que essas pessoas encontram-se em grande variabilidade de regimes de pertencimento.”

Nesse sentido, este trabalho não enaltecerá a identidade de uma instituição escolar, mas sim estes processos que, historicamente, representaram este espaço, deixando marcas e significados. Minha intenção será, justamente, compreender essas identificações, verificando a presença da educação cristã nesta escola, conduzida por uma congregação religiosa, na perspectiva de um constante movimento ou processo, salientando fluxos e contra-fluxos, afirmações e redimensionamentos.

Além disso, tendo em vista as mudanças vividas no Instituto, assim como no desenvolvimento da proposta do colégio em questão, considero que o entendimento de hibridez contribui para a fundamentação de processos identitários. Para Ulf Hannerz (1997), hibridez, também chamada de sincretismo, miscigenação, mestiçagem ou criolização, remete à mistura de culturas, aos intercâmbios culturais produzidos pelo encontro dos grupos, com suas referências, crenças, costumes e tradições.

Essa mistura, ou hibridez, promove a “criação” de novas culturas, as quais se constroem a partir da inclusão (e exclusão) de elementos das outras culturas, anteriormente identificadas de maneira separada. Dessa forma, ao longo de nossa vida, sofremos interferências de outras culturas, as quais nos modificam e possibilitam novos olhares, novos estilos de vida e novas possibilidades de agir e pensar. Como afirma Hannerz (1997, p. 28): “Em um momento ou outro da história, nós ou nossos antepassados podemos ter passado pela criolização, mas não estamos envolvidos eternamente nesse processo, nem o fomos necessariamente no mesmo grau.”

Nesse sentido, a hibridez, sendo entendida justamente como essa mistura cultural, faz parte do processo identitário produzido, visto que a congregação das Irmãs Apóstolas esteve em constante movimento identitário, buscando referências para a criação de sua proposta pedagógica e, ao mesmo tempo, direcionando seu trabalho para outros setores no município, como a direção de um hospital. Portanto, encontrava-se num movimento intenso de formação/transformação.

Este movimento constante, promovendo uma miscigenação no processo identitário do colégio, dá-se também por se tratar de uma congregação religiosa italiana que abre um colégio em localidade brasileira, com a maioria de seus habitantes descendentes de italianos, mas já com um histórico de algumas décadas no Brasil, o que provocou modificações em sentido de hibridação.

Dessa forma, a investigação sobre a história do colégio construirá o processo identitário de uma instituição, salientando os processos educativos de uma época, na tentativa de apresentar silenciamentos e posicionamentos de uma realidade específica. Mas também apresentará os caminhos, os desafios e as (des)continuidades da congregação religiosa, dentro e fora deste espaço educativo, sinalizando esse constante movimento identitário.

Para elaborar o processo identitário do colégio e da própria congregação religiosa em Bento Gonçalves, é fundamental compreender os entendimentos acerca de narrativa, dentro do campo da história cultural. As reflexões de Roger Chartier (1994) sinalizam um caminho importante para o meu estudo, uma vez que compreende que o “[...] discurso, qualquer que seja sua forma, é sempre uma narrativa.” (CHARTIER, 1994, p. 95).

Dessa forma, meu estudo não se refere à produção de uma identidade fixa, determinada e engessada. Pelo contrário, trata da construção de uma narrativa, carregada de interpretações que faço acerca do objeto estudado.

A fim de compreender essa escrita como uma narrativa, os apontamentos de Pesavento (2008a) em torno de representação contribuem de maneira singular, pois apontam essas construções como interpretações que cada um faz do seu entorno. Segundo Pesavento (2008a, p. 39), “Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.”

A partir desse olhar, entendo a representação como uma construção imbuída de interpretações, olhares, significados e intencionalidade. Afinal, as representações são produções “[...] pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.” (CHARTIER, 1991, p.177).

Nessa perspectiva, toda a produção feita é uma representação, ou seja, uma construção que eu, a partir do contexto que permeia a minha vida no momento, faço de um espaço. Em outras palavras, “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência.” (PESAVENTO, 2008a, p. 40)

Mantendo esse olhar atento, estou convicta de que minha produção também provocará questionamentos aos leitores, pois ao ler uma representação traduzida em uma narrativa,

imediatamente pensamos em quem é o sujeito que escreveu, de que lugar ele fala, para quem ele fala, etc.

Essa conduta aponta para as reflexões de Chartier (1991) em torno da prática leitora dos sujeitos que, ao lerem um texto, também o representam de formas distintas. Conforme Chartier (1991, p. 179):

Os que podem ler os textos, não os lêem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito.

Os contrastes, não apenas na prática leitora, mas em todo o processo que envolve o livro (desde sua fabricação até o uso feito pelos sujeitos) desencadeia diferentes representações, as quais necessitam ser consideradas nesse estudo e atentadas por mim, visto que cada leitor possui suas crenças, seus anseios e suas formas de interpretar os escritos.

Além disso, considerando que minha produção parte da análise de documentos e de entrevistas, não posso deixar de mencionar que minhas fontes também são representações do espaço do Colégio Sagrado. As fotografias, os materiais e a própria memória das pessoas utilizadas em meu estudo são diferentes formas de representar a instituição educativa, as quais estão imbuídas de emoções, expectativas, necessidades e intencionalidades.

Em outras palavras, cada registro feito ou cada palavra evocada, aponta para determinada necessidade ou intencionalidade que seu produtor teve ao elaborar esta escrita ou fala sobre o colégio. Por esse motivo, destaco que para construir um processo identitário foi necessário entender a representação como uma construção, a qual tem sua valorização quando bem produzida, com fundamentos, critérios e rigor. Afinal, “[...] a inteligibilidade histórica só se avalia em função da plausibilidade oferecida pelo relato.” (CHARTIER, 2002, p. 82).

Sendo assim, para a construção do processo identitário aqui apresentado, a escuta aguçada e o olhar atento às fontes tornou-se imprescindível, ciente de que verdades não foram ditas, mas representações foram produzidas. Como afirma Pesavento (2008a, p. 41):

A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade.

Minha postura frente ao *corpus* da pesquisa tornou-se importante, percebendo que todo o meu escrito esteve entrelaçado por aquilo que encontrei e aquilo que interpretei por meio de meus estudos, minhas reflexões e minhas relações. Conforme relata Pesavento (2008a, p. 50):

A figura do narrador – no caso, o historiador, que narra o acontecido – é a de alguém que mediatiza, que realiza uma seleção dos dados disponíveis, que tece relações entre eles, que os dispõe em uma sequência dada e dá inteligibilidade ao texto.

Partindo da premissa de que todo historiador, ao produzir sua narrativa acerca de um espaço, deve estar consciente de suas interferências - mesmo que aparentemente “silenciosas” -, entendo que o processo identitário apresentado não é uma verdade absoluta sobre a história deste colégio, mas um ponto de partida plausível e aproximado de tudo o que foi, um dia, vivido pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo.

Esta é a postura investigativa do historiador. Afinal, “[...] embora sua meta seja chegar ‘à verdade do acontecido’, o máximo que poderá atingir será sempre a construção de versões possíveis, plausíveis aproximativas daquilo que teria ocorrido.” (PESAVENTO, 2008b, p. 18).

Por tudo isso, a partir desse olhar inicial e considerando meu objeto de pesquisa, apresento, a seguir, a representação do processo identitário do colégio e da congregação que consegui elaborar a partir das fontes, na tentativa de sinalizar as marcas desse espaço, como as práticas escolares, as características singulares da educação católica, a vinculação da congregação com a Igreja, entre outros.

3.1 IRMÃS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: UMA CONGREGAÇÃO RELIGIOSA CONSTRUINDO SEU PROCESSO IDENTITÁRIO EM BENTO GONÇALVES

Falar do processo identitário de uma congregação religiosa requer um entendimento em torno dos fluxos e dos limites da cultura. Segundo Ulf Hannerz (1997, p. 15), “se ‘fluxo’ sugere uma espécie de continuidade e passagem, ‘limites’ têm a ver com descontinuidades e obstáculos.”

Partindo desse pressuposto, compreendo que o processo identitário das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus está estreitamente vinculado às percepções de Hannerz, uma vez que na realidade bentogonçalvense, esta congregação “abraçou” distintos espaços, embora com diferentes intensidades. A solicitação e relação com a paróquia e a comunidade da Cidade

Alta, a criação e manutenção de um educandário, assim como a administração de um hospital foram locais de atuação da congregação religiosa em questão, os quais retratam, justamente, continuidades e descontinuidades do processo identitário desse grupo.

Dessa forma, na tentativa de construir e interpretar o processo identitário das Irmãs Apóstolas no município de Bento Gonçalves, apresentarei características específicas desse grupo de religiosas em seus diferentes espaços de atuação, os quais tornaram essa identificação da congregação imbuída de significações, diferenças e múltiplos olhares.

Para esta reflexão, atentarei para o desenvolvimento da proposta educativa da congregação no município, bem como a condução e a relação desse grupo com os outros setores envolvidos, como a paróquia e a própria comunidade da Cidade Alta.

Parto do princípio de que a educação nas escolas criadas por congregações religiosas possui marcas que a diferencia das demais instituições escolares, o que incita uma interessante pesquisa em torno do processo identitário desses grupos de religiosas. Pela análise das entrevistas e dos materiais investigados, identifico que o ensino confessional católico do Colégio Sagrado Coração de Jesus é detentor de características muito específicas para poder “dar conta” das necessidades da comunidade educativa e das expectativas criadas pelos moradores que, juntamente com o Padre Rui Lorenzi, empenharam-se na criação e na manutenção desse colégio, formando assim um processo identitário singular desta escola.

Sei que a disciplina, a obediência e a exigência eram evidentes no ensino das escolas católicas, conduzidas por congregações religiosas. Contudo, inquieto-me a respeito desses “sinais” historicamente formados em torno dessa educação, bem como de outras marcas e práticas que ficaram no esquecimento (ou no silenciamento do currículo), as quais também sinalizam para uma diferença na educação ofertada pelas religiosas.

Além desse silenciamento no interior do espaço escolar, questiono-me sobre essa intensa relação permeada de intencionalidades com a paróquia e a comunidade, como também as marcas ocultas - que se traduzem em raros depoimentos e registros - em torno da administração feita pela congregação de um espaço hospitalar. Afinal, como a congregação religiosa pesquisada construiu seu processo identitário em Bento Gonçalves? Quais foram os espaços de atuação, as necessidades, os movimentos e as descontinuidades?

A partir desses questionamentos, investigarei, nas próximas páginas, o processo identitário das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

3.1.1 Apóstolas em Bento Gonçalves: a religiosidade e a etnicidade

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que ‘é preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2004, p. 39).

Investigar o processo identitário de uma congregação religiosa que se instala e inicia uma trajetória em determinada cidade ou região demanda um olhar atento para o contexto em que se insere, para a comunidade que a cerca. Afinal, é este entorno que faz com que a identidade do grupo se transforme e seja, como afirmado por Hall (2004), “preenchida” pelas necessidades, pelos desejos e pelas intenções dos outros, que fazem parte desse “exterior”.

Pensando na congregação das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e a chegada desse grupo em Bento Gonçalves, torna-se impossível desvincular a paróquia Cristo Rei, representada pelo pároco Pe. Rui Lorenzi, e a comunidade da Cidade Alta do seu processo identitário. A solicitação da presença das Irmãs Apóstolas na região da Cidade Alta esteve intimamente relacionada com a necessidade de um grupo de moradores, assim como com o interesse da nova paróquia, que recentemente havia sido inaugurada e ansiava por uma escola católica próxima.

A partir dos relatos orais de moradores da região, irmãs da congregação e ex-alunos da escola, percebo a necessidade e a urgência sentida pela comunidade em ter um grupo de religiosas fazendo parte daquele espaço. Essa expectativa da comunidade pode ser traduzida em duas palavras, as quais fazem sentido para este grupo de moradores e compõem o processo identitário da congregação pesquisada: religiosidade e etnicidade.

Considerando que a comunidade da Cidade Alta era predominantemente composta por imigrantes e descendentes italianos, a manutenção dos valores, do sentimento de italianidade (Luchese, 2007) e da religião católica eram fatores primordiais para este grupo. Essa conduta dos imigrantes e descendentes em procurar estratégias para manter vivas algumas características de sua pátria, como tentativa de aproximar seus costumes com aqueles vividos em sua terra natal, era uma prática comum.

Na realidade, essa proximidade com seu lugar de origem não significava um “retorno ao passado”, mas garantia uma manutenção de aspectos que, para o grupo étnico em questão, eram fundamentais. Como afirma Stuart Hall (2004, p. 88):

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem

perder completamente suas identidades.

Sendo assim, a presença de religiosas na região era uma alternativa para manter a fé e uma possibilidade para educar os filhos desses imigrantes e descendentes de italianos, que desejavam cultivar aspectos de sua pátria mãe em território brasileiro. Por esse motivo, o envolvimento da comunidade com a congregação das irmãs ocorreu desde o começo, juntamente com o Padre Rui Lorenzi, o qual solicitou a vinda das Irmãs para Bento Gonçalves, a fim de abrirem uma escola.

A chegada das Irmãs Apóstolas na região da Cidade Alta se tornou um fator de prestígio para a comunidade e a paróquia, visto que foi a primeira escola católica da Cidade Alta e, por consequência, o grupo de religiosas que, em consonância com a Paróquia Cristo Rei, tinha o propósito de educar e evangelizar os filhos dos moradores da região. Tendo em vista que em 1956, ano em que as Irmãs Apóstolas chegaram em Bento Gonçalves, o município era “dividido” entre Cidade Baixa e Cidade Alta, a presença das religiosas na região garantia o desenvolvimento de um espaço que recentemente havia se configurado na cidade e almejava crescer ainda mais.

Cabe salientar que essa “divisão” entre Cidade Baixa e Cidade Alta não era um recorte territorial, ou seja, não era uma delimitação física proposital. Pelo contrário, essa identificação dada às regiões baixa e alta da cidade referiam-se à localização, ao relevo, ao desenvolvimento de cada espaço e, conseqüentemente, às representações construídas pelos moradores destes locais²⁵. Para situar meu leitor, na Cidade Baixa localizava-se o centro de Bento Gonçalves, a Igreja Santo Antônio (primeira Paróquia da cidade) e os dois colégios católicos (N^a Sr^a Medianeira e N^a Sr^a Aparecida). Já na Cidade Alta, conforme mencionado no capítulo anterior, encontrava-se a Estação Férrea e a Paróquia Cristo Rei.

Importante destacar que, com o passar dos anos e o crescimento da região Alta da cidade, alguns moradores e ex-alunos comentam da existência de certa “rivalidade” entre as regiões. Na realidade, o que pode ser percebido era um anseio em desenvolver as regiões, como se o crescimento do local traduzisse o envolvimento da comunidade e o “potencial” dos moradores. Era um sentimento de pertença – o qual, pelas entrevistas realizadas, ainda parece ser identificado e mantido em alguns moradores – que tornava essa relação entre desenvolvimento da região e envolvimento dos moradores em garantia de sucesso.

²⁵ Para se ter uma ideia, nas propagandas presentes no Jornal Correio Riograndense (Caxias do Sul, 7 de março de 1956, n. 9, p. 2), por exemplo, a “Casa Fontanari” utilizava esta distinção entre Cidade Alta e Cidade Baixa para comentar sobre a localização das lojas na cidade de Bento Gonçalves.

*Não era bem uma rivalidade entre Cidade Alta e Cidade Baixa. Pra dizer a verdade existia aquele sentido de congregar até. Então se dizia “não porque lá na Cidade Alta isso, na Cidade baixa aquilo”...Não havia rivalidade que eu me lembro. Inclusive havia uma participação grande entre o clube Aliança e o clube Ipiranga, por exemplo, mas logicamente que **cada um puxava a brasa para o seu lado**, logicamente...Talvez o que havia era uma competição sadia, mas nada de faltar com respeito. Porque **o importante era cada um fazer o melhor possível [silêncio]**” (Itacyr Giacomello, 2013, grifo meu).*

O sentimento de pertencimento de grupo e a expectativa pelo desenvolvimento da região caminhavam juntos nesse período e caracterizavam o contexto em que as Irmãs Apóstolas foram recebidas. Dessa forma, ter a presença de uma congregação religiosa e criar um colégio mantido por esse grupo era sinônimo de progresso para a Cidade Alta.

Além disso, a vivência da fé e a manutenção da crença para esse grupo de moradores de descendência italiana eram imprescindíveis:

Existia um grande respeito da comunidade pelas irmãs. Até porque naquela época existia muito respeito por aquelas coisas que eram de Deus, as coisas sagradas. E as irmãs eram vistas assim: como alguém da Igreja. Então existia um respeito muito grande pelas irmãs, pelo trabalho delas e pelo colégio. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Tendo em vista esses aspectos, entende-se que a relação entre a Paróquia e a comunidade com a congregação das Irmãs Apóstolas fez parte do processo identitário desse grupo de religiosas. Não apenas por aquilo que as irmãs já traziam como sua identidade – como os valores cristãos e a prática da fé –, mas também aquilo que foram integrando em sua identificação – como as expectativas de uma comunidade, as características de um grupo predominantemente italiano e a educação como promotora da formação humana.

Bom, desde que as irmãs se instalaram aqui junto com a comunidade da paróquia Cristo Rei, houve assim, pelo menos que eu tenho conhecimento até hoje, uma harmonia de colaborações. E as irmãs sempre foram muito cientes de seu trabalho no colégio e também na formação educacional e religiosa dos estudantes. Então esse intercâmbio entre a paróquia e o próprio colégio sempre foi harmonioso e as irmãs inclusive sempre participaram das celebrações, como o Presépio Vivo na época. As irmãs eram muito colaboradoras, inclusive até nos 50 anos da paróquia Cristo Rei, que houve um teatro específico para comemorar os 50 anos da fundação da paróquia. Então eu acho que as irmãs foram muito eficientes nessa área, e não apenas na formação dos jovens na educação, mas também na formação religiosa, do espírito religioso... (Itacyr Giacomello, 2013).

Por meio dos livros atas do colégio, livro de tombo da paróquia e relatos orais, pude notar um envolvimento significativo das irmãs, inclusive com a participação de alunos, nas atividades festivas da paróquia, o que enfatiza essa relação intensa entre a igreja e a educação promovida pelas Irmãs Apóstolas. Homenagens ao Padre Rui Lorenzi em virtude de seu

aniversário, celebrações eucarísticas e teatros de Natal aconteciam na paróquia e eram promovidos pelo colégio Sagrado. Um exemplo desse envolvimento entre paróquia e colégio pode ser identificado por meio da imagem a seguir:

Figura 10 - Festa do Sagrado Coração de Jesus. Bento Gonçalves, 8 de junho de 1956.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Nessa fotografia tirada no primeiro ano de funcionamento do Colégio, percebo a intensa relação da paróquia com a escola. Primeiramente, pela presença central do Padre Rui Lorenzi, posicionado em meio às crianças. Segundo, pelo fundo da foto ser o da Igreja Cristo Rei. Tradicionalmente, todos os anos na Festa do Sagrado Coração de Jesus, as crianças eram organizadas e retratadas em frente à Igreja, como forma de registrar este importante momento do colégio na paróquia.

Para além dessa percepção em torno da relação paróquia e escola, devo também mencionar alguns aspectos interessantes desse registro fotográfico, como a divisão de gêneros (meninos para um lado, meninas para outro), as vestimentas e a posição estratégica das Irmãs.

Ao analisar a imagem, identifico os alunos divididos horizontalmente por gênero (feminino e masculino) e verticalmente por tamanho e conseqüentemente faixa etária

(menores na frente, maiores atrás). A posição do corpo das crianças traduz uma conduta esperada: todos eretos, com os braços para trás, expressando ordem e organização. Entretanto, apesar da “montagem” da cena para a efetivação do retrato, a espontaneidade de algumas crianças e, por consequência, a não manutenção da total organização para essa fotografia, puderam ser percebidas pela conduta do 3º menino, localizado na 3ª fila (de baixo para cima), que aparentemente estava se protegendo dos raios do sol e, dessa forma, “infringindo” a postura esperada para o momento do registro fotográfico: manter as mãos abaixadas. Assim como esse menino, outros sujeitos podem ser identificados por estarem em uma posição inesperada no momento da foto, como o menino olhando para o lado (supostamente vendo seus colegas) e outro menino, na primeira fileira, com a perna levantada, aparentando estar em movimento.

Essas disparidades na foto contribuem para a compreensão de que as fotografias são imagens que foram preparadas para serem apresentadas, ou seja, são uma realidade marcada por intencionalidades e representações. Nesse sentido, “a realidade trazida pela fotografia, por exemplo, é sempre uma realidade reconstruída, simulada, que implica uma performance e uma teatralização.” (PESAVENTO, 2008c, p. 111).

Sendo assim, apesar da performance preparada para o registro, a espontaneidade de algumas crianças identificadas na imagem promove uma reflexão em torno da impossibilidade do controle absoluto. Práticas de regulação dos sujeitos fazem parte da cultura, mas não garantem que tudo será conforme o planejado/esperado, pois as pessoas são subversivas. Essa percepção acerca dos sujeitos e seus processos é fundamental para interpretar as imagens e tentar compreender o que elas nos falam, para além do campo visualmente conhecido.

Além da postura e do comportamento intrinsecamente esperado neste registro, ressalto a vestimenta dos sujeitos da imagem. Os uniformes impecáveis, com camisas dobradas e golas arrumadas sinalizam justamente essa organização tão zelada pelas irmãs. Não é possível confirmar, pela visualização da imagem, se todos os alunos estavam calçados. Contudo, destaco este aspecto por perceber que as crianças da frente aparecem todas com sapatos e supor que foram escolhidas para estarem à frente, justamente para demonstrar que o uniforme era exemplo de organização e o controle pelo uso completo dessa vestimenta fazia parte da rotina das irmãs na escola.

Para finalizar esta análise, destaco a presença das irmãs na fotografia. Todas aparecem estrategicamente posicionadas: ao redor das crianças, o que sugere que seja uma prática de controle do grupo, e tendo como componente central o Padre Rui Lorenzi, reforçando assim a intensa relação entre a escola e a paróquia.

Embora a imagem esteja composta de diversos aspectos que sugerem uma vigilância e algumas posturas vinculadas à ordem e à organização esperadas, é importante destacar que nem tudo foi rigorosamente controlado. Analisando as expressões faciais da imagem, por exemplo, deduzo que, por ser um dia de festa para o colégio, o sorriso e os olhares distintos podem ter sido “permitidos” (ou não controlados) para esse registro.

Nesse sentido, percebo que a investigação de fotografias, entendendo-as como documentos para esta pesquisa, requer um olhar detetivesco, na tentativa de ver o invisível. Olhar a foto para além daquilo que ela supostamente quer mostrar deve ser um exercício diário, que demanda mais do que uma contemplação. Conforme Diana G. Vidal e Rachel D. Abdala (2005, p. 177):

Exceto em algumas fotos artísticas, o que prende nossa atenção à imagem não é apenas a apreciação do belo, mas a possibilidade de reconhecer/conhecer o real. Vemo-nos transportados no tempo e no espaço, tocando o passado, eternizado pela ação mecânica da máquina fotográfica. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a importância da fotografia como fonte para a história e a história da educação residiria nesse seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade.

Partindo das considerações de Vidal e Abdala (2005), ousou afirmar que, no caso da imagem aqui apresentada, mais do que “visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade”, foi possível observar intrinsecamente algumas práticas comuns e condutas esperadas, assim como uma relação estreita entre educação e religião. Nesse sentido, verifico a gama de possibilidades provenientes da análise de imagens para a compreensão dos processos culturais no decorrer do tempo e do espaço.

No caso específico desta pesquisa, percebo a riqueza empreendida no uso das imagens para analisar a vinculação do colégio com a paróquia. A presença da Igreja e do próprio Padre Rui Lorenzi em registros fotográficos do colégio não se restringem a esta única imagem, o que sugere esse constante envolvimento entre a educação ofertada pelas Irmãs Apóstolas e a religião, traduzida pela Paróquia Cristo Rei, juntamente com o padre Rui Lorenzi.

Sendo assim, as atividades da Igreja envolviam a participação ativa do Colégio, assim como a presença do padre Rui Lorenzi na escola também era registrada nos documentos, sinalizando assim a interação constante entre esses espaços. A lembrança da ligação entre escola e igreja é comum no relato dos entrevistados e aponta justamente para uma congregação marcada pela presença ativa nas atividades religiosas, assim como representada pela fé, pela construção de valores e pela esperança de um povo que tinha como propósito educar seus filhos sem perder sua “base”, a crença católica: “*Tudo que acontecia na paróquia*

a gente vivenciava junto na escola porque as irmãs trabalhavam também na paróquia, na parte da pastoral da paróquia. E nós, como escola, também participávamos da vida paroquial.” (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Interessante observar que a intensidade dessa relação entre paróquia e escola era tão forte que, em muitos casos, dava-se mais importância aos assuntos da Igreja do que ao próprio governo do município, neste caso entendido como a prefeitura.

O padre Rui Lorenzi eu recordo que ele vinha, não te digo exatamente, mas acho que ele vinha uma vez por semana na escola. E eu lembro que tinha, assim, uma ligação muito forte entre a paróquia e as irmãs, porque as irmãs eram muito bacanas. Então havia união e uma forte participação. Inclusive a irmã diretora era muito incisiva na participação da escola com as atividades da paróquia....não só os alunos, mas também os pais. E era tudo na paróquia e com o padre Rui Lorenzi. A prefeitura, por exemplo, a gente nem mencionava. Não se participava de atividades na prefeitura. Na verdade o padre Rui Lorenzi era muito ligado, era ele que tava sempre junto. (Ari Orestes Cetolim, 2013).

A partir da análise dos relatos dos entrevistados percebo uma opinião unânime referente à relação entre paróquia e escola, o que me leva a crer que o processo identitário da congregação foi marcado por movimentos e rupturas oriundas das necessidades dos moradores e da própria paróquia. Enquanto pesquisadora, entendo que o processo identitário não se construiu de forma “natural”, pelo contrário: se estabeleceu por meio dessas “negociações” entre aquilo que a comunidade esperava, o que a paróquia necessitava e a intenção que a congregação tinha ao chegar no município.

Afinal, como afirma Luchese (2007, p. 33):

Todas as fontes históricas que nos chegam do passado são plenas de relações de poder, de jogos de sentido e significação construídas e preservadas no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em uma totalidade. (LUCHESE, 2007, p. 33).

Nesse sentido, a postura do historiador frente às fontes históricas deve ser sempre crítica e questionadora, pautada na certeza de que o que se produz é uma representação do que já aconteceu, sendo passível de mudanças e novas interpretações. Segundo Burke (2008, p. 33), “[...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação.”.

Dessa forma, entendendo que o processo identitário da congregação também se constituiu em meio a relações de poder, é interessante analisar, dentro desta perspectiva de

que a população solicitou com insistência a presença das irmãs para educarem seus filhos, a possibilidade de estudar no colégio. Por ser uma escola particular, para ingressar na instituição a família deveria pagar uma mensalidade e isso supõe uma determinada configuração na imagem das famílias que frequentavam o colégio. Como afirma Luchese (2007, p. 237 – 238): “Certamente, a educação e a formação proporcionada para aqueles que puderam frequentar as escolas confessionais constituíram-se em diferenciais e a presença das mesmas na comunidade regional significou um avanço cultural.”.

Apesar do estudo de Luchese (2007) ter um recorte temporal (1875 – 1930) anterior à minha pesquisa, essa referência da escola católica como um diferencial manteve-se em minhas investigações, o que impulsiona questionamentos em torno da clientela que teve a possibilidade de estudar no colégio administrado pela congregação em questão.

Destaco esse aspecto por reconhecer que as famílias com maiores condições financeiras tinham acesso facilitado ao ingresso no colégio. Contudo, pelos relatos orais realizados, reconheço que muitos alunos foram bolsistas e algumas empresas (como a Cooperativa Vitiviníola Aurora Ltda), conforme mencionado no capítulo anterior, utilizavam o salário-educação para pagar a mensalidade dos filhos dos funcionários para estudarem no colégio Sagrado.

Dessa forma, apesar de compreender que a frequência no colégio demandava uma boa situação financeira da família, percebo que alguns “esforços” eram feitos pela comunidade, a fim de que mais filhos dos moradores ingressassem no colégio. Essas tentativas demonstravam a crença na boa educação dada pelas irmãs, assim como a expectativa positiva que a população tinha pelo colégio.

Segundo Itacyr Giacomello (2013), morador da Cidade Alta, as famílias que estudavam no colégio eram diversificadas:

*Olha, a maioria que estudava no Sagrado era dos jovens da Cidade Alta, dos bairros próximos e dos próprios distritos, como Tamandaré, Vale dos Vinhedos, Bairro Glória...era tudo nessa faixa por aqui. Não havia preferência para A ou para B. Eram alunos e pais de alunos que procuravam o colégio porque queriam estudar no Sagrado. E as famílias eram de todas as classes sabe, acredito que não havia distinção por questão financeira. **Obviamente que algumas famílias, com muito sacrifício, colocavam seus filhos no colégio, mas os pais sempre davam um jeito para oferecer uma educação de qualidade para seus filhos.** Isso é muito importante porque o colégio Sagrado tem se identificado nesse sentido: todo mundo pode estudar lá. (grifo meu)*

A determinação de algumas famílias em manter seus filhos estudando no colégio Sagrado e o envolvimento da escola com as atividades da paróquia reforçam essa vontade e

esse desejo dos moradores em terem a congregação das Irmãs Apóstolas na sua região. Mais do que isso, retratam o processo identitário de um grupo de religiosas, que dentre às inúmeras representações, buscaram desenvolver sua proposta no município e atender às lacunas de um povo que clamava por religiosidade em meio à etnicidade.

Por tudo isso, entendo que as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus não foram apenas solicitadas para trazer sua identificação para um povo. Além de desenvolverem sua proposta em solo bentogonçalvense, construíram seu processo identitário a partir das necessidades do contexto, da comunidade, reforçando assim a presença de fluxos, limites e hibridez no processo de identificação desta congregação.

3.1.2 A direção do hospital Maria Tereza Goulart: a (des)continuidade e a hibridez da congregação em Bento Gonçalves

Impossível iniciar este item do subcapítulo sem relatar brevemente os desafios e as contradições presentes nesta etapa da pesquisa. Desde o começo da investigação, alguns rumores acerca de um suposto trabalho das irmãs apóstolas em um hospital de Bento Gonçalves existiam. Contudo, nos primeiros contatos feitos e nas primeiras entrevistas realizadas, pouco (ou nada) se comentava sobre a presença da congregação em um hospital da cidade.

Durante o percurso da pesquisa, alguns indícios mostravam que as irmãs possivelmente teriam passado pelo Hospital Maria Tereza Goulart²⁶. Contudo, pela convicção na fala de alguns entrevistados, assim como pela minha inexperiência enquanto pesquisadora, a qual se expressava pela ingenuidade naquilo que eu ouvia e pela crença exacerbada nos primeiros depoimentos, sem olhar criticamente e, como Ginzburg (2007) nos indica, de maneira “detetivesca” para aquilo que era dito, inicialmente também me “conformei” com a possibilidade das irmãs não terem assumido ou trabalhado em um hospital.

Tal situação se intensificou ao analisar o livro de tomo da Paróquia Cristo Rei, no qual consta que, a princípio, as Irmãs Apóstolas teriam sido indicadas para assumirem o hospital, porém, em registros posteriores do livro, aparentemente quem teria assumido o hospital seria outra congregação: “A 21 de agosto de 1963, vindas de Curitiba, chegaram as Revdas Irmãs Missionárias do Jesus Crucificado, que deverão atender no Hospital Maria Tereza Goulart [...]”. (Livro de Tombo, 1963, p. 59 v).

²⁶ Atual Pronto Atendimento 24hs, localizado no Bairro Botafogo, em Bento Gonçalves /RS.

Essa nomenclatura diferente da congregação que assumiu o hospital fez com que, a princípio, eu entendesse que a direção do hospital teria ficado para outro grupo de religiosas. Entretanto, o fato de ser uma congregação vinda justamente de Curitiba também me inquietava.

Afinal, porque as irmãs não teriam assumido o hospital se foram indicadas? Qual a relação entre a congregação das Irmãs Apóstolas e essa congregação vinda de Curitiba? Esses questionamentos passaram a fazer parte do meu eu pesquisadora e fizeram com que eu me sentisse inquieta com relação a essa possível administração hospitalar.

Além disso, em conversas informais com as próprias irmãs da congregação, a participação em um hospital era quase que remota, uma vez que poucas religiosas recordavam da passagem por esse espaço e muitas alegavam que se de fato essa passagem teria acontecido deveria ter sido algo breve. As lembranças raras e, porque não dizer, os constantes esquecimentos desse episódio, tornavam minha postura como pesquisadora mais aguçada e despertavam uma vontade maior em investigar o processo identitário da congregação em Bento Gonçalves, incluindo a área da saúde.

Após algumas investigações, as perguntas iniciais que me inquietavam foram respondidas. De fato, as Irmãs Apóstolas assumiram a direção interna do hospital por um determinado período e, ao que tudo indica, o registro no livro de tombo da Paróquia parece ter apresentado um equívoco do padre Rui, ao escrever “Irmãs Missionárias do Jesus Crucificado” ao invés de “Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus”.

A partir desses primeiros indícios, novos questionamentos em torno do processo identitário da congregação surgiram e foram respondidos pelo percurso da pesquisa. Contudo, saliento que estas considerações iniciais são importantes pelo fato de, no decorrer do estudo, eu ter compreendido a necessidade de investigar com rigor e criticidade as fontes, assim como suspeitar das ditas “verdades” e analisar de forma mais minuciosa os silenciamentos. Pelas primeiras experiências eu poderia ter omitido essa fase da congregação no hospital e me detido apenas no setor educacional. Contudo, pela certeza de que a pesquisa só se torna legítima quando bem fundamentada, com rigorosidade e propriedade (Pesavento, 2008b), senti-me na obrigação e no dever de ir a fundo nesse episódio que hoje, após realizar algumas investigações, posso afirmar que fez parte do processo identitário da congregação.

Mais do que isso, pelos caminhos que foram sendo percorridos, compreendi a importância de ouvir com mais intensidade os silêncios, visto que geralmente são eles que carregam consigo vozes imprescindíveis para o estudo. Conforme Stuart Hall (2005, p. 7): “Eram os silêncios que nos diziam alguma coisa; era o que não estava lá. O que precisava da

nossa atenção era o que estava invisível, o que não se podia enquadrar, o que aparentemente era impossível de ser dito.”

A partir dessa busca aos silenciamentos, fui surpreendida por memórias evocadas, registros escritos e algumas lembranças de um percurso até então pouco conhecido na história desta congregação: a direção do hospital Maria Tereza Goulart. A partir disso, inicio a análise de um importante aspecto do processo identitário da congregação, o qual fez com que esse grupo se tornasse mais híbrido e aprendesse a lidar com (des)continuidades.

Segundo o livro “Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus – 100 anos a Serviço do amor”, volume III:

No dia 1º de agosto de 1963, foi aberto um moderníssimo Hospital na cidade gaúcha de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, pertencente à “SOCIEDADE BENEFICENTE MARIA TEREZA GOULART”. Para lá, foi designado um grupo de Irmãs que assumiu a direção e os trabalhos de enfermagem. As Apóstolas já atuavam na cidade, marcando presença no setor da educação cristã, trabalhando num colégio próprio. (WERNET et al., 2002, p. 243).

Considerando as entrevistas realizadas e os registros escritos, o mês de agosto de 1963 é marcado por ser o início de uma nova caminhada das Irmãs Apóstolas pela cidade de Bento Gonçalves. Neste período a congregação amplia as fronteiras de seu processo identitário ao assumir a direção de um hospital que estava sendo construído.

De acordo com o livro de tombo da Paróquia Cristo Rei (1963, p. 59 v), as Irmãs Apóstolas chegaram no dia 21 de agosto de 1963, tendo como finalidade acompanhar a conclusão das obras do hospital e dirigir este novo espaço destinado à saúde. Importante destacar que, embora as Irmãs Apóstolas tenham administrado por um determinado período o hospital, este estabelecimento foi construído com dinheiro público federal²⁷, não sendo uma obra própria da congregação em questão.

Aliás, este aspecto da construção do hospital merece ser salientado, uma vez que a qualidade dos aparelhos e o alto investimento feito neste espaço foram percebidos tanto nos registros escritos como nos depoimentos. Segundo Irmã Josefina Suzin, que na época trabalhou como secretária no hospital:

O Hospital foi construído com dinheiro público. Era Presidente da República o Sr.

²⁷ Por ser o então presidente da República o Sr. João Goulart e considerando que as verbas para a obra eram federais, entendo que o nome dado ao hospital (nome da primeira dama) era uma forma de agradecimento e homenagem ao próprio presidente da República. Tal fato também evidencia a posição dos partidos políticos que geriam Bento Gonçalves no período, sem dúvida alinhados com a presidência da República: Milton Rosa, prefeito de Bento Gonçalves em 1964, era do PTB, assim como o presidente João Goulart.

João Goulart e foi feita uma homenagem à sua esposa dando ao Hospital o nome de Hospital Beneficente Maria Thereza Goulart e quem era o responsável era um Senhor com o sobrenome Pit ou Pitt. Era ele que acompanhava tudo e quem, através do Pároco da Igreja de Cristo Rei, o Padre Rui solicitou as Irmãs para o Hospital, as mesmas que já atuavam no Colégio Sagrado Coração de Jesus. As Irmãs não sabiam de onde e como vinha o dinheiro, mas o Hospital foi montado com os melhores equipamentos e em todos os setores. A aparelhagem era excelente. As salas de cirurgia eram muito bem equipadas. Os apartamentos eram de primeiro mundo. O sistema de comunicação para a época era excelente e por meio de sinais luminosos. Cada sala ou setor tinha uma combinação de luzes (quatro cores) para que ao ser chamada a pessoa não se ouvisse o barulho do telefone [...] (Ir. Maria Josefina Suzin, 2014).

Esta descrição dos espaços sinaliza o moderno investimento realizado no hospital e sugere o potencial desse novo local para Bento Gonçalves. Mais do que isso, esse detalhamento apresentado pela Ir. Maria Josefina - o qual carrega consigo certo “encantamento” da entrevistada pela obra do hospital - nos leva a inferir que essa construção tenha sido algo de última geração para a época e para a própria congregação que assumira a direção dessa instituição de saúde.

Não sabemos se este encantamento da irmã pela infraestrutura hospitalar deu-se pela expectativa anteriormente criada ou se pela falta de experiências anteriores em locais bem equipados, porém ressalto esse aspecto por compreender o grande investimento efetuado neste local, o que indica uma significativa quantia de dinheiro público destinado para esse novo empreendimento.

A partir dessas considerações, penso ser importante analisar os motivos que levaram o hospital a escolher uma congregação religiosa para assumir a direção interna, visto que o dinheiro investido no local foi público e, por essa razão, poderia oferecer uma administração pública. Segundo registros do livro de Tombo da Paróquia Cristo Rei:

Irmãs para o Hospital Tereza Goulart. A Rev. Madre Geral Speranzina Morelli, tendo a 20 de março de 1963 visitado o novo Hospital D. Tereza Goulart e inteirada da necessidade de ser o mesmo entregue a uma congregação religiosa para a direção interna, tomou a si o encargo de confiar às Rev. Irmãs Missionárias Zeladoras do Coração de Jesus a direção do mesmo. Disse a Rev. Madre que para a segunda metade deste ano colocará à disposição do novo Hospital uma Irmã Diretora, uma Irmã Enfermeira de alto padrão e uma Irmã Ecônoma. (Livro de Tombo, 1963, p. 56 v).

Não foram identificados registros anteriores que explicitassem a necessidade da presença de uma congregação religiosa para a direção interna do hospital. Todavia, pela análise dos documentos, suponho que a administração efetivada por uma congregação religiosa garantiria dois aspectos fundamentais: a religiosidade no espaço hospitalar e a manutenção deste local. Importante destacar que a dedicação à educação escolar e o cuidado

com os enfermos foram considerados pela pastoral da Igreja Católica como diretrizes prioritárias para as congregações religiosas. E essas diretrizes foram implementadas intensamente pela diocese de Caxias do Sul, desde sua fundação, no início dos anos trinta.

Ter na direção uma congregação religiosa possibilitaria a introdução de “marcas distintivas” no espaço hospitalar, vinculadas à religião católica - predominantemente vivenciada pela comunidade em questão. Além disso, pela representação construída em torno das congregações religiosas femininas, que eram vistas como grupos que procuravam manter o cuidado, a higiene e a organização dos espaços, penso que a escolha de religiosas para a administração do hospital era também uma forma de garantir a boa manutenção, especialmente por se tratar de um hospital recém construído e com aparelhagem moderna.

Estas são algumas características que fazem com que eu compreenda o direcionamento do hospital para uma administração religiosa. São marcas silenciadas, mas imbuídas de intencionalidades, que acabam compondo o processo identitário da congregação.

Por esse motivo, entendo que a congregação sofreu interferências no seu processo identitário ao assumir esse novo espaço e faço minhas as palavras de Stuart Hall, ao dizer que: “Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.” (HALL, 1997, p. 8). As identidades não se formam exclusivamente pelo interior, mas pelos discursos e representações exteriores, ou seja, por aquilo que criam sobre essa determinada identidade. Dessa forma, o processo de identificação permite “[...] que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles).” (HALL, 1997, p. 8).

Não basta apenas alegarmos que a identidade se constrói pelas experiências vividas. Ela também se constitui pelos múltiplos olhares que a cercam e, conseqüentemente, transformam-na. Essa compreensão de processo identitário vincula-se ao que nos afirmava Ulf Hannerz (1997) sobre hibridez.

Para o autor, a hibridez significa a mistura das culturas, promovendo assim a transformação dos processos identitários. Vale ressaltar que, como afirma Hannerz (1997), essa mescla de culturas não ocorre de maneira igualitária e durante um mesmo período para todos os grupos. O híbrido (e as outras formas de definir mistura, como bem escreve Hannerz) ocorre em tempos e espaços distintos:

O que precisa ser dito é que, em determinado período, algumas culturas são mais crioulas do que outras, na medida em que as correntes culturais se encontram em condições específicas e com resultados mais ou menos dramáticos, se distinguem historicamente das outras, mesmo que elas próprias tenham resultado de outras confluências. (HANNERZ, 1997, p. 28).

Tendo em vista essa compreensão, a hibridez é interpretada como um movimento que promove o contato entre culturas e a conseqüente “miscelânea” delas. A mistura não significa o encontro de duas culturas para a criação de uma só, mas sim a passagem de uma cultura por outra, fazendo com que cada uma leve consigo algumas marcas daquilo que vivenciou da outra.

Estudando a hibridez defendida por Hannerz, me atrevo a compará-la com a nossa passagem por algum local, como ao fazermos uma viagem. Ao decidirmos viajar, realizamos um movimento de ruptura, uma “mobilização” (escolhemos o lugar, criamos um itinerário, verificamos orçamentos, etc.) e ingressamos em um espaço diferente, por um determinado período de tempo. Ao término da viagem, retornamos para a nossa casa diferente da forma como saímos para ir viajar, pois acabamos carregando conosco um pouco daquilo que vivenciamos em outro espaço, por meio da cultura distinta, dos costumes do povo, da tradição do local. Assim também seria o processo híbrido das culturas: o movimento para a mesma direção, o encontro dos grupos, as vivências das culturas e a saída (ou o movimento para direções opostas) com algo incorporado daquilo que foi partilhado.

Partindo desse entendimento, ao analisar a presença das Irmãs Apóstolas em Bento Gonçalves e, especificamente atentar para o período em que administraram o hospital Maria Tereza Goulart, compreendo uma semelhança no processo identitário dessa congregação com o conceito de hibridez elaborada por Hannerz (1997). Afinal, a participação das irmãs no espaço hospitalar ocorreu pela necessidade e solicitação de um povo, pelo apelo da Igreja (exterior) e também pelos conhecimentos prévios e pelas experiências anteriores que essa congregação possuía na área da saúde (interior).

Nesse sentido, a “mistura” daquilo que se sabia com aquilo que se queria foi vivenciada pelo grupo de religiosas que, na tentativa de dar conta de um novo espaço bentogonçalense, ampliou suas fronteiras e fez com que seu processo identitário tomasse novos rumos neste município, uma vez que haviam chegado para dedicar-se à escola. Mesmo não sendo um movimento que se tornou permanente, pois a direção do hospital ocorreu apenas por um curto período de tempo, a vivência desse grupo no espaço hospitalar produziu marcas interessantes no processo identitário da congregação.

Além disso, a partir da memória das irmãs que trabalharam no hospital, percebo a permanência de aspectos importantes do processo identitário da congregação também no âmbito hospitalar, como a religiosidade. Algumas marcas introduzidas no espaço do hospital sinalizam justamente a construção dessa identificação da congregação no novo local de

atuação.

A presença da capela e as celebrações eucarísticas realizadas pelo padre Rui são sinais dessa manutenção de uma identidade. As manifestações da religiosidade no espaço do hospital podem se identificadas tanto no registro presente no livro do Instituto como na história oral das irmãs entrevistadas.

Na frente do hospital, havia um jardim muito bem cuidado. Tudo foi previsto e realizado com requinte. Na entrada, havia também uma Capela decorada com bom gosto e harmonia. Um lugar especial para momentos de silêncio e encontro pessoal com o Senhor da Vida. (WERNET et al., 2002, p. 243).

A presença da religiosidade não se restringe exclusivamente à lembrança do local da Capela. De acordo com a Irmã Maria Josefina Suzin (2014):

Preparamos o Hospital para a inauguração. Tudo no lugar, tudo limpo, enfeitado para a celebração Eucarística presidida pelo Pe. Rui. Não lembro exatamente a data, mas foi no final de março, provavelmente no dia 29 ou 30 [...] Várias autoridades civis, militares e religiosas estavam presentes para o ato religioso.

Destaco essas “marcas” da religiosidade como parte do processo identitário das irmãs por verificar que a religião não se apresentava apenas no espaço da paróquia. Pelo contrário: por ser uma congregação religiosa, a religiosidade foi elemento central do processo identitário das irmãs, independente de seu local de atuação.

Contudo, ressalto essa questão por entender que apenas a religiosidade não define por completo o processo identitário desse grupo. Em outras palavras, a religião faz parte da identificação das irmãs, porém não é fator único desse processo, uma vez que isso não significa que a identidade esteja completa (Hall, 1997). Afinal, uma identidade nunca é completa, porque seus significados “[...] são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas, também, em parte, pelo que omitem.” (HALL, 1997, p. 7).

O processo identitário da congregação sofreu significativas interferências em virtude da direção desse hospital. Muitos foram os desafios encontrados pelas religiosas neste curto período no hospital, o que implica que muito mais do que apresentar seu “processo identitário” para a comunidade, a congregação em questão vivenciou uma mistura de cultura e aprendeu a lidar com situações específicas, que certamente deixaram marcas na sua identificação.

Conforme os registros escritos e os relatos orais, o período em que as irmãs assumiram a direção interna do hospital foi de agosto de 1963, quando o hospital ainda estava em

construção, até junho de 1964. A abertura do hospital ocorreu em março de 1964, sendo este mês marcado por um inesquecível acontecimento nacional: o golpe militar de 1964.

Segundo depoimento da Ir. Maria Josefina Suzin (2014), o hospital teria feito a solene inauguração poucos dias antes do golpe militar:

Não lembro exatamente a data, mas foi no final de março, provavelmente no dia 29 ou 30. Nada sabíamos do que estava para acontecer. Várias autoridades civis, militares e religiosas estavam presentes para o ato religioso. No dia da inauguração os militares certamente sabiam o que estava para acontecer, mas deixaram que o Hospital fosse inaugurado conforme programado. O Hospital estava pronto para iniciar seu trabalho de atendimento aos doentes da cidade contentes com mais um Hospital. Houve apenas uma consulta, nenhuma internação porque no dia 31 de março houve a Revolução e a deposição do Presidente João Goulart. Os militares tomaram conta do País. Logo cedo recebemos a visita do Chefe do Batalhão Ferroviário sediado em Bento Gonçalves. Para as Irmãs foi uma surpresa quando nos disse que a partir daquele momento não poderíamos receber ninguém no Hospital e que nós ficaríamos na dependência dos militares. As pessoas que vinham ao Hospital eram recebidas fora da porta sob a marquise, pois ninguém poderia entrar. Estava interditado.

As recordações deste período não se resumem às lembranças das irmãs que trabalharam no hospital, mas também aos moradores da região e aos ex-alunos do colégio.

Lembro que as irmãs trabalharam no hospital que agora é o 24horas. Lembro que foi no tempo da ditadura e que as irmãs ficaram presas dentro do hospital. Elas não podiam sair porque os militares queriam tomar o hospital e ficavam de fora, esperando. Então elas ficavam dentro. Daí o padre Rui ia de jipe buscar as irmãs para ir na missa, e depois levava elas de volta pro hospital. Eu não sei dizer bem certo quanto tempo elas ficaram lá, mas lembro da Irmã Josefina Suzin que trabalhou no hospital, talvez ela te ajude mais... Só sei que elas assumiram por um tempo sim, e lembro dessa cena dos militares porque eu morava aí no Botafogo, e lembro bem delas trancadas lá dentro.” (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Apesar de ser recordada por essa ex-aluna como “adversários”, as irmãs e os militares, segundo relatos das próprias irmãs que trabalharam no hospital, mantinham uma relação harmoniosa. “Com a Revolução de 31 de março de 1964, o hospital foi tomado pelo Batalhão Ferroviário de Bento Gonçalves e ficou interditado. Os doentes foram transferidos para outros hospitais e as Irmãs continuaram no hospital como ‘Guardiãs’.” (WERNET et al., 2002, p. 244). Vale ressaltar que, durante os meses em que as irmãs viveram dentro do hospital, o Batalhão enviava uma ambulância para levar as irmãs à missa e ao mercado, conduzindo-as de volta para o hospital após a ida aos locais desejados.

Ao apontar essas visões, questiono-me sobre essa “harmoniosa” convivência entre irmãs e militares: seria uma relação harmoniosa por se traduzir em uma conduta de obediência das religiosas para com os militares? As irmãs estariam, de fato, “dirigindo” este hospital após o

golpe militar?

As memórias evocadas desse período revelam um instigante sentimento anunciado pelas pessoas entrevistadas sobre esta época. Interessante perceber que, em cada entrevista realizada, a sensibilidade ao narrar as lembranças desse acontecimento e os sentimentos apresentados no relato sugerem-me a ideia de que o golpe militar de 64 produziu marcas por vezes invisíveis nos sujeitos, as quais só são percebidas quando vistas nas entrelinhas²⁸.

Por ter recebido o nome da (ex)primeira dama, certamente a interdição desse hospital ocorreu justamente pela “afronta” aos militares que tomavam então o poder. Afinal, o novo governo militar não poderia admitir que um hospital começasse a funcionar homenageando através de seu nome a esposa do presidente que acabara de ser deposto pelo golpe militar. Como se sabe, a ditadura, por ser um período de silenciamentos e intensa relação de poder no sentido de imposições, ocasionou inúmeras interrupções com o fechamento de espaços, fato que também ocorreu no caso do hospital Maria Tereza Goulart.

Além disso, informes sobre irregularidades na administração do hospital traduzidas pelo desvio de verbas, ainda no período da construção, fizeram com que essa obra sofresse a intervenção militar logo de início. Conforme o Livro de Tombo da Paróquia Cristo Rei (1964, p. 61f):

O movimento democrático vitorioso a 1 – 4 – 64 teve profundas repercussões no Hospital M. T. Goulart, onde se encontram desde 21 – 8 – 63 as Rev. Irmãs. Acontece que o Hospital foi construído com verbas federais [...] Estas verbas não eram perfeitamente administradas, sendo a princípio manipuladas pela União Bentogonçalvense de estudantes com inúmeras irregularidades e depois por um grupo reduzido de pessoas, que agiam discricionariamente, sem prestar contas. Por este motivo, foi feito um inquérito militar sobre a aplicação de tais verbas. Assim mesmo continuavam os trabalhos de conclusão do Hospital.

Nesse sentido, a ação militar, como o inquérito para averiguação de possíveis fraudes no desvio de dinheiro público, foi percebida antes mesmo do golpe militar. Obviamente que o golpe de 64 não foi uma consequência deste episódio do hospital, mas se faz necessário perceber esta relação e estes movimentos sofridos no espaço hospitalar, os quais se vinculam com questões políticas e estão permeadas de interesses.

Dessa forma, compreendo que, após a tomada do hospital pelos militares, com o golpe

²⁸ Para maior aprofundamento sobre a temática do golpe militar, sugiro:

GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
 CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.
 SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação Brasileira*. Vitória, ES: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, vol 2), p. 317 - 342.

de 64, apesar de não poder internar enfermos, as Irmãs continuaram dando assistência às pessoas na parte de fora, bem como realizaram a manutenção dos equipamentos da parte interna e tiveram, especificamente a secretária do grupo – Ir. Maria Josefina Suzin - , uma curiosa tarefa: fazer um inventário de tudo o que havia dentro do hospital. Ao que tudo indica, essas teriam sido as atribuições das irmãs após o golpe de 64 e a consequente interdição do hospital.

Embora este não tenha sido o caminho escolhido pelas religiosas, as novas (e inesperadas) funções assumidas no hospital carregavam consigo marcas de um confronto de culturas, imbuídas de interesses políticos e de necessidades que ultrapassavam as fronteiras da congregação, uma vez que eram solicitações de um novo governo.

Esses “limites” da cultura são entendidos por Hannerz (1997, p. 15) como “[...] uma linha clara de demarcação, em relação à qual uma coisa ou está dentro ou está fora.”. No caso supracitado, entendo que os limites da cultura se apresentam justamente pela reorientação no trabalho das irmãs dentro do hospital, a qual não foi uma escolha do grupo, mas uma limitação imposta pelo contexto, pela situação vivida.

Da mesma forma, interpreto que os sinais de religiosidade mantidos, inclusive no período em que as irmãs tiveram sua função limitada, foram resquícios de fluxos da cultura, uma vez que as religiosas incorporaram outros aspectos no seu processo identitário, mas não perderam a sua “essência”. Conforme Hannerz (1997, p. 12) “no caso dos fluxos de culturas, é certo que o que se ganha num lugar não necessariamente se perde na origem. Mas há uma reorganização da cultura no espaço.”.

Em virtude disso, compreendo que esse período vivenciado no hospital e caracterizado por interrupções revela uma transformação da identificação das religiosas. Como afirma Stuart Hall (2004, p. 13):

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada um das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Pelo constante movimento de culturas (povo, paróquia, militares, etc..) que a congregação participou nesse período, entendo que as mudanças no processo identitário do grupo ocorreram por opção (como ao decidirem assumir o hospital) e por adaptação (em virtude das transformações políticas e as solicitações dos militares). Dessa forma, a multiplicidade das identidades permitiu, mesmo que temporariamente, a transformação do

processo identitário da congregação.

Analisando especificamente a função que os militares delegaram à Ir. Maria Josefina Suzin – o registro minucioso de tudo o que havia dentro do hospital – reflito acerca dos sinais de controle, obediência e ordem desse grupo que se encontrava no poder político nacional. Para além dessa reflexão, percebo que este dossiê elaborado pela irmã significava uma prestação de contas feita para o governo federal, já que foi este governo que contribuiu com a obra do hospital.

Para a Ir. Maria Josefina, responsável pela produção desse registro completo de materiais presentes no hospital, a realização desta tarefa demandou tempo e dedicação constantes:

A mim, Secretária, o Chefe do Batalhão solicitou que fizesse um levantamento de todo o material existente no Hospital. Foi um trabalho intenso. Deveria relacionar tudo o que existia em cada sala, em cada espaço do Hospital, um verdadeiro inventário. E na época não havia computador. Tudo era feito em uma máquina de escrever elétrica. Muitas páginas foram preenchidas. Terminado este levantamento a ambulância veio me buscar e me levou ao Batalhão Ferroviário para prestar conta do que me foi solicitado. Era um grosso dossiê. O Chefe do Batalhão elogiou o meu trabalho e convidou-me para ser sua secretária. Convite negado, pois a minha missão era outra. (Ir. Maria Josefina Suzin, 2014)

Pelo elogio no trabalho realizado e pela não identificação de notícias posteriores de que alguém tenha sido preso, suponho que a prestação de contas realizada pela irmã foi feita de forma correta e adequada às solicitações dos militares. Da mesma forma, reconheço que a confiança depositada no serviço das irmãs foi reafirmada nesse processo, uma vez que os militares delegaram funções que não eram previstas pelo grupo de religiosas, mas que aparentemente foram exercidas com competência.

Outro apontamento importante a ser realizado em torno da presença e atuação das Irmãs Apóstolas no hospital refere-se à contradição das datas. Segundo as entrevistas e o registro escrito no livro do Instituto, os militares teriam interditado o hospital em março e as irmãs teriam trabalhado nesse espaço até junho, quando definitivamente saíram. Já nos registros do livro de tombo da Paróquia Cristo Rei, o hospital teria sido inaugurado em maio: “A 24 de maio de 1964 foi celebrada uma missa à entrada do Hospital, colocando o Santíssimo na capela do Hospital quase concluída e considerado inaugurado o Hospital.” (1964, p.61v). Além disso, de acordo com o livro de tombo, a intervenção militar teria ocorrido em junho e a saída definitiva das irmãs em agosto.

Embora não tenha encontrado outras fontes para fazer um comparativo das datas acima mencionadas, cogito que, logo após o golpe de 64, os militares tenham feito a intervenção no

hospital, visto que pelas lembranças das irmãs que trabalharam naquele espaço o curto período em que puderam exercer suas funções administrativas e de enfermagem é recordado com veemência por elas. A surpresa pelo acontecimento e a “frustração” por em poucos dias terem que deixar de exercer aquilo que sabiam fazer e que por meses planejaram executar, me levam a crer que a memória das datas apresentada pelas irmãs seja mais verossímil.

Todavia, independente do mês em que os militares interditaram o hospital e as irmãs remodelaram sua atuação neste local, destaco que “havia sempre a esperança de que o Hospital pudesse reabrir.” (Livro de Tombo, 1964, p. 61v). Afinal, as seis irmãs que ali estavam haviam sido preparadas e aguardavam para prestar os serviços de atendimento à comunidade, em consonância com o carisma da congregação e as marcas distintivas do processo identitário do grupo. De acordo com Augustin Wernet et al. (2002, p. 245), as irmãs destinadas ao hospital foram:

1ª Comunidade:

Ir. Ermelina Regnani (Superiora)
 Ir. Consolata Rui (Enfermeira prática)
 Ir. Josélia Jordão (Enfermeira Diplomada)
 Ir. Rita Maria Marinho (Secretária)²⁹
 Ir. Ida Lenzi (Lavanderia e Rouparia)
 Ir. Auxiliadora Perini (Cozinheira)

Pelas atribuições de cada religiosa, verifico a amplitude da congregação, a qual não se restringia apenas aos cuidados da saúde, mas também à própria administração do espaço e à manutenção dos equipamentos e serviços hospitalares. Em virtude disso, resalto a frustração do grupo ao ter seu exercício limitado pelo governo militar, assim como os desafios e os movimentos realizados para dar conta da expectativa da comunidade, sem ultrapassar os limites impostos pelos militares.

A esperança pela reabertura do hospital e a atuação interna das irmãs perduraram por alguns meses, quando definitivamente os militares tomaram o local e, por consequência, as irmãs saíram do cenário da saúde em Bento Gonçalves.

Esta situação durou até o mês de junho. Numa bela manhã, após a santa missa celebrada pelo Pe. Rui na capelinha do Hospital, chegaram dois caminhões do Batalhão com soldados que iriam tomar conta do Hospital. Trouxeram colchões para se alojarem. Pe. Rui e nós Irmãs retiramos o Santíssimo Sacramento da Capela, tomamos os nossos pertences e fomos para o Colégio Sagrado Coração de Jesus onde as Irmãs nos acolheram com muito carinho e atenção. Foi um momento muito triste. (Ir. Maria Josefina, 2014).

²⁹ Substituída posteriormente pela Ir. Josefina Suzin, pois em virtude de motivos pessoais precisou retornar à Curitiba.

A retirada do Santíssimo Sacramento da capela remonta as marcas de religiosidade da congregação e indica a ruptura desse grupo com o espaço hospitalar. Com o sentimento de “mãos atadas” por não conseguirem dar sequência ao trabalho almejado, as irmãs abandonaram o hospital Maria Tereza Goulart e deixaram a marca de descontinuidade do seu processo identitário neste local. Cabe salientar que, por fazerem parte de uma mesma congregação, as irmãs que trabalhavam no Colégio Sagrado Coração de Jesus acolheram as religiosas vindas do hospital, sendo que algumas, meses depois, foram transferidas para outras localidades e outras, como no caso da Ir. Maria Josefina, deram aulas no colégio até o final de 1964.

O hospital permaneceu fechado até 1967, quando sofreu intervenção federal pelo Decreto-Lei nº 251 de 28 de fevereiro de 1967³⁰. O motivo da intervenção é esclarecido no parecer divulgado no Diário Oficial da União em março de 1968³¹ (p. 7):

13. Segundo consta dos autos, o Hospital Maria Tereza Goulart, fundado sob forma de Sociedade Beneficente, objetivava, antes de tudo, promoções políticas. Tanto isso é verdade que inúmeras irregularidades foram reveladas pelo inquérito ali instaurado.

14. Vultosas importâncias foram recebidas do Governo [sic] Federal, a título de auxílios e subvenções, manejadas, segundo critério discricionário de seus dirigentes, sem observância das finalidades filantrópicas da sociedade.

15. Os autos dão notícia, ainda, de que o referido Hospital é de propriedade da União Bento Gonçalvesense de Estudantes e está hipotecado em decorrência de financiamento obtido para sua construção, ao ex-Instituto de Pensão e Aposentadoria dos Comerciantes.

[...]

18. Assim, as duas entidades vinculadas à questão, direta ou indiretamente, ou sejam, a Sociedade Beneficente Maria Tereza Goulart e a União Bento Gonçalvesense de Estudantes, estão sob regime de dissolução. A primeira, por força [sic] do art. 59 do Decreto-lei nº 251-67, e à segunda, ex vi do disposto no artigo 20 do Decreto-lei nº 9 228-67, supra transcrito.

Pela interpretação do que consta no parecer, identifico a impossibilidade da reabertura do hospital estando sob responsabilidade das entidades supracitadas, considerando as irregularidades verificadas. Curiosamente uma das entidades mencionadas e que, pelo que consta, era a “proprietária” do hospital era a União Bentogonçalvense de Estudantes (UBE). Chamo a atenção para este aspecto por compreender que, naquela época, uma prática comum para conseguir recursos públicos era por meio de associações. Sendo assim, suponho que a

³⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-251-28-fevereiro-1967-376148-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01/03/2014.

³¹ Parecer de 21 de fevereiro de 1968, divulgado no Diário Oficial da União em março de 1968 – Seção 1, página 7. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2851435/pg-7-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-01-03-1968/pdfView>> Acesso em: 01/03/2014.

União dos Estudantes, por ser uma associação bem vista, pode ter servido para conseguir financiamentos e facilitar o desvio de verbas.

Reconheço que uma investigação mais aprofundada pode ser feita em torno desse aspecto (assim como da temática do Hospital Maria Tereza Goulart). Entretanto, sinalizo esta questão por verificar a relação de um grupo estudantil com o setor da saúde, a qual acarretou em problemas de irregularidades financeiras.

Nesse sentido, constatadas as irregularidades cometidas pelas duas associações que construíram o hospital, as mesmas foram destituídas de suas funções a respeito do hospital e, não havendo interesse de instituições públicas para assumir essa casa de saúde, ela foi confiada, por convênio, para uma instituição privada que a pôs em funcionamento.

3. Ao apresentar o relatório final das tarefas empreendidas, a Comissão Especial salientou que no intuito de promover o funcionamento do Hospital, mediante convênio entre o Ministério da Saúde e algum órgão federal, estadual, municipal ou instituições privadas, foram feitas consultas ao Governo *[sic]* do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Previdência Social e Prefeitura de Bento Gonçalves, que se manifestaram desinteressados com as propostas ou exigiram condições inaceitáveis.

4. Das entidades particulares somente a "Sociedade Dr. Bartholomeu Tacchini" apresentou desejo de firmar convênio nesse sentido, comprometendo-se a "mandar executar os serviços necessários à conclusão das obras do edifício, bem como os reparos das partes danificadas, custeando as respectivas despesas, por conta própria, ficando, assim, o Governo *[sic]* Federal, eximido do compromisso de reembolsar a proponente por tais despesas", além de "colocar à disposição das Faculdades de Medicina do Rio Grande do Sul, para fins de estágio e estudo dos respectivos alunos, não só o Hospital Maria Tereza Goulart, como também o hospital de propriedade da proponente, em caráter permanente e por tempo indeterminado.

Dessa forma, o hospital foi assumido pelo hospital da Sociedade Dr. Bartholomeu Tacchini, o qual já funcionava no município de Bento Gonçalves. Analisando o registro deste parecer, identifico novos rumos para este espaço e alguns interesses, explícitos e implícitos, desta Sociedade que acabara de assumir o local.

Contudo, nesta dissertação não tenho a pretensão de investigar a sequência do hospital Maria Tereza Goulart. Apenas aponto a nova administração do espaço por verificar que não foram as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e nem outra congregação religiosa quem assumiu o hospital após a constatação dos problemas acima relatados. Apenas identifico essa sequência histórica do hospital para situar meu leitor e reafirmar essa (des)continuidade no processo identitário da congregação.

Descontinuidade não entendida aqui como uma falha ou um esquecimento, mas interpretada como um movimento que transformou o processo identitário de um grupo e sofreu rupturas. Por tudo isso, considero que a passagem das irmãs pelo hospital Maria Tereza

Goulart também interferiu em seu processo identitário.

Além de perceber a ampliação das fronteiras do grupo em Bento Gonçalves, compreender o processo identitário no âmbito da saúde oportunizou a reflexão acerca dos trâmites, das negociações, dos interesses e das relações de poder presentes na comunidade e especificamente na política. Não como forma de “identificar culpados”, mas como possibilidade de entender que qualquer identidade, pela não fixação que possui, é permeada por aspectos de sua origem (interior) e “encharcada” pelas múltiplas representações que a cerca (exterior).

Sendo assim, o estudo do processo identitário da congregação das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus no contexto hospitalar possibilitou o olhar atento e investigativo para a construção da identificação de um grupo, marcado pelas expectativas, pelas necessidades e pelos seus contornos.

3.2 O PROCESSO IDENTITÁRIO DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: A PROPOSTA EDUCATIVA DAS IRMÃS APÓSTOLAS

A história das instituições educativas tem sido esmiuçada e estudada com maior frequência nos últimos anos. A partir da história cultural, espaços até então esquecidos ou não identificados como produtores de cultura tornaram-se primordiais para os estudos acadêmicos, contribuindo assim com pesquisas regionais e da cultura escolar.

Dessa forma, investigar a história de uma instituição escolar implica em revelar diferentes percepções dos sujeitos que participaram desse local, elaborando uma representação acerca desse espaço. “Portanto, a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional.” (WERLE, 2004, p. 15).

Nesse sentido, ao fazer a história de uma instituição, necessito, impreterivelmente, compreender que essa história não será uma “exclusiva produção”, mas uma forma possível de apresentar aspectos importantes desse espaço. Ou seja, uma produção que não é única e nem absoluta. De acordo com Flávia Werle (2004, p. 28 – 29):

[...] não há como se considerar que se construirá narrativamente ‘a’ história da instituição escolar que se tem como foco. Ao contrário, quem se dedica a fazer história das instituições escolares parte do pressuposto que há muitas histórias, mesmo que de uma só instituição escolar. Histórias em decorrência de quem as narra, de quando as narra, de que tema está sendo colocado em foco. Destacar que

não temos a história das instituições escolares, mas que são muitas as histórias, indica também que não se pretende compor uma visão única, fixista, verdadeira. Esta pluralidade de histórias e multiplicidade de fontes indicam a multidimensionalidade daquilo que é chamado de história das instituições escolares.

Partindo do pressuposto de que não existe uma única história sobre determinada instituição e reconhecendo a importância de assumir uma postura reflexiva e compreensiva em torno das narrativas, entendendo-as como construções compostas por significados, realço a humildade intelectual como uma conduta indispensável dos pesquisadores da academia. Essa “humildade intelectual” traduz o entendimento acerca das representações e dos seus produtos - as narrativas-, ao passo que considero que outras histórias poderão ser elaboradas em torno do mesmo objeto de pesquisa investigado, mas sem descaracterizar a minha produção.

Dessa forma, apresento a seguir o processo identitário do Colégio Sagrado Coração de Jesus, tendo como ponto de partida minhas fontes de pesquisa e a minha análise, imbuída de reflexões, estudos, aproximações e distanciamentos.

3.2.1 Marcas da educação católica: a proposta educativa das Irmãs Apóstolas

“Guardo como lembrança a presença enérgica das irmãs e das professoras, que nos diziam: ‘A oração é a alavanca do espírito’.” (Ari Orestes Cetolim, 2013).

Escrever sobre o processo identitário de um colégio conduzido por uma congregação religiosa sugere uma análise em torno das marcas da educação católica. Desse modo, o estudo do processo identitário de um colégio confessional católico orienta a pesquisa para uma investigação em torno da religiosidade presente nas práticas escolares e na relação entre os sujeitos.

Para iniciar essa produção, é importante destacar que a proposta educativa da congregação das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus foi inspirada no projeto de vida da sua fundadora, Madre Clélia Merloni. Nesse sentido, a madre fundadora do Instituto não criou uma proposta pedagógica específica; porém, a partir do seu testemunho e das cartas enviadas às Irmãs da congregação, aconselhando a forma como deveriam tratar e educar as crianças, foi possível traçar o caminho educacional das Apóstolas³².

Tendo em vista a realidade específica de Bento Gonçalves e a presença das Irmãs

³² Para aprofundamento da trajetória educativa do Instituto, sugiro a leitura de: FARIAS, Pierpaula de Ir. *Clélia Merloni: Mãe e Mestra*. São Paulo: Loyola, 1990. 349p.

Apóstolas no setor educacional do município, questiono-me em torno desses sinais presentes no processo identitário do colégio. Afinal, a religiosidade, como analisado anteriormente, fez parte eminente da identificação desse grupo de religiosas e, conseqüentemente, permeou a proposta educativa das Apóstolas na cidade.

Ciente da relação das Irmãs Apóstolas com a Paróquia Cristo Rei, assim como considerando a solicitação dos moradores para a criação de um colégio na Cidade Alta, compreendo a multidimensionalidade do colégio e a relação desses fatores com a educação católica. A criação do colégio não ocorreu apenas para instruir os filhos dos moradores da Cidade Alta e oportunizar o acesso à escolarização dessas crianças, mas também para manter vivos os sentimentos de um povo descendente de italianos e ressaltar um dos aspectos fundamentais da sua cultura: a manutenção da fé católica. Nesse sentido, a evangelização promovida pelas Irmãs Apóstolas não se restringiu apenas ao espaço da paróquia, como supracitado.

Esta percepção remete um olhar atento para o contexto – neste caso a paróquia e os moradores da Cidade Alta -, uma vez que orienta modos de agir e contribui para a construção do processo identitário. De acordo com Justino Magalhães (2004, p. 68):

É, porém, na relação que estabelece com o público e com a realidade envolvente, na forma como a cultura escolar interpreta, representa e se relaciona com o contexto na sua multidimensionalidade, como na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições educativas desenvolvem a sua própria identidade histórica. Deste modo, ainda que segmentadas e especializadas, articuladas ou não de forma sistêmica, as instituições educativas desenvolvem uma identidade com base na relação com o contexto.

Considerando as características do grupo de religiosas, bem como as necessidades da comunidade educativa, verifico marcas da educação católica dentro do colégio, as quais não se resumem à presença de símbolos na estrutura física da instituição (como o crucifixo pendurado nas salas de aula e as imagens de Madre Clélia nos corredores), mas também nas práticas dos sujeitos escolares (alunos, professores, comunidade educativa) relatadas oralmente.

Figura 11 - Sala de entrada – instalações do Colégio Sagrado Coração de Jesus no antigo moinho. Sem identificação da data.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Pelas observações feitas por alguns entrevistados e segundo a legenda da foto, esta imagem refere-se à sala de entrada do colégio, sendo a recepção da escola. Não foi possível identificar as estátuas presentes no retrato e compreender o sentido de todos esses adereços.

Contudo, pelo suposto quadro negro pendurado na parede, deduzo que esta sala tenha sido adaptada para uma recepção da escola, podendo, em algum outro momento, servir de sala de aula. Para além dessa percepção, apresento esta imagem por identificar o crucifixo na parte de cima do quadro negro.

Da mesma forma, identifico marcas de uma educação católica na imagem a seguir:

Figura 12 - Laboratório de ciências – instalações do Colégio Sagrado Coração de Jesus no antigo moinho. Sem identificação da data.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Os equipamentos específicos de laboratório e os animais mantidos em vidros para estudo caracterizam a cultura escolar desse espaço e indicam uma linha de trabalho realizada no colégio. Porém, para além da análise deste espaço do laboratório, enfatizo a presença do crucifixo, no meio da estante com os materiais de ciências.

Analisando as fotografias das instalações do colégio no antigo moinho, verifico que a presença dos símbolos religiosos não se restringia às salas de aula. Nas demais dependências internas do colégio, o crucifixo na parede e/ou um quadro com imagem de anjos, santos ou da fundadora do Instituto, Madre Clélia, apontavam para as marcas dessa identificação católica da escola.

A oração do começo da aula, as aulas de catequese oferecidas na própria escola, os momentos de espiritualização na capela e a participação em atividades da paróquia, como a Cruzada Eucarística, são outros sinais da educação católica, para além dos símbolos e imagens colocados na estrutura física da escola. Essas marcas são recordadas por ex-alunos, ex-professores e moradores da Cidade Alta.

“A religiosidade era forte. Todo final do mês tínhamos na escola confissões com o padre Rui Lorenzi.” (Ari Orestes Cetolim, 2013). Essas práticas que aconteciam no interior da escola e que carregavam marcas da religiosidade foram recordadas por muitos entrevistados.

Não apenas como, por exemplo, lembranças do tempo da catequese, mas como vivências diárias, que faziam parte do cotidiano escolar e, conseqüentemente, de formação dos alunos.

Figura 13 - Pré-primário, 1957. Aluna – Jane Maria Tasca.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

A partir dessa imagem, reforço a ideia de que as marcas da educação católica estavam inculcadas nas práticas dos sujeitos, ultrapassando as imagens das paredes do colégio. Claro está que este momento foi preparado para o registro. Porém, ao analisar a imagem, verifico a presença de importantes símbolos que sugerem uma educação “ideal”, esperada para aquele espaço: o livro aberto, o mapa ao fundo e a estátua de Nossa Senhora.

O rosto sorridente da menina e os braços posicionados em cima do livro promovem uma problematização acerca da intencionalidade do registro. Pela posição da criança e pelas imagens do seu entorno, o conhecimento parecia estar vinculado ao uso do livro, ao estudo de mapas e à religiosidade. Como se o sucesso na aprendizagem estivesse atrelado a estes quesitos indispensáveis no cotidiano da criança na escola.

Não se tem registros sobre o motivo da fotografia ter sido tirada. Entretanto, reconheço que as fotos individuais dos alunos representando um momento da vida escolar eram comuns para a época, o que sugere que este registro tenha sido feito com esse objetivo. Independente do intuito da fotografia, destaco os elementos presentes na imagem além da criança, por

interpretar que o saber estava estreitamente relacionado com a educação católica.

Interessante pontuar que, independente de serem questionados sobre a presença de marcas da religiosidade na instituição pesquisada, os entrevistados comentaram sobre a formação religiosa que as irmãs davam e apontaram essa educação para a religiosidade como uma marca distintiva da educação oferecida no Colégio Sagrado. Segundo a ex-aluna e ex-professora do colégio, Lérica Milani (2014):

O principal era a formação religiosa porque nenhuma escola, e eu acho que até hoje, nenhuma escola dá a formação religiosa como o Sagrado sabe...O embasamento não é só teórico, é prático. Isso a gente carrega pra vida toda. Bom, todos nós, porque nossa família toda estudou no Sagrado, e todos nós temos isso dentro da gente sabe. Nós temos isso como regra geral, como formação de vida.

Ao que tudo indica, a manutenção da religiosidade no espaço escolar era esperada pela comunidade educativa, a fim de o colégio se tornar uma extensão da família. Em outras palavras, promover a formação religiosa na escola significava ir ao encontro do que se fazia no contexto familiar e no espaço da Igreja.

Segundo Riolando Azzi (1999), a partir da segunda metade do século XIX foi intensa a presença das congregações religiosas no setor educacional brasileiro, uma vez que a educação passou a ser solicitada com maior ênfase pelos imigrantes e, por consequência, “[...] as escolas católicas ou paroquiais foram veículos significativos para a manutenção da fé católica entre os filhos de imigrantes e seus descendentes.” (AZZI, 1999, p. 239).

Reconheço que no período que pesquiso - a partir de 1956, ou seja, metade do século XX-, muitas mudanças já haviam ocorrido. Entretanto, sinalizo essa visão em torno da manutenção da fé católica no espaço escolar por identificar nas entrevistas essa representação acerca da importância da religiosidade no colégio.

Entendo que a memória revelada pelos entrevistados são representações do colégio e, portanto, necessitam de uma análise cuidadosa e rigorosa. Conforme Justino Magalhães (2004, p.127):

As instituições educativas, como as pessoas, são portadoras de uma memória e de memórias. Essas memórias-representação, frequentemente assentes na transmissão oral, revelam-se fixistas, cíclicas, fruto de olhares particulares e consubstanciam-se em relatos dispersos, memórias factuais e justificativas de destinos de vida, marcadas não raro por arbítrios e exageros de vária ordem.

Partindo do pressuposto de que a escola é portadora de memória e de representações, os quais são olhares particulares que fazem parte de uma história, verifico a relevância do trabalho com história oral e o desafio de analisar esses dizeres, carregados de sentimentos,

lembranças e esquecimentos. Tendo em vista essa reflexão, percebo que as marcas de uma educação católica apresentada na fala dos entrevistados eram entendidas como pontos de destaque do colégio, que repercutiam, inclusive, para a comunidade.

Claro que é importante o conhecimento, mas também era muito importante o humano. Eu tenho uma vaga lembrança de algo que nós fizemos, tipo uma mobilização pra ajudar... só não lembro se era pra limpar a igreja ou algum lugar diferente, mas lembro que esses gestos solidários faziam parte do nosso dia a dia também. Eram essas coisas que marcavam o ensino da gente: esse espírito de solidariedade, esse amor e respeito ao próximo, esses valores católicos que as irmãs ensinavam. Isso a gente levava pra vida. (Ari Orestes Cetolim, 2013).

Por ser uma predominância nos relatos orais o ensino dos valores para a formação humana e religiosa dos alunos, entendo que o colégio, para além do currículo previsto em legislação, realizava uma formação específica. Sendo assim, as práticas de religiosidade vivenciadas na escola retratam um modo de agir, que não apenas deve ser compreendido como característica do processo identitário do colégio, mas também como um componente da cultura escolar dessa instituição.

Para alguns entrevistados, a formação religiosa vinculava-se estreitamente à presença das irmãs. A recordação das ações das irmãs para com os alunos se ressaltou em alguns relatos:

Naquela época, eu acho que a parte religiosa era bem diferenciada na nossa escola. O respeito que as irmãs colocavam na gente, esse amor pelos outros, de fazer a caridade, fazer o amor, isso era uma coisa bem forte mesmo. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Apesar da lembrança da religiosidade, em alguns casos, se remeter em torno das freiras, pontuo que as marcas da educação católica não se restringiam apenas ao grupo de irmãs que conduzia o colégio. A formação religiosa e o ensino dos valores, a partir da análise das entrevistas, estavam incutidos também no exercício da função dos professores. Segundo Lérica Milani (2014), os professores leigos também tinham a missão de ensinar os valores e formar os alunos para serem responsáveis, honestos e solidários na comunidade.

Nesse sentido, entendo que as marcas da educação católica faziam parte da cultura escolar e expressavam características de destaque do processo identitário do colégio. Para a comunidade, ter uma escola católica na região alta da cidade era sinônimo de prestígio e progresso, pois além de suprir com as necessidades dos moradores, garantia a formação cristã dos jovens do município.

3.2.2 Ensino Misto: necessidade ou propaganda da escola?

Outro aspecto interessante que constitui o processo identitário do Colégio Sagrado Coração de Jesus refere-se à presença do ensino misto, também conhecido como co-educação. Alguns ex-alunos do colégio, entrevistados formalmente e outros em conversas informais, comentaram de certo “pioneirismo” da escola no ensino misto, alegando que o colégio Sagrado teria sido a primeira escola católica, em Bento Gonçalves, a acolher meninos e meninas em uma mesma sala de aula. Exemplo disso foi o relato de Lérica Milani (2014): “[...] o Sagrado foi a primeira escola que teve meninos e meninas juntas sabe, das escolas religiosas, mas depois isso foi se desmembrando pras outras.”.

Segundo ex-alunos essa situação favorecia a escolha pelo colégio, visto que os pais conseguiam matricular seus filhos e suas filhas em uma mesma instituição. A partir desses relatos, questiono-me acerca dessas lembranças e representações do colégio, vinculadas ao ensino misto: seria uma necessidade ou uma propaganda o ensino misto no colégio? De fato, o Sagrado teria sido a primeira escola católica a trabalhar com meninos e meninas juntos em uma mesma sala de aula? E mais: por que esses ex-alunos recordam desse fato da escola?

Na tentativa de compreender e buscar respostas para minhas inquietações, parto do princípio que essa característica, independente da veracidade no pioneirismo do ensino misto, tornou-se um elemento do processo identitário do colégio, pois se encontra viva na memória dos sujeitos e faz parte das representações construídas acerca dessa instituição escolar. Para Woodward (2000, p. 30): “Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais.”.

No caso dessa investigação, entendo que a escola, ao trabalhar com o ensino misto, construiu uma representação de si. Da mesma forma, a comunidade, ao vivenciar essa co-educação, criou outras representações sobre a instituição, promovendo assim diferentes significados para o processo identitário do colégio.

Sei que em 1950 as escolas públicas já atendiam crianças do sexo feminino e masculino juntas, cursando a mesma escola e, inclusive, a mesma sala de aula. Em relação às escolas católicas de Bento Gonçalves, no curso primário, desde 1915, com a criação do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, já acontecia o ensino misto.

Nesse sentido, considerando que, até então, os colégios religiosos do município eram destinados a um gênero específico (masculino ou feminino) no curso ginásial, o pioneirismo no ensino misto católico do Colégio Sagrado Coração de Jesus, que iniciou suas atividades

com o ginásio em 1963, encontrava-se nestas séries e, portanto, produziu marcas interessantes em sua história e seu processo identitário.

Em nosso Ginásio Sagrado Coração de Jesus, as aulas tiveram início no dia 4 de março. Os alunos da 1ª série sentiam-se felizes em ser os pioneiros a iniciar o curso Ginásial. Para êles *[sic]*, tudo era novidade. (Livro de Atas, 30 de dezembro de 1963)

Logo após iniciar o curso ginásial na modalidade de co-educação no Colégio Sagrado Coração de Jesus, as outras escolas católicas do município também adotaram essa prática, oferecendo o ensino misto em seus cursos ginásiais nos anos seguintes (Colégio Nossa Senhora Aparecida, em 1967; e Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, em 1968).

Além disso, é importante destacar que desde 1945 funcionava, nas dependências do Colégio N^a Sr^a Aparecida, o Curso Técnico em Contabilidade. Esse curso era noturno e em 1951 já contemplava a co-educação, uma vez que existe o registro³³ da primeira mulher a frequentar o curso, juntamente com os homens. Reconheço que os cursos técnicos noturnos referiam-se a outro público, mais velho e mais maduro do que os jovens que cursavam até o ginásial. Todavia, destaco essa presença de homens e mulheres em um mesmo espaço educativo em datas anteriores a de 1963, para poder refletir sobre essas disparidades nas datas e suspeitar desse “pioneirismo” do Sagrado.

Analisando as datas em que os colégios católicos direcionaram seu ensino para os dois gêneros, percebo que, mais do que uma propaganda para o Sagrado, esta nova configuração de alunos em uma mesma sala de aula era uma “consequência” da época. Por já existir nas escolas públicas, o ensino misto também foi adotado nas escolas católicas, sendo um processo esperado nos colégios que estavam em consonância com a legislação brasileira e com as tendências pedagógicas do período.

Nesse sentido, é importante lembrar que o recorte temporal de meu estudo (1956 a 1972) está localizado historicamente no período republicano do Brasil, que compreende um período de significativas mudanças na educação brasileira, inclusive pela consolidação da escolarização. “Nesse período ganham destaque a criação dos estatutos das universidades, a aprovação de leis orgânicas de ensino secundário, profissional, primário e normal, e a aprovação de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (em 1961 e 1971).” (VEIGA, 2007, p. 239).

³³ Informação obtida em: RODRIGUES, Irmão Nadir Bonini. *Colégio Nossa Senhora Aparecida: 60 anos de educação*. Porto Alegre: 1999, p. 101.

O modelo de escola seriada, pautada nos princípios escolanovistas (uma escola ativa, com alunos mais atuantes), assim como o ensino laico, gratuito e obrigatório foram marcas desse período, os quais repercutiram em todo território nacional. Sendo assim, entendo que as reformas do período republicano brasileiro foram intensas e interferiram significativamente no espaço escolar, embora não tenham repercutido de maneira homogênea e, em muitos casos, não contemplaram totalmente o que fora planejado. Segundo Aranha (2006, p. 246): “Abundante legislação procura sanar as deficiências, mas nem sempre de modo eficaz.”. Talvez esta seja uma das justificativas para a incompletude de algumas propostas criadas no período republicano, no que condiz à educação brasileira. Todavia, enquanto pesquisadora, não delimito meu olhar para este motivo, reconhecendo que, para além da quantidade de legislação, existem diferentes realidades no país, as quais estão atreladas à questões políticas, econômicas, culturais, etc.

Diversas seriam as possibilidades de estudo e investigações nesse contexto do Brasil República e as reformas educativas. Entretanto, nesta pesquisa, apresento a situação educacional brasileira da época para refletir em torno do processo da co-educação nas escolas católicas e perceber a intencionalidade desse ensino no Colégio Sagrado.

Considerando estes aspectos, verifico que a recordação do ensino misto aparentava ser uma propaganda da escola frente aos outros colégios católicos do município. Contudo, pela investigação realizada, compreendo que esta representação apresenta algumas contradições.

Afinal, a proximidade nas datas de início do ensino misto nos cursos ginasiais dos colégios católicos, assim como essa ideia distorcida de uma possível “propaganda” da escola pela oferta desse ensino provocam reflexões em torno dessa marca no processo identitário do colégio. Exemplo disso é o relato de um dos entrevistados sobre esta prática de ensino:

Sabe que, em linhas gerais, eu acho que serviu para fazer a propaganda do Sagrado porque, desde que houvesse um comportamento de ambas as partes, tanto do lado feminino como do lado masculino, eu não vejo motivos para que isso não fosse aproveitado porque tinha os dois lados para o ensinamento, como hoje acontece, porque hoje o colégio Sagrado é misto. (Itacyr Giacomello, 2013, grifo meu)

Analisando o depoimento deste entrevistado, percebo que, apesar de acreditar que essa característica de co-educação pudesse servir como propaganda para a instituição, a necessidade do “comportamento de ambas as partes” retrata uma contradição nesta interpretação de ensino misto. Se a acolhida dos dois gêneros em um mesmo espaço fosse um motivo de “orgulho” para a instituição, porque haveria essa preocupação em torno do

comportamento dos gêneros?

Intensifico meu posicionamento de que o ensino misto não servia de propaganda para o colégio pelo depoimento de outros entrevistados, que enfatizam algumas disparidades internas do colégio, na conduta para com meninos e meninas. Segundo uma ex-aluna: “*as meninas sentavam num lado e os meninos no outro da sala.*” (Ir. Marinês Tuset, 2013). Para complementar esse apontamento, a entrevistada Lérica Milani (2014) comenta que os meninos e as meninas também eram separados no recreio.

Estes aspectos me permitem inferir que, mesmo que houvesse algum tipo de propaganda do colégio em torno do ensino misto – o que, a meu ver, não parece ter acontecido –, algumas práticas da escola, ou seja, alguns modos de agir dentro da instituição refletiam uma posição contrária à co-educação.

Nesse sentido, concordo com Justino Magalhães (2004, p. 167) quando diz que: “[...] a história das instituições educativas povoa-se de representações e de memórias, freqüentemente contraditórias, que constituem um estímulo e uma aproximação ao clima e aos contextos em que foram assumidas decisões estratégicas.”. Ao investigar essas representações em torno do colégio, que fazem parte do processo identitário da instituição, acabo me deparando com essas contradições e incompletudes, as quais exigem pesquisa e estudo rigoroso.

Dentro desta perspectiva, entendo que as representações em torno do pioneirismo do colégio Sagrado, mais do que uma propaganda para a escola, expressavam uma facilidade sentida pelos moradores da região, que acabavam matriculando filhos e filhas em uma mesma escola. Além disso, carrega uma mudança no cenário educacional brasileiro, a qual pode ser lembrada com mais ênfase pelos meus entrevistados por marcar uma ruptura em suas famílias, que até então matriculavam seus filhos em colégios diferentes, destinados para gêneros específicos. Sendo assim, essa co-educação tornou-se um componente do processo identitário do Colégio Sagrado pelas recordações dos sujeitos e pelos efeitos gerados na cultura escolar, os quais serão desenvolvidos e analisados no próximo capítulo.

3.2.3 Etnicidade: “*Mio figlio ha studiato nel Sagrado*”

Início este subcapítulo com a frase que, segundo o ex-aluno do colégio Sagrado, Ari Orestes Cetolim, era dita pelos seus pais sempre que falavam de estudo e de escola para com os vizinhos e amigos. De acordo com o entrevistado, esta frase era pronunciada com orgulho,

pois carregava “[...] *um diferencial, um respeito maior. Uma formação ética, porque era muito ético o trabalho do colégio.*” (Ari Orestes Cetolim, 2013).

Entretanto, não apresento esta frase apenas para salientar aquilo que o entrevistado e seus familiares pensavam sobre o colégio, sendo esta uma representação. Pontuo esse dizer pela forma como é enunciado, ou seja, em dialeto italiano, aspecto que merece ser investigado dentro do processo identitário do colégio.

Introduzo a reflexão acerca da presença da etnicidade no processo identitário da escola por meio da afirmação de Lúcio Kreutz (2010, p. 57), ao sinalizar que “as mudanças identitárias inerentes ao ato migratório, provocando modificações no processo cultural, têm e sempre tiveram repercussões no processo educacional.”. Por concordar com Kreutz (2010), entendo que o processo educativo está atrelado às mudanças culturais e identitárias vinculadas à etnicidade.

Embora muitas vezes ocorra de forma silenciosa, identificar as marcas étnicas no processo educativo é compreender a constituição dos grupos e perceber que modos de ser, de pensar e de agir se assentam às questões étnicas e históricas. Mais do que isso, é revelar essas aparentes “ausências” que estão presentes no currículo oculto das instituições, a fim de interpretar algumas práticas e perceber que elas estão alinhadas com aspectos étnicos, o que reforça a hibridez no processo identitário das escolas.

Importante acentuar que as lembranças dos entrevistados não servem apenas para explicar a presença da etnicidade no colégio. Mais do que isso, contribuem para compreender algumas práticas dentro e fora da instituição educativa, as quais retratam a necessidade de um povo e os silenciamentos de outros grupos.

Enalteço esse aspecto por concordar com Canclini (2003) que o cuidado com as generalizações em torno do híbrido é primordial, pois a tendência em afirmar que “tudo é híbrido” tem se multiplicado nas pesquisas e ocasionado certo prejuízo ao conceito de hibridez, uma vez que os estudos se resumem às descrições, excluindo a necessidade da argumentação e da compreensão acerca do conceito.

[...] os estudos sobre hibridação costumam limitar-se a *descrever* misturas interculturais. Mal começamos a avançar, como parte da reconstrução sociocultural do conceito, para dar-lhe poder *explicativo*: estudar os processos de hibridação situando-os em relações estruturais de causalidade. E dar-lhe capacidade *hermenêutica*: torná-lo útil para interpretar a relações de sentido que se reconstroem nas misturas. (CANCLINI, 2003, p. XXIV).

Por esse motivo, entendo a hibridez, também apresentada com diferentes nomenclaturas

e significações por Hannerz (1997) e defendida por Canclini (2003) como um processo em que culturas se misturam e originam novas práticas, novas condutas e também novas culturas. No caso específico da etnicidade, verifico que características de determinado grupo étnico se misturaram e criaram práticas que foram assumidas em um espaço de cultura: o colégio.

Cabe salientar que o conceito de etnicidade desenvolvido nesta pesquisa não se limita ao conceito de raça. Por mais que ainda apresente alguns resquícios dessa interpretação na literatura educacional, este conceito “não ajuda a pensar a questão da interculturalidade.” (KREUTZ, 2003, p. 87).

Por esse motivo, entendo a etnicidade como um processo em que os sujeitos constroem sua identificação pelos valores, pelas crenças e pelas práticas vivenciadas. “O fundamental é que se entenda o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. Constrói-se nas práticas sociais em um processo de relação.” (KREUTZ, 2003, p. 85).

Nesse sentido, a etnicidade, interpretada como um movimento constante do sujeito pelas relações que mantém com o grupo e com o meio, é reconhecida também no currículo oculto do Colégio Sagrado, compondo assim o processo identitário desta instituição. A relação entre educação e etnicidade transparecia pela cultura italiana da região, pela própria congregação ser de origem italiana e ocupar um espaço tipicamente italiano e por algumas práticas que ocorriam no interior da escola.

Conforme Riolando Azzi (1999, p. 229), “[...] os imigrantes europeus estabelecidos no Rio Grande do Sul trouxeram não apenas seus costumes e hábitos de vida, mas também sua maneira própria de expressar a fé cristã.”. Em virtude disso, a solicitação por congregações religiosas para educar os filhos dos imigrantes e descendentes pode ser compreendida como uma necessidade do grupo étnico em questão, especialmente para a manutenção da fé.

Contudo, como afirma Azzi (1999), além de manterem a fé, as congregações religiosas, a exemplo dos Maristas:

Atuando em regiões de colonos alemães e italianos, contribuíram não apenas para fortalecê-las na fé de seus antepassados, mas também abrindo-lhes melhores perspectivas para o processo de aculturação da nova pátria que haviam escolhido para si e para seus filhos. (AZZI, 1999, p. 217).

Levando em consideração que esta pesquisa parte do ano de 1956, entendo que muitas transformações e o “acultramento” dos imigrantes e descendentes italianos já havia iniciado e encontrava-se em processo. Entretanto, algumas características se mantinham vivas e estavam, agora, vinculadas a outras necessidades, como o progresso de uma região que

passava a ser deles e a construção do sentimento de pertença desse grupo na nova pátria.

Através dos relatos dos entrevistados, verifico algumas marcas da etnicidade dentro e fora dos muros da escola:

Não tinha italiano no colégio, mas os alunos sabiam falar o dialeto. O dialeto quase todas as crianças pelo menos entendiam. Agora não lembro se a gente falava na escola. Bom, quem não falava, pelo menos entendia o dialeto, porque nossos pais todos falavam o dialeto italiano. Na minha casa, eles falavam tudo em dialeto conosco, só que nós sempre respondíamos em português. Então a gente não falava o dialeto, mas entendia. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

A recordação do dialeto italiano como a língua utilizada pelos pais e vizinhos retrata uma das marcas da etnicidade. Pelo período investigado, infiro que grande parcela das crianças já falava o português, inclusive pela nacionalização da língua ocorrida nas escolas, em anos anteriores³⁴. Contudo, a permanência da língua materna dentro das casas realça essa miscigenação de culturas (Hannerz,1997), uma vez que aponta para transformações e interações com a questão da língua.

Essa “diversidade linguística” é entendida por Hannerz dentro do viés da hibridez e tem como exemplo os estudos linguísticos de Bakhtin, o que realça esse processo de hibridação apresentado pelos traços da língua materna dos descendentes, ou seja, o dialeto falado dentro das casas e a língua da nova pátria, o português, assumido como língua oficial dentro das escolas. Conforme Hannerz (1997, p. 26):

Hibridez parece ser atualmente o termo genérico preferido, talvez por derivar sua força, como “fluxo”, de uma fácil mobilidade entre disciplinas (mas muitos dos outros termos também têm a mesma flexibilidade). Apesar de seu tom biológico, é um termo forte principalmente no campo dos estudos literários, em grande parte pela sua presença na obra de Mikhail Bakhtin (1968). Imagino que, para Bakhtin, a hibridez representava antes de tudo a coexistência de duas línguas, duas consciências lingüísticas, mesmo dentro de uma única fala, comentando uma a outra, desmascarando-se mutuamente, criando contradições, ambigüidades, ironias.

No interior da escola, algumas práticas também revelavam a presença da língua italiana neste espaço, apesar de o ensino do italiano não estar previsto no currículo da instituição.

³⁴ Para maiores informações sobre o ensino de português como língua oficial no Brasil, consultar: KREUTZ, Lúcio. *A educação de imigrantes no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. p. 19 – 41.
VEIGA, Cynthia Greive. *A História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. p. 258 – 259.

O português e a matemática eu me lembro assim que realmente o ensino era muito forte, era valorizado. E os cantos italianos também! Eu ainda lembro uns cantinhos italianos que eles nos ensinavam. Mesmo não tendo aula de italiano, mesmo assim eles nos ensinavam os cantinhos em italiano... Também, a maioria era descendente de italiano. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Ciente de que as lembranças dos cantos mencionadas pela entrevistada referiam-se ao tempo em que ela frequentou o primário, suponho que o ensino de canções era comum na prática docente com crianças pequenas. Porém, destaco o ensino destas canções por terem sido na língua italiana. Analisando a memória evocada pela entrevistada, questiono-me em torno do ensino de cantos em italiano e da presença da língua italiana nas práticas do colégio.

Interessante observar que a predominância da cultura italiana na região interferia no processo educativo do colégio, mesmo que de forma silenciosa. Entretanto, reflito acerca dos outros grupos étnicos que, apesar de serem em número reduzido quando comparados aos italianos, certamente também se encontravam na região nos anos de 1950.

Para se ter uma ideia, segundo Censo Demográfico de 1950 (p. 1)³⁵, no Rio Grande do Sul, havia 63.459 estrangeiros. Já no censo de 1960 (p. 14)³⁶, o Estado contava com 52.116 estrangeiros. Embora a quantidade fosse menor com o passar de 10 anos - o que pode se justificar pela nacionalização dos estrangeiros, sendo esta uma intensa campanha de governo - a presença expressiva de estrangeiros no Rio Grande do Sul reforça o “não absolutismo” de um grupo étnico.

Atentando para os dados do censo de 1960 (p. 14), identifico que os grupos étnicos com maior quantidade de pessoas presentes no Estado vieram dos seguintes países: Alemanha, Uruguai, Itália, Polônia, Portugal, Espanha e Argentina.

Sendo assim, apesar de não ter dados específicos de Bento Gonçalves, pela investigação produzida em torno dos grupos étnicos no estado, infiro que descendentes de outros grupos étnicos, além dos italianos, certamente estavam estabelecidos no município no período investigado.

Analisando este aspecto, reflito em torno da predominância da cultura italiana nas práticas escolares e da exclusão (ou silenciamento) dos outros grupos étnicos que estavam na região. De acordo com Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais

³⁵ BRASIL. VI Recenseamento Geral - Censo demográfico 1950 – Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 31/04/2014.

³⁶ BRASIL. VII Recenseamento Geral - Censo Demográfico 1960 – Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 31/04/2014.

podem falar.”.

Partindo da lembrança dos entrevistados, identifico uma representação em torno da cultura italiana e um discurso que caracteriza este grupo étnico como exclusivo da região e, por esse motivo, presente em algumas práticas do colégio. As representações constroem lugares que autorizam determinados sujeitos a falar.

Nesse sentido, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (WOODWARD, 2000, p. 18). Em outras palavras, abrem-se caminhos para alguns e fecham-se portas para outros. Por isso o cuidado com o trabalho em torno dos processos identitários e o olhar minucioso para os discursos carregados de pertencimentos e interpretações distintas.

Para contribuir com essa reflexão, apresento a fala de outro entrevistado que, curiosamente, no decorrer do seu depoimento, questiona-se sobre o ensino de línguas no colégio.

Então, a maioria dos alunos era de origem italiana porque vinham de lá, da Itália, mas não lembro de coisas em italiano no colégio. [silêncio] Pois é, agora fiquei pensando que é bem interessante mesmo porque na escola tinha francês...[pensativo] Porque será que nos ensinaram francês? A grande parte era italiano! (Ari Orestes Cetolim, 2013)

Pelo entrevistado ter cursado apenas os anos finais do curso ginásial no colégio, infiro que o ensino de cantos, como recordado pela entrevistada Ir. Marinês Tusset, não era uma prática comum nesta modalidade do ensino. Todavia, a lembrança do ensino da língua francesa no colégio e a relação com a cultura da região, fizeram com que o próprio entrevistado se questionasse sobre o ensino de línguas no colégio.

A respeito do ensino de francês nas escolas, é importante apontar que culturalmente nós brasileiros estávamos muito influenciados pela França, ao longo de todo o século XX, tanto na filosofia, quanto nas artes e nos costumes. Era tradição que nas famílias de classe abastada, as mulheres, além de tocar piano, soubessem falar francês, que era considerada a língua da cultura. Por isso, nas escolas, também públicas, o francês sempre foi tido como uma língua importante.

Dessa forma, até os anos de 1960, 1970, era comum o ensino de francês nas escolas, em virtude da matriz nacional. Segundo o depoimento da ex-professora de francês e inglês do colégio: “O francês, na grade curricular, acho que no país inteiro, era importante. A língua francesa, desde sempre, era chamada de língua culta. Era como se fosse a do latim, ou a do italiano, aqui pra nós. O francês se estudava muito mais.” (Carmem Maria Tasca Frozi,

2014).

Para se ter uma ideia, o ensino de francês tinha um prestígio que provinha já do século XIX, a exemplo da família Real no Brasil, que se comunicava em francês. As indústrias editoriais e as exportações no setor didático eram intensas na França, o que também justifica essa presença francesa em território brasileiro e no contexto educacional.

Além da análise em torno do ensino da língua italiana e da presença do dialeto nas famílias, destaco também a presença da cultura italiana em práticas do colégio. Conforme depoimento de Lérica Milani (2014), em seu tempo de aluna:

[...] nós fizemos um desfile, na época em que a Ir. Lucrecia era diretora, que daí falava de todas as profissões e da descendência de italiano. Aí eu organizei um grupo de pais e nós gravamos músicas em italiano, na própria escola, e depois na hora do desfile a gente colocou essas músicas italianas, por um grupo que representava assim os italianos. E eram todas as profissões, então tinha o madeireiro, que tava com o uniforme da fábrica, o ferreiro, que tinha uniforme da empresa, o fasolo, que tinha a roupa de couro. Foi bem legal! Na verdade esse era o desfile da semana de Bento. Então pro desfile a gente “pegava” tudo de Bento: o vinho, os italianos, etc.(Lérica Milani, 2014)

Nesta fala identifico a predominância da cultura italiana na região e essa ideia de “exclusividade” deste grupo étnico em Bento Gonçalves. Afinal, ao dizer que para o desfile de comemoração da cidade era considerado “tudo de Bento”, a entrevistada sintetiza as características do município em vinho (pelo volume de cooperativas e o destaque do setor vitivinícola a nível nacional, como anteriormente comentado) e nos “italianos”, pela presença significativa deste grupo na região. Por isso, no currículo oculto, as marcas da etnicidade – especificamente da cultura italiana – transpareciam: tanto pelas vivências e práticas dos sujeitos no interior da escola como no diálogo em dialeto italiano estabelecido entre as famílias, fora do espaço escolar.

Da mesma forma, a identificação do grupo de religiosas com a região, visto que a congregação italiana assumiu a proposta educativa em território predominantemente de descendentes italianos também traduz a presença da etnicidade e, conseqüentemente, a hibridiz no processo identitário da instituição. Tais aspectos reforçam a ideia de que a identidade não pode ser considerada fixa e estável, pois “cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessivamente ou simultaneamente, dependendo dos contextos.” (GRUZINSKI, 2001, p. 53).

No caso do grupo de religiosas, assim como da instituição educativa pesquisada, entendo que, por mais oculta que pareça, a etnicidade (compreendida aqui pela cultura

italiana) acaba sendo ativada por meio das práticas no interior e no exterior da escola. Dessa forma, compreendo que o processo identitário da escola está emaranhado pelo entorno da escola, pela história que constrói dentro e fora de seus muros. Em outras palavras, verifico que, no caso da etnicidade, a interferência em algumas práticas escolares foi reconhecida e investigada pelos silenciamentos que apresentava.

Sendo assim, pontuo que a história da instituição educativa não se faz pelos processos exclusivamente internos, mas também pelos “ocultamentos” e pelas ausências que não revela, as quais se apresentam intra e extramuros da escola.

A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até os aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas locais. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

A partir da análise realizada, compreendo que, apesar das tentativas de fixação de uma identidade e/ou de uma específica cultura, a mistura das culturas se expressa pelas práticas sofisticadas que, de forma sutil, apontam para silenciamentos no currículo e no interior da escola. Nesse sentido, a suspeita em torno de culturas homogêneas torna-se mais coerente na pesquisa histórica, ao passo que nem tudo o que supostamente é apresentado como pertencente de determinado grupo faz parte da cultura de origem, mas compõem o arsenal de marcas causadas pelo processo de hibridação de culturas.

A identificação de culturas crioulas chama a atenção para o fato de que algumas culturas *não* são visivelmente tão “limitadas”, “puras”, “homogêneas” e “atemporais” quanto a tradição antropológica muitas vezes as retrata; e na medida em que também nesse caso há uma postura de exaltação da hibridez, pode-se pensar que uma parte da vitalidade e criatividade dessas culturas tem origem exatamente na dinâmica da mistura (se bem que a exaltação possa ser moderada pelo reconhecimento de que as culturas também são construídas em torno de estruturas de desigualdade). (HANNERZ, 1997, p. 28):

Para aprofundar esse entendimento, Canclini (2003, p. XXIII) nos diz que:

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), freqüentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições.

Sendo assim, entendo que, embora de maneira aparentemente silenciosa, a etnicidade fez parte do processo identitário do colégio e ressaltou de modo peculiar a cultura italiana da região, o que também aponta para silenciamentos de outros grupos étnicos, como supracitado. Além disso, saliento o processo de hibridação presente na identificação do colégio, o qual reforça a ideia de que a homogeneidade e a fixação não podem ser assumidas como verdades na pesquisa histórica entendida pela perspectiva da História Cultural. Tal compreensão revela o quanto somos portadores de múltiplos olhares e vivemos em um processo contínuo de transformação, permeado por culturas, marcas e práticas que são apropriadas e/ou “descartadas” por nós, em nossos modos de ser, de agir e de pensar.

Por tudo isso, concluo que o processo identitário do colégio carrega consigo aspectos não tão visíveis, mas imbuídos de interesses, como a etnicidade, os quais precisam ser estudados e analisados. Afinal, “ao privilegiar e impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la, a escola tornava-se um forte mecanismo de seleção e silenciamento.” (KREUTZ, 2010, p. 63). Que a suspeita pelas ditas “verdades” e a criticidade em torno das representações sobre o espaço escolar sirva de alavanca para mais pesquisas em torno desses mecanismos de seleção e silenciamento que fazem com que a instituição educativa seja investigada com mais rigorosidade.

3.2.4 Prédio novo: os fluxos da cultura em um novo espaço

Importante pontuar que aqui será tratado do movimento dos moradores para a construção do prédio, o que denota fluxos de cultura. Entretanto, a análise da arquitetura será desenvolvida no próximo capítulo referente à cultura escolar.

A necessidade da construção de um novo prédio para o colégio Sagrado Coração de Jesus deu-se pelo crescimento da escola e do número de alunos. As salas adaptadas do moinho já não eram suficientes para a comunidade educativa que ali fora criada.

A importância do espaço educativo para a Cidade Alta, fez com que a manutenção do colégio se tornasse uma urgente necessidade para os moradores, uma vez que era sinônimo dessa extensão do progresso da região.

Saliento que os alunos que frequentavam o Sagrado, em caso de não poderem estudar nesse colégio pela falta de vagas poderiam optar por outras escolas católicas do município, como o Aparecida e o Medianeira. Contudo, segundo moradores da Cidade Alta, esta saída de alunos descaracterizava o ensino da região e enfatizava a falta de espaço para todos.

Logicamente tinham os colégios Aparecida e Medianeira para se estudar, mas vamos dizer assim que aquilo era um progresso pra Cidade Alta. Porque, com todo o respeito, a cidade baixa já tinha o Medianeira e o Aparecida, então era centralizado aí e porque não ter um colégio na Cidade Alta? (Itacyr Giacomello, 2013)

Tendo em vista a necessidade sentida pela comunidade, em 1961, foi criado o grupo pró-construção. As lembranças em torno do grupo são identificadas como marcas distintas nas entrevistas dos moradores da Cidade Alta, que fizeram parte dessa comissão. Para eles, o grupo pró-construção apontava para uma forma efetiva de mobilização da população, em prol de um interesse coletivo de uma comunidade específica.

Era um grupo que estava aberto à comunidade para procurar recursos. Foi, assim, um “pacto” e cada um dizia “nós precisamos construir isso aqui de forma rápida, não podemos perder tempo porque a juventude vem aí e precisamos de mais aulas, precisamos de mais salas, precisamos de mais espaços para preparar nossos jovens para o futuro” e era assim que se pensava na época, entende? (Itacyr Giacomello, 2013).

O grupo foi formado por moradores da Cidade Alta, por indicação do Padre Rui Lorenzi, a fim de construir um prédio próprio para a escola que, até então, funcionava de forma adaptada no antigo moinho Ceres. Dessa forma, infiro que a convocação das pessoas para participarem do grupo pró-construção esteve imbuída de critérios e intencionalidades, ou seja, de relações de poder construídas (Luchese, 2007).

Compreendendo que ao fazermos escolhas, estabelecemos critérios e criamos fronteiras para dividir o que está dentro e o que permanece fora do grupo selecionado, entendo que a indicação dos moradores feita pelo pároco esteve vinculada aos interesses da paróquia. Perceber esses silenciamentos presentes nas relações entre as pessoas e as negociações estabelecidas nos diferentes espaços é olhar para os processos educativos de forma suspeita e investigativa. De acordo com Lúcio Kreutz (2003, p. 83), “[...] a educação é um campo em que as relações de poder e as contradições da sociedade se manifestam de forma significativa.”.

Nesse sentido, concordo com Pesavento quando diz que:

*Ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado é a regra de ação desse *historiador detetive*, que deve exercitar o seu olhar para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos (PESAVENTO, 2008a, p. 64).*

Em outras palavras, investigar essas “negociações ocultas” significa sair da neutralidade

e das ditas “verdades” para olhar com outras lentes os processos que foram vivenciados pelos sujeitos, com suas necessidades, suas intenções e suas expectativas.

Faziam parte do grupo pró-construção alguns empresários, engenheiros, jornalistas e comerciantes que moravam na região. Na primeira reunião realizada, o grupo considerou de extrema valia a construção de mais um ginásio católico para o município, pois traria “[...] grandes benefícios no setor estudantil de Bento Gonçalves.” (Livro de Atas e Eventos – Ata nº 1, 1961, p. 2).

Dessa forma, em 1963, iniciaram-se as obras para a construção do novo ginásio, com o lançamento da pedra fundamental, no terreno que havia sido comprado pela congregação, ainda em 1961³⁷, sendo inaugurado em 08 de dezembro de 1966.

Em consonância com o grupo, as irmãs Apóstolas também participavam da construção, pois a congregação mandava dinheiro para a obra. Na época da criação do novo prédio, a diretora da escola era a Ir. Luciana Viçoso, tendo se tornado uma referência na construção do colégio.

E sobre a construção do novo prédio, a Ir. Luciana Viçoso foi quem movimentou a construção. Ela foi a grande trabalhadora daquela construção. Porque os alunos foram crescendo e não se tinha mais espaço naquele moinho, então a gente tinha que construir logo o colégio. Porque eles acabavam indo pro Mestre Santa Bárbara e pras outras escolas católicas, e a gente ficava com pena de perder alunos...(Ir. Anastásia, 2014).

É fundamental sinalizar o comprometimento da população para com esta construção. Para estas pessoas, o novo ginásio representava um crescimento enorme para o município e uma evidente valorização para o Bairro Cidade Alta.

Durante os 3 anos de construção, muitas campanhas foram realizadas na tentativa de angariar fundos, como a Campanha da Uva “[...] com a colaboração direta de nossos amigos vitivinicultores da região.” (Livro de Atas e Eventos – Ata nº 7, 1963, p. 15). Por meio desta campanha das uvas, os vitivinicultores doavam uma parte da sua produção para a obra do colégio. Como recorda Itacyr Giacomello (2013): “[...] houve uma época em que os próprios agricultores e viticultores forneciam às cantinas determinados quilos de uva e esse valor depois era repassado à construção do colégio, isso eu me lembro.”.

Além da participação da população em campanhas, a comissão de construção do colégio também realizou visitas aos agricultores da região para sensibilizar as pessoas sobre a importância da construção do ginásio, como forma de arrecadar mais fundos para a obra:

³⁷“Para tanto, as Irmãs já compraram o terreno e o mesmo se encontra localizado na ‘rua Candelaria’, sendo suas dimensões de 100x 70.” (Livro de Atas e Eventos - Ata nº 1, 1961, p. 4).

Foi organizado também uma Comissão para uma visita a todos os agricultores de nossa região, na medida do possível. [...] Ficou resolvido que no próximo dia 23 de janeiro, sairá a 1ª Turma da Comissão para a Graciema, estando assim constituída: Luiz Todeschini, Madre Superiora e mais duas abnegadas senhoras. (Livro de Atas e Eventos – Ata nº 7, 1963, p. 15-16).

Na visão do morador da Cidade Alta, Ilvo De Gasperi³⁸, que também participou da comissão do grupo pró-construção, a mobilização nas casas dos agricultores que residiam em regiões próximas da Cidade Alta, teve efeito “duplo”, pois ajudou na arrecadação de fundos com a distribuição de uvas e fez com que os agricultores compreendessem a importância do colégio para eles. Como o próprio entrevistado diz:

Como, muitas vezes, dar dinheiro era difícil, a uva, por exemplo, eles podiam dar. Então davam quilos de uva para a construção do colégio e isso era uma boa contribuição, que na verdade era para benefício deles também porque um dia, quando viessem estudar na cidade, teriam uma escola perto. Com o tempo, a cidade se desenvolveu e se buscava estudo, por isso os colonos começaram a estudar, a se preparar para o estudo, e por isso a escola foi importante para eles também. (Ilvo De Gasperi, 2014).

Independente se o colégio, de fato, foi o local escolhido por estes agricultores para estudar - embora os relatos dos entrevistados indiquem que a clientela da escola era da comunidade da Cidade Alta e destas regiões mais afastadas, mas que faziam parte da Paróquia Cristo Rei -, apresento esta fala por verificar as diferentes estratégias do grupo para angariar fundos. O convencimento da importância do colégio para a região aliada ao sentimento de pertença dos moradores, fez com que a população ajudasse da maneira que conseguia para a construção do prédio novo.

Em outros registros de atas, identifiquei tentativas de arrecadação de dinheiro via governo federal e estadual, por meio de contatos dos moradores com deputados. De acordo com o Livro de Atas e Eventos (Ata nº 7, 1963, p. 15-16): “subscrições junto aos deputados federais e estaduais foi outro assunto focado e que será encaminhado desde já pela Revma Madre

³⁸ Interessante mencionar a situação que vivenciei ao realizar a entrevista com o morador Ilvo de Gasperi. Após a gravação, entreguei a transcrição da entrevista para que ele pudesse ler e verificar se teria algo para acrescentar ou retirar. Aguardei alguns dias e, no retorno à casa do entrevistado, fui surpreendida com sua atitude: durante os dias em que ficou com a transcrição, o depoente procurou em livros sobre a Cidade Alta e o município de Bento Gonçalves se as informações que ele havia mencionado eram, segundo Ilvo, “verdadeiras”. Dessa forma, o depoente digitou toda a entrevista novamente, respondendo as perguntas de acordo com as informações obtidas nos livros, contradizendo muitas coisas que, na primeira entrevista, ele havia comentado. Ao me entregar a transcrição da primeira entrevista e a segunda entrevista digitada, a qual ele mesmo produziu, disse com convicção: “*Pode usar as duas, mas a segunda é a que tem mais coisas verdadeiras*”. Apenas destaco esta experiência por perceber a maneira como a história, para este entrevistado, ainda é entendida como “verdadeira” quando é dita por meio de “documentos oficiais”. A suspeita acerca dessa concepção e a compreensão da história na perspectiva da História Cultural ainda representam um desafio para este sujeito, fato que é compreensível pela forma como ele aprendeu e como se constituiu dentro desta concepção de história tradicional.

Superiora, inclusive documentos e o Projeto do Ginásio para fins de subscrição aos deputados e ao próprio Governo.”. Essas movimentações locais e regionais puderam ser percebidas nas atas do grupo pró-construção, o que realça as estratégias e o envolvimento dos moradores para o prédio novo.

Todavia, apesar do esforço apresentado nestes registros escritos, segundo as lembranças de Ilvo De Gasperi, a maior ajuda financeira veio da própria congregação das irmãs:

[...] a maior ajuda foi das próprias freiras. Claro que quem ajudou na construção da paróquia, provavelmente contribuiu na obra da escola, porque era uma intensa relação da comunidade com a paróquia, mas não sei te dizer exatamente quanto foi de ajuda. Agora, que a maior parte veio de Curitiba, isso eu tenho certeza. (Ilvo De Gasperi, 2014).

Por ser o tesoureiro da comissão, este morador ressalta que os registros que fez no livro caixa da obra traduziam esse montante vindo da própria congregação: “*[...] o grosso da verba veio mesmo de Curitiba, da congregação. A maioria vinha das irmãs.*” (Ilvo De Gasperi, 2014).

Nesse sentido, independente de quanto tenha sido a contribuição dos moradores e/ou do próprio Instituto, infiro que a construção da obra deve ter sido muito almejada também pela congregação das irmãs. A criação de um colégio próprio expressava o desenvolvimento e a permanência do grupo de religiosas no município, o que também propõe um olhar atento para os interesses e as expectativas das irmãs.

Desse modo, é fundamental analisar a construção do prédio a partir dos interesses dos diferentes grupos, como os moradores, a paróquia e a própria congregação. Claro está que estas instituições apresentavam estreitas relações e, com propósitos específicos, tinham como foco um mesmo local: o prédio novo.

Por esse motivo, a mobilização da população que morava no entorno do colégio e da própria Cidade Alta realça os fluxos de cultura que o processo identitário do colégio sofreu. A interferência da comunidade na constituição desse novo espaço marca o processo identitário da instituição educativa. Em outras palavras, “a identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica.” (MAGALHÃES, 2004, p. 66).

Esses movimentos e essas relações entre escola e comunidade apontam para os fluxos da cultura, ou seja, esse intercâmbio cultural promovido pelo encontro de grupos, cada qual com suas particularidades (HANNERZ, 1997). Essa miscigenação dos grupos, aqui entendido como o colégio e a comunidade, oportuniza o encontro com o diferente, a mistura de alguns

aspectos e a possibilidade de cada grupo, a partir desse encontro, adotar marcas que até então não eram consideradas como parte da sua identificação.

Um exemplo desse fluxo da cultura encontra-se na primeira ata do grupo pró-construção do colégio, que sinaliza a relevância da opinião dos moradores para a obra da escola e a influência dessas pessoas no trabalho a ser efetivado pela instituição: “Logo após a entusiasta [sic] preleção do Revmo. Pe. Rui Lorenzi, foi ouvida a opinião dos presentes dando ‘seus pareceres’ sobre [sic] a construção do futuro Ginásio e mesmo ‘indagando de como funcionaria depois de concluído’.” (Livro de Atas e Eventos – Ata nº 1, 1961, p. 4)

Essa preocupação pela opinião dos moradores acerca do novo colégio a ser construído denota um olhar atento para o processo identitário do colégio, uma vez que as considerações da população se tornavam relevantes, ao passo que expressavam a necessidade de uma comunidade e aquilo que esperavam do espaço educativo. É importante considerar que essas múltiplas percepções em torno do colégio não traduziam o processo identitário dele, mas contribuíam para a formação dessa identificação.

Em outras palavras, no processo de criação e organização do colégio, assim como nas práticas vividas neste espaço, é possível reconhecer marcas da participação ativa dos moradores. A mobilização do grupo refletiu na própria escola e no movimento dos sujeitos escolares, que também contribuíram com a criação do novo prédio: “[...] eu me lembro da pedra fundamental, da rifa que a gente fazia pra construção do colégio [...] Se fazia festa pra arrecadar dinheiro.” (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Em outras atas também ficou evidente este movimento em prol da construção do ginásio, apresentando a participação dos alunos neste processo. Exemplo disso é ata de 1964 (Livros de Atas), que relata o primeiro concurso de príncipe e princesa do colégio, no qual o valor da venda dos votos foi revertido para a obra do ginásio.

A mobilização da comunidade educativa durante estes anos de construção do ginásio encontra-se também nos relatos orais de alunas e professoras da época: “Eu lembro que a gente costurava roupinhas de boneca para vender nos eventos da escola e arrecadar dinheiro pra construção do ginásio.” (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Sendo assim, o envolvimento de todos retrata um aspecto importante do processo identitário do colégio: os fluxos da cultura. O interesse de uma comunidade e a necessidade de um espaço exclusivo para o colégio foram os alicerces para o desenvolvimento da obra e a idealização da estrutura.

Dessa forma, identifico que o processo identitário do colégio esteve atrelado à identificação da região da Cidade Alta. Não apenas pela cultura italiana ali desenvolvida, mas

também pelos apelos da população, o interesse pelo progresso da região e as solicitações e o envolvimento constante da comunidade em prol da manutenção do colégio. Segundo Justino Magalhães (2004, p. 142): “A implantação do edifício na paisagem física e humana, os acessos e formas de isolamento e/ou de relação refletem, condicionam ou estimulam a relação com a comunidade envolvente.”.

A partir da análise construída, entendo que a implantação do novo edifício estimulou a relação com a comunidade envolvente. A obra serviu não apenas para atender às necessidades da região, mas também para ampliar esse vínculo entre escola e entorno.

Certamente a relação entre comunidade e instituição educativa fez com que o colégio criasse uma identidade histórica pautada em aspectos da cultura desse povo. Mais do que isso, permitiu que o processo identitário da instituição fosse marcado também por algumas características da própria comunidade, inclusive na criação de uma nova “identidade arquitetônica” da escola, a qual será investigada pelo viés da cultura escolar.

Tendo em vista o envolvimento da comunidade, retratada pelo grupo pró-construção, não posso deixar de finalizar este capítulo sem apresentar uma inquietação acerca desse processo. Conforme os moradores entrevistados que participaram da comissão pró-construção, Itacyr Giacomello e Ilvo de Gasperi, a participação da comunidade era intensa na obra do prédio.

Entretanto, a partir de algumas falas, infiro que o grupo pró-construção, como mencionado anteriormente, desde a sua criação e mesmo durante seu percurso de existência, apresentou relações de poder e intencionalidades. Ao ser questionado sobre o registro que deveria fazer nas atas e a forma como escolhia o que seria escrito, sendo o secretário do grupo, Itacyr Giacomello comenta que:

Era tudo em comum acordo[...] pelo menos eu sempre registrei aquilo que, vamos dizer: “posso registrar isso aqui? Tudo bem? Nada que venha em desabono de quem quer que seja?”. A gente fez as coisas dentro de critérios e procurando valorizar o trabalho da comissão e de todas as pessoas que cercavam essa comissão para que se passasse adiante. (Itacyr Giacomello, 2013).

Do mesmo modo, Ilvo De Gasperi, tesoureiro do grupo pró-construção, aborda a sua participação na comissão da seguinte forma:

É, tipo um tesoureiro porque tinha uma comissão, mas era um cargo mais simples... me deram a função de “tu registra no caixa as despesas”. Claro que deveria ter alguém que fazia a contabilidade das irmãs, que cuidava do dinheiro, mas o meu trabalho era só esse: me davam os documentos e eu ia lançando o dinheiro que elas traziam lá de Curitiba. (Ilvo De Gasperi, 2014).

Apresento essas duas falas com o intuito de analisar o processo da comissão e verificar os atravessamentos que o grupo vivenciou. Com esses relatos, minha intenção é contribuir com o olhar atento e minucioso para o processo histórico, evidenciando que somos constituídos por presenças e ausências, pertencimentos e silenciamentos.

Partindo daquilo que, tanto o secretário do grupo como o tesoureiro, registravam, entendo que esses escritos estão vinculados ao que eram, intrinsecamente, “autorizados” a registrar. Mesmo que esta função não tenha causado aparente desconforto aos entrevistados, analiso esses relatos por perceber o quanto estão carregados de interesses e ausências. Afinal, os registros podem ter omitido outros aspectos desse processo da construção, os quais devem ter sido considerados pelo grupo “desnecessários” ou “não bem vistos” para serem escritos nos documentos da comissão (como o livro de atas e eventos e o livro caixa³⁹).

Tal análise sugere uma reflexão em torno dos regimes de verdade dos documentos, assim como da contribuição da história oral para esta investigação. Sem a crítica e a rigorosidade intelectual, muitos documentos, como os livros de atas deste estudo, poderiam passar despercebidos pelos historiadores. Ou mais: poderiam construir uma “história oficial”, apresentada pelos dados escritos e entendidos como os “verdadeiros”.

Sem a suspeita prévia e o entendimento de documento como monumento (Le Goff, 1996), a investigação do grupo pró-construção, por exemplo, poderia se traduzir no simples extrato de excertos dos livros de atas, que aparentemente “revelariam” a história do grupo. Mera ilusão.

De acordo com Le Goff (1996, p. 545):

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

Realço que, com o olhar investigativo em torno dos documentos, entendendo-os como monumentos, a análise dos registros escritos do grupo pró-construção permitem, por si só, inúmeras reflexões e inquietações sobre o processo de organização e constituição da comissão. Entretanto, partindo da escolha pela história oral como metodologia desta pesquisa, sinalizo a contribuição das memórias dos sujeitos para minha postura detetivesca no estudo.

As falas dos entrevistados apontam para uma escuta aguçada e uma reflexão constante

³⁹ Vale ressaltar que o livro caixa comentado pelo entrevistado Ilvo De Gasperi, infelizmente, não foi encontrado na escola.

da caminhada do grupo, especialmente por apresentar algumas disparidades com os documentos escritos. Dessa forma, verifico a riqueza da memória em minha investigação, pelas possibilidades de análise que emergiram desses dizeres. Nesse sentido, compreendo que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.” (LE GOFF, 1996, p. 477).

Entender a memória como fonte de pesquisa é compreender as relações de força que permearam as ações do sujeito. A partir das falas dos entrevistados, percebo que nossas condutas não são aleatórias e não estão descontextualizadas no tempo.

A forma como agimos aponta para espaços que nos regulam e relações que determinam ações. A história é assim: movida pelas rupturas, pelos movimentos, pelos encontros e pelas discontinuidades. Muitas vezes, aquilo que recordamos e que dizemos são maneiras como fomos autorizados a falar, pensar, agir...E isso precisa ser suscitado e investigado!

Como pesquisadora, poderia simplesmente ignorar essas lembranças dos entrevistados. Contudo, pelo compromisso com a pesquisa histórica e na tentativa de torná-la o mais plausível e verossímil possível, não pude deixar de apresentar esses “sinais”. Sinais de um tempo em que poucos eram autorizados a falar, fazer, pensar. E muitos se encontravam no esquecimento das práticas ou no silenciamento do currículo.

Sinais que fizeram parte do processo identitário do colégio e que ressaltam a hibridez, os fluxos de cultura e os atravessamentos pelos quais a escola passou e se constituiu ao longo do tempo.

4 A CULTURA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA CULTURAL: UMA ANÁLISE SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Desenvolver a temática da cultura escolar implica em compreender a perspectiva pela qual ela perpassa, sendo a história cultural. Dessa forma, para entender e investigar a cultura escolar, inicio a pesquisa com um aprofundamento teórico do termo “cultura”, considerando que este trabalho se fundamenta na perspectiva da História Cultural.

O termo cultura vem sendo tratado nas civilizações, ao longo dos tempos, com diferentes sentidos e conotações. Inicialmente como um espaço vinculado às artes, a compreensão de cultura ampliou os olhares e evidenciou a multiplicidade de práticas, as quais são traduzidas e vivenciadas pelos povos, nos diferentes tempos e espaços. De acordo com Burke (2008, p. 43):

O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar).

Antes de ser referida a uma ampla “gama de artefatos”, a cultura era vista como única, no sentido de que uma cultura sempre se “sobressaía” perante as outras (consideradas populares). A cultura da elite era realçada, enquanto que as culturas folclóricas, populares, eram silenciadas.

Tal entendimento ocorria pelas relações de poder intrínsecas na época e apresentadas nos estudos da história, da antropologia e da sociologia, em que a hierarquização de classes e a valorização de, por exemplo, documentos apenas oficiais para as pesquisas, reforçavam essa escuta aberta a quem estava “autorizado a falar” e a esta exclusão cega e surda aos demais grupos e culturas “esquecidos” no tempo e no espaço.

Com o surgimento da nova história - a história cultural -, a concepção de cultura sofreu significativas transformações e o olhar para os povos também se modificou, ao passo que as culturas ditas populares tornaram-se objetos de estudo, dando “vida” aos grupos supostamente “excluídos”.

Mais do que isso, a cultura saiu de um campo exclusivo, sendo entendida como toda e qualquer evidência da condição e existência humana. Nesse sentido, é inconcebível entender a cultura, atualmente, da forma restrita, fixa e fragmentada, como foi, historicamente, considerada. Como afirma Chartier (2002, p. 66):

O mais grave na aceção habitual da palavra cultura não é, por isso, o facto de ela geralmente respeitar apenas as produções intelectuais ou artísticas de uma elite, mas de levar a supor que o <cultural> só é investido num campo particular de práticas ou de produções.

Partindo desta breve análise em torno da cultura, na história cultural passa-se a entendê-la, justamente, como um conjunto de significações que enunciam discursos e comportamentos dos grupos. Segundo Pesavento (2008a, p. 15):

Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa.

Dentro deste novo olhar da cultura, passa-se a analisar a pluralidade cultural, uma vez que dentro de uma mesma época, diferentes tradições culturais se constituíram. Dessa forma, o estudo na história cultural exige um olhar cuidadoso para evitar mascarar as tradições culturais ou dar significados inversos a elas, visto que por muito tempo elas não foram consideradas como culturas. Burke propõe uma interessante reflexão ao questionar se:

[...] é possível estudar as culturas como um todo, sem fazer falsas suposições sobre a homogeneidade cultural? Foram propostas duas respostas principais a essa pergunta. Uma é estudar as tradições culturais, e outra é tratar a cultura erudita e a cultura popular como ‘subculturas’, parcial embora não inteiramente separadas ou autônomas. (BURKE, 2008, p. 38)

Ao referir-se à “subculturas”, Burke sinaliza este termo para designar culturas, evitando negar ou exagerar suas diferenças com os demais grupos. Apesar do termo “subcultura” estar caindo em desuso, a pluralidade cultural é aqui entendida como necessária para os estudos, visto que não valoriza apenas um único grupo com sua determinada cultura. Dessa forma, o questionamento apresentado por Burke contribui justamente para o entendimento de história cultural, sendo a diversidade cultural o que, de fato, precisamos estudar e entender como “culturas” neste novo campo da história.

Mais do que isso, a partir da história cultural, procura-se investigar os resquícios de cultura em lugares, objetos e práticas que foram supostamente esquecidos. “Importa antes de mais identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais.” (CHARTIER, 2002, 56).

Sendo assim, a história cultural aparece como uma nova maneira de enxergar a vida, os processos identitários, as culturas e as organizações da sociedade. Este novo campo da história busca ver aquilo que, até então, era invisível aos olhos de quem enxergava, os quais usavam lentes imbuídas de direcionamentos e posições predeterminadas pela época.

A história cultural torna-se, assim, a “reveladora do não revelado”, o campo de investigação das ausências e dos silenciamentos, contribuindo para a compreensão de tempos e espaços por meio da indiscutível pluralidade cultural. De acordo com Pesavento (2008a, p. 119):

Práticas sociais podem valer como discursos, silêncios falam, ausências revelam presenças, coisas portam mensagens, imagens de segundo plano revelam funções, canções e músicas revelam sentimentos, piadas e caricaturas denunciam irreverência, senso de humor e deboche. Enfim, captar subjetividades e sensibilidades, aquilo que já foi definido como sendo *creme de la creme* para o historiador, é aquilo que mais busca a História Cultural, mas é, ao mesmo tempo, o seu maior desafio.

Os ruídos, as imagens, as vestimentas, os cheiros, as cartas, os utensílios domésticos, as pinturas, os objetos, enfim, tudo o que passou pela mão humana torna-se possibilidade para o estudo da história cultural. O que um dia foi um simples objeto doméstico, por exemplo, poderá se tornar ferramenta considerável de pesquisa, capaz de produzir novos sentidos, significados e representações de um tempo que já passou.

Cabe salientar que a história cultural não tem como objetivo criar uma verdade acerca destas culturas, mas produzir representações próximas e plausíveis de determinados tempos e espaços. Entendo que o historiador não tem como propósito construir verdades absolutas. Pelo contrário, sua função é tornar-se um “detetive” do tempo, sinalizando aspectos que foram deixados para trás, estudando as marcas das culturas e promovendo novos olhares sobre os povos, o mais próximo do real, mas passíveis de mudança.

A partir desta nova perspectiva da história, a educação formal, materializada na escola, também se tornou um espaço diferenciado e possível de estudo. “De tão falada, vista, vivida, incorporada, acostumamo-nos com essa realidade. Com isso, corremos o risco de naturalizá-la; tornamo-nos incapazes de estranhá-la e de nos surpreendermos com ela.” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 11).

Tendo em vista este novo olhar, a educação passa a ser questionada por ser tão naturalizada e apresentar maneiras historicamente antigas e ditas “normais” de conduzir seus processos. Nesse sentido, o estudo da história cultural na educação é indiscutivelmente relevante, uma vez que possibilita novos olhares frente ao que se encontra como “verdade”

nas escolas, promovendo uma mudança efetiva do modo de compreensão dos processos educativos.

Ciente da importância da pesquisa em história da educação nas instituições educativas, pesquisar a cultura escolar contribui para a investigação histórica e demanda uma postura criteriosa para as percepções dos modos de agir, de pensar e de ser no interior da escola. De acordo com Vidal (2005, p. 63):

Atravessada pela cultura da sociedade e produtora de uma cultura original que se desfolha sobre o social, como o querem André Chervel e Dominique Julia, a escola, por ser freqüentada por um conjunto cada vez maior de pessoas, tem se tornado mais e mais invisível, o que a torna palco de interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas. Em lugar de julgar a instituição escolar e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história e no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar.

Para iniciar a fundamentação e a análise acerca dessa cultura que ocorre no interior da instituição educativa, é necessário compreender a cultura escolar como uma forma de cultura, não sendo única e muito menos singular.

Michel de Certeau (1995) contribui significativamente com essa concepção, uma vez que entende a escola como um espaço de cultura, mas não o único, pois compreende a cultura no plural, ou seja, a cultura nas diferentes instituições (educacional, econômica, política, familiar, etc).

O posicionamento de Certeau em torno da cultura no plural é considerável para a introdução desse conceito no trabalho, pois sinaliza que cada espaço promotor de cultura carrega consigo pertencas e ausências. Quando algo é mostrado ou apresentado, outros aspectos são “rejeitados” ou esquecidos. Para Certeau (1995, p. 141):

[...] se é verdade que qualquer atividade humana *possa* ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realizam.

Com a percepção de que para se tornar cultura, as práticas precisam ter sentido para quem as executa, minha intenção com a análise da cultura escolar encontra-se, justamente, na identificação de práticas escolares que, dentro do Colégio Sagrado Coração de Jesus, fizeram com que os sujeitos escolares se constituíssem em alunos e professores. Nesse processo,

analiso algumas práticas que compuseram a cultura escolar desse espaço, percebendo-as como produtoras de significado aos sujeitos que as vivenciaram.

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

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

Como explica Viñao Frago, a cultura escolar abraça todos os elementos constitutivos do ambiente escolar. Embora seus estudos, nos últimos anos, estejam mais vinculados aos tempos e espaços, dentro do âmbito da cultura escolar, o autor abarca diferentes dimensões do cotidiano da escola em suas pesquisas e defende que não existe uma única cultura escolar, mas diversas culturas escolares, as quais variam de acordo com a instituição pesquisada.

Nesse aspecto, estabeleço uma relação entre a compreensão de Viñao Frago e Michel De Certeau. Embora Viñao Frago refira-se à presença de diferentes culturas escolares oriundas das distintas instituições educativas, diferentemente de Certeau que afirma a existência de variadas culturas - sejam estas escolares, econômicas, sociais, políticas -, ambos trazem à tona questionamentos e reflexões em torno da pluralidade cultural. Tal aspecto enaltece as múltiplas culturas, as quais são constituídas pelos fluxos, pela hibridez e pelos constantes movimentos e dinamismo de pessoas, espaços e tempos.

Apenas destaco essa relação por também acreditar que não existe uma única cultura escolar, assim como uma única cultura em todos os âmbitos da sociedade. Pelo contrário, entendo que cada espaço produz sua cultura e, no caso do colégio em questão, essa interpretação não foge a regra. Dessa forma, desde o currículo até a arquitetura, a cultura escolar se personifica no interior da instituição educativa e direciona os modos de pensar e os modos de agir dos sujeitos que fazem parte desse cenário.

Como afirma Dominique Julia (2001, p. 9), a cultura escolar é entendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”. Em suas reflexões, Julia (2001) nos provoca a realizar estudos das práticas cotidianas que ocorrem no interior das instituições escolares. Para isso, nos desafia a ressignificar fontes e identificar novos objetos.

Tendo em vista essas provocações, tenho como base as reflexões de Julia (2001) ao analisar os processos, as marcas e os vestígios identificados no interior da instituição educativa. Ainda nesta perspectiva de analisar a escola pela ótica da cultura escolar para sair de uma suposta neutralidade e impedindo que o “invisível” paralise nosso olhar, Faria Filho; Gonçalves; Vidal; Paulilo (2004, p. 154), afirmam que:

[...] cremos que os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos. Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva traz, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho.

Em outras palavras, os estudos sobre cultura escolar permitem uma "desmistificação" da escola, tirando-a do lugar neutro que, por muitas vezes, passa aos olhos de quem nela convive e posicionando-a em um espaço de relação com outras instituições da sociedade, como família e Igreja.

Dentro deste viés, a escola precisa ser entendida como um espaço que merece estudo e reflexões. Não como campo de “identificação de culpados”, mas como lugar composto por sujeitos e formadores de uma cultura (escolar), que direciona seus modos de pensar e de agir. Partindo desse pressuposto, buscarei, neste capítulo, “amarrar” esses sinais, essas marcas criadas no Colégio Sagrado, a fim de perceber a cultura escolar vivenciada nesse espaço.

Outro aspecto importante a ser salientado refere-se às semelhanças e diferenças entre as pesquisas e os estudos dos teóricos acima mencionados. Diana G. Vidal (2005), contribui para essa análise ao pontuar que, enquanto Dominique Julia concebe em seus estudos duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao Frago alarga o conceito de cultura escolar a todas e, de modo particular, a cada uma das escolas.

Mesmo com essas disparidades, tanto Dominique Julia como Viñao Frago contribuem significativamente com meu estudo, visto que alertam para tensionamentos interessantes acerca da cultura escolar. De acordo com Vidal (2005, p. 45):

[...] cultura escolar, particularmente na acepção que lhe conferiu Dominique Julia, ampliada pelos alertas à corporeidade dos sujeitos e aos ditames dos tempos e espaços enunciados por Escolano e Viñao Frago, pode conduzir à apreciação das mudanças, manifestas não apenas como uma cultura conformista ou conformadora, mas como rebelde ou subversiva, resultante de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas.

Os sujeitos que se constituem no interior das escolas, não podem ser vistos fora dessa cultura escolar. Nesse sentido, as condutas e os comportamentos, profundamente estudados por Julia e Viñao Frago, que conduzem o interior da escola são expressões da cultura escolar, que tenta regular as maneiras dos sujeitos se manifestarem e se posicionarem.

Além das práticas escolares, a própria arquitetura, tanto do prédio em que a escola se situa como classes e demais objetos que compõem a sala de aula, também apontam para reflexões importantes na perspectiva da cultura escolar. Dessa forma, “[...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos.” (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Tendo em vista que o espaço, por si só, também comunica, a disposição dos espaços e os materiais são fatores interessantes e que serão pesquisados e analisados em meu estudo, especialmente pelo fato de que, no decorrer dos anos estudados, o colégio mudou de prédio e localização, apresentando diferentes mobiliários, materiais e objetos, os quais contribuem para o entendimento de determinadas condutas e práticas assumidas pelos sujeitos no interior da instituição educativa.

Sendo assim, não apenas a estrutura física (arquitetura) do prédio do colégio terá espaço no cenário desta investigação, mas também as práticas ou materiais que, embora pareçam “mudos”, comunicam e revelam discursos que não são neutros. Conforme Vidal (2009, p. 32):

a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar como importante indício das práticas escolares.

Considerando a amplitude da cultura escolar, nesta pesquisa, partindo da construção dos dados realizados, optei pelo aprofundamento das seguintes temáticas: o espaço e as práticas escolares. Esta escolha pautou-se não apenas nos documentos da escola, mas principalmente nas memórias dos sujeitos entrevistados, nas quais pude identificar com maior ênfase esses aspectos fazendo parte das suas recordações, constituindo-os enquanto sujeitos escolares e construindo, assim, a cultura escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Saliento que a escolha pelo aprofundamento de determinados aspectos da cultura escolar não foi aleatória, uma vez que “[...] o próprio objeto que impõe essa necessidade. Quando se trata de estudar uma instituição escolar – realidade complexa -, muitas são as possibilidades, as perspectivas, os enfoques, os focos de investigação.” (BUFFA, 2007, p. 156). Compreendendo a complexidade no estudo de instituições escolares, a própria cultura

escolar, nesta pesquisa, precisou ser investigada com lentes específicas, as quais foram escolhidas a partir dos questionamentos, das problematizações e dos posicionamentos provocados pelas fontes utilizadas.

4.1 ARQUITETURA ESCOLAR: O(S) ESPAÇO(S) QUE EDUCA(M)

Para iniciar esta análise em torno da arquitetura escolar, apresento os motivos que me levaram a investigar esse campo da cultura escolar. Percebendo a intensidade da presença da arquitetura e do espaço escolar nas memórias evocadas pelos sujeitos entrevistados, assim como entendendo que no período investigado ocorreram mudanças de prédio do colégio, senti a necessidade de investigar de maneira mais profunda os aspectos da arquitetura escolar. Não apenas como forma de mencionar as transformações da estrutura física do colégio no decorrer do tempo, mas para analisar como essas mudanças físicas do colégio se apresentaram na cultura da escola, interferindo em alguns modos de pensar e de agir dos sujeitos escolares.

Conforme Justino Magalhães (2004, p. 144):

A disposição arquitetônica dos prédios, a distribuição e ordenação dos espaços, a orientação estética, a acessibilidade influenciam o cotidiano educacional, quanto à materialidade e à funcionalidade, mas também afetam as representações e os modos de estar, vivenciar, relacionar-se, referenciar e projetar por parte de todos os membros de uma comunidade educativa.

Partindo do entendimento de que o espaço educa, compreendo que a investigação acerca da arquitetura escolar é atravessada pela análise das representações e dos discursos que influenciaram algumas práticas dos sujeitos no espaço escolar. Importante destacar que nesta pesquisa entendo o espaço escolar como “potencializador” de práticas, de modos de pensar, de ser e de agir dos sujeitos no interior da escola. Percebo a arquitetura como condutora de determinadas ações, mas não como detentora de um “poder absoluto”, ou seja, como reguladora de todas as práticas da escola.

Ressalto este aspecto por compreender que o espaço escolar, assim como a cultura material escolar, “[...] não possui o poder absoluto de conformar modos de pensar, sentir, dizer e agir.” (ALVES, 2010, p. 119). Em outras palavras, parto do pressuposto de que o espaço carrega consigo interessantes marcas e pode imprimir modos de ser e de agir, mas que também podem ser subvertidos pelos sujeitos. De acordo com Cláudia Alves (2010, p. 120), “as formas de percepção e elaboração dos mecanismos postos em marcha, pela escola, por parte dos diferentes grupos nas suas construções identitárias comportam uma dialética que

permite surgir o imprevisto, o que subverte.”.

A partir dessa percepção inicial e com o intuito de enriquecer esta análise acerca da arquitetura escolar, selecionei algumas imagens para aprofundar o estudo, as quais tiveram alguns critérios para serem escolhidas. A escolha das imagens pautou-se na mudança do espaço de funcionamento da instituição no período investigado, assim como em algumas marcas apresentadas pelas fotografias e que também foram mencionadas pelos entrevistados, constituindo assim a cultura escolar do Colégio Sagrado.

O uso das fotografias para o aprimoramento da pesquisa esteve atrelado às representações que este material da cultura escolar produz, não sendo um material neutro. Segundo Cláudia Alves (2010, p. 113):

A fotografia escolar, então, precisa ser analisada considerando-se um conjunto de gestos, de saberes e de sentidos implicados na sua produção. O que a foto enquadra é um cenário produzido na e pela escola. A seleção de objetos seguiu critérios afinados com os valores que a escola tem compromisso de difundir, os símbolos que deve cultivar.

Sinalizo os critérios de minha escolha por reforçar que minha postura enquanto pesquisadora também está imbuída de intencionalidades, as quais não podem ser esquecidas por mim, durante esta produção. Outras fotografias poderiam ter sido selecionadas. Todavia, pelo percurso que minha pesquisa tomou, identifiquei nestas imagens uma instigante possibilidade de análise, a qual será desenvolvida nas páginas a seguir.

4.1.1 O moinho e o prédio: dois espaços e uma única instituição

Durante os dez primeiros anos, o Colégio Sagrado Coração de Jesus funcionou em um antigo moinho, anexo à Igreja Cristo Rei. A presença das irmãs e da sua proposta educativa no prédio do moinho ocorreu pelo auxílio da paróquia, que comprou o prédio e cedeu o local para as irmãs.

Figura 14 – Moinho. Sem informação de data.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Como apresentado no segundo capítulo dessa dissertação, a compra do moinho pela paróquia e o efetivo funcionamento da escola neste espaço ocorreu poucos anos depois da fundação do colégio, em 1958⁴⁰, sendo que nos primeiros anos, a escola teria funcionado na casa canônica, ao lado da Igreja. Embora, de acordo com os registros escritos, o colégio não tenha começado neste espaço, por meio das recordações de ex-alunos, ex-professores e das próprias irmãs da congregação identifico o moinho como sendo o “local de destaque”, ou seja, o espaço que é representado e assumido como marca identitária na lembrança dos sujeitos que passaram pelo colégio neste período inicial da instituição.

Reconheço que este prédio do moinho não foi construído com a intenção de receber um colégio em anos posteriores. Suponho até que, ao ser construído, não se imaginou que o destino dessa edificação seria uma escola. Dessa forma, a adaptação do espaço para a efetivação da proposta educativa das irmãs pode ser percebida pelas lembranças de alguns entrevistados.

Lá no moinho era tudo apertado, adaptado...Até porque não tinha muito para onde crescer, então eles iam subindo, usando os andares do moinho com salas. [...] E na verdade eles foram ocupando tudo, tudo o que deu pra usar foi aproveitado,

⁴⁰ Informações retiradas do Livro de Tombo da Paróquia Cristo Rei.

inclusive me lembro que pegamos até parte da clausura para fazer sala de aula. As irmãs cederam um espaço da clausura para fazer mais salas porque não tinham mais espaços. Então o espaço era assim: ocupavam tudo, qualquer buraco se fazia sala de aula. E o espaço do porão a gente ficava lá quando chovia, para fazer o recreio. (Lérida Milani, 2014)

As adaptações das salas e o aproveitamento dos espaços eram estratégias utilizadas para amenizar a falta de um prédio próprio da escola. Para se ter ideia das adaptações que eram feitas e da forma como os sujeitos precisavam se “ajustar” a este espaço, apresento a fotografia do mencionado “porão” pela entrevistada Lérida Milani, que funcionava como uma área coberta em que os alunos ficavam durante o recreio nos dias de chuva:

Figura 15 - Área coberta – Moinho. Sem informação de data.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Embora esta imagem não retrate todo o espaço da dita “área coberta”, alguns entrevistados que visualizaram a fotografia afirmaram que o local para a recreação em dias de chuva era este porão e que o tamanho total da área não era muito maior do que este registrado na imagem.

As cadeiras posicionadas no lado direito da imagem sugerem a presença de crianças neste local e, considerando o tamanho dos assentos, suponho que as crianças do pré-primário também frequentavam este espaço. Por ser uma construção de alvenaria e ter como “teto” um

piso de madeira, entendo que este deveria ser o porão do moinho, servindo, no espaço escolar, como área coberta.

Não foi possível identificar a presença de venezianas ou algo que pudesse “tapar” as janelas, que na imagem são apresentadas apenas com grades, o que me leva a pensar sobre como as crianças, brincando neste espaço durante o recreio, eram “protegidas” da água da chuva, que supostamente poderia passar pelas grades das janelas.

Além da área coberta, outros locais do moinho também foram recordados com carinho e como espaços acolhedores, apesar de serem adaptados e muitas vezes restritos no que se refere à sua área. As salas de aula, por exemplo, foram espaços ímpares nas lembranças dos entrevistados e nos registros fotográficos presentes no colégio. Não apenas pelos entrevistados comentarem sobre o mobiliário destas salas, mas curiosamente por evidenciarem uma característica singular daqueles espaços em que funcionava o moinho: a farinha.

Ex-alunas e ex-professoras recordam das paredes enfarinhadas pelos resquícios da produção do moinho e comentam, inclusive, do quanto esse aspecto fazia parte das salas de aula, das práticas ali vivenciadas e do vínculo afetivo que nesse espaço se criava: *“Ah, o cheiro de cereal eu lembro. O cheiro era muito sentido quando a gente entrava no colégio, ali no moinho. Aquele cheirinho de cereal, sabe.”* (Carmem Maria Tasca Frozi, 2014). O cheiro do espaço, neste caso o cheiro de cereal, foi lembrado com muito carinho pela entrevistada. Não apenas pelo aroma proporcionado pelo cereal, mas pelas boas lembranças que a entrevistada tem quando sente este cheiro, pois recorda do seu tempo de trabalho na escola que funcionava no moinho.

Por mais simples que pareça este comentário da entrevistada, não pude deixar de mencioná-lo nesta pesquisa por perceber o quanto nossas crenças, nossos sentimentos e nossas experiências estão atrelados aos aspectos da cultura. Mais do que isso, o vínculo afetivo presente na lembrança desta professora reforça o quanto a arquitetura e o espaço escolar vão além daquilo que é material, perpassando as emoções, as sensações e as práticas dos sujeitos.

Vale ressaltar que a farinha (ou o cereal, como comentado por Carmem Maria) não se apresentou no contexto escolar apenas pela lembrança do seu aroma. A presença tátil deste farelo e as interferências ocasionadas por ele nos modos de agir dos sujeitos também foi recordada por outros entrevistados. Conforme relato da Ir. Anastásia (2014):

Se tinha vinte carteirinhas na sala de aula era muito. Ah, e lembro que no prédio do

moinho tinha uma parte do andar de cima que eles ainda utilizavam, trabalhavam no moinho. Então como o chão era de madeira, pelas frestas de uma madeira e outra, caía os farelinhos de cereais nas classes dos alunos. Os alunos não davam bola. Eles até gostavam [risos]. Lembro que eles juntavam aquela farinha, tipo farelinho, na classe e faziam desenhos com o dedo... Outros recolhiam a farinha com a mão e assopravam no rostinho do outro [risos] Sabe como é, brincadeira de criança! [risos]

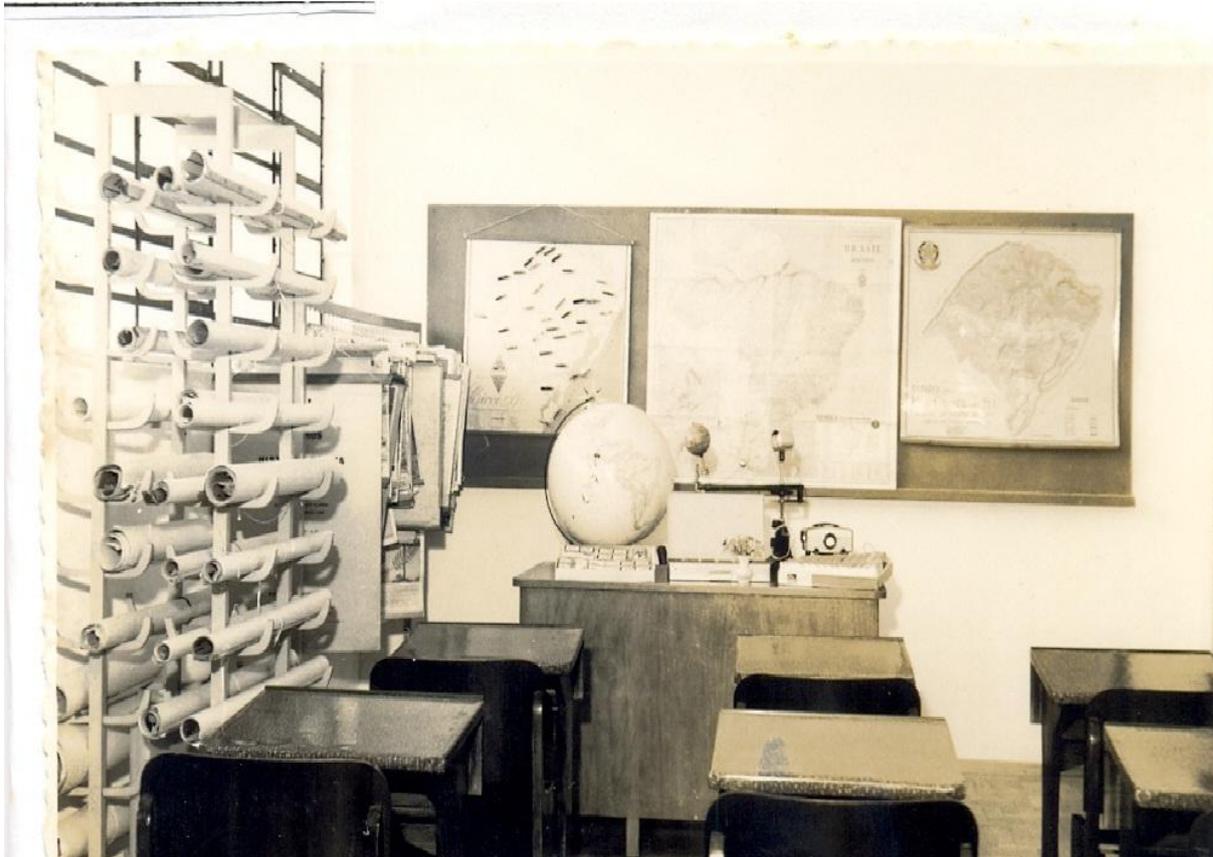
Por afirmar que o moinho ainda funcionava, insisto que o início das aulas neste prédio não possui uma data “fixa”, em virtude das divergências nos documentos e nas falas dos entrevistados. Independente de quando tenha sido a data deste começo de atividades escolares, a memória dos sujeitos acerca dos farelos nas dependências do prédio e do pequeno tamanho das salas de aula assinala marcas singulares do colégio, que fazem parte da cultura escolar.

Pelas falas dos entrevistados, percebo o quanto a sala de aula estava vinculada às práticas escolares e o quanto este espaço significava para a produção de conhecimento e para as relações entre os sujeitos escolares. O fato de os farelos dos cereais caírem em cima das classes e das paredes enfarinhadas serem as das salas de aula, verifico a presença de práticas diversificadas dentro das salas, a exemplo da brincadeira das crianças com aquilo que ocorria no espaço (como a farinha nas mesas) e da adaptação dos corpos nas pequenas salas de aula para a futura aprendizagem.

Mesmo sendo um espaço adaptado, entendo que cada lugar é projetado com determinados interesses e em virtude das necessidades de grupos específicos. Pelas interferências que sofre, a sala de aula também se torna um local produtor de discursos e imerso de mobiliários que contribuem para a análise da arquitetura escolar. Afinal, “a disposição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos.” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 111).

Nessa perspectiva, a imagem a seguir auxilia na compreensão das memórias apresentadas pelos entrevistados e na interpretação desse espaço que, por si só, educa.

Figura 16 - Antigo moinho: sala de aula. Sem informação de data.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Não há indicação de que esta sala de aula era destinada a alguma atividade específica, considerando a quantidade de mapas e de materiais (como o globo em cima da mesa) que poderiam sugerir uma sala de recursos ou de estudos vinculados à geografia, por exemplo. Na legenda da foto apenas consta a informação “antigo moinho: sala de aula”.

Além da legenda, interpreto essa imagem a partir daquilo que ela visivelmente apresenta. Por esse motivo, entendo que os mapas, o globo e os cartazes podem sugerir que este espaço fosse de uma sala com aulas especializadas, como também podem evidenciar que o local fora previamente preparado para o registro fotográfico, mostrando, inclusive, coisas que não aconteciam ou não existiam, necessariamente, no cotidiano da escola e especificamente nas práticas da sala de aula. Afinal, a fotografia é algo preparado, montado, estruturado para ser registrado. Elas “[...] não são instrumentos neutros de registro do passado. [...] Portanto, deve-se ter maior cuidado para não encarar o fato registrado fotograficamente sem algum distanciamento crítico.” (CELESTE FIHO, 2010, p. 147).

Independente da finalidade desse espaço, realço a disposição das classes, da mesa do professor e do quadro negro. A presença e a localização do mobiliário sugere a forma de

ensino realizada nesse período: todos virados para frente, em classes individualizadas, com o professor posicionado no centro da sala e o quadro negro ao fundo, para poder registrar o conhecimento que deveria ser aprendido. Como recorda uma ex-aluna: “*Era como hoje: uma cadeira atrás da outra [risos]. Nós tínhamos um plástico em cima das carteiras pra conservar as carteiras sempre limpas e cada um levava o seu plástico[...]*”. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

De acordo com Ester Buffa (2007, p. 159):

O ensino tradicional, centrado no professor, prevê um certo tipo de espaço e de mobiliário e sua disposição: carteiras enfileiras fixas no solo, mesa do professor, quadro-negro à frente e algum recurso didático como globo terrestre, mapas, gravuras.

A partir da imagem analisada, verifico que a ordem e a disposição do mobiliário expressam maneiras de agir dos sujeitos escolares e suas formas de se relacionar no espaço, bem como enaltecem o ensino adotado no período. Em outras palavras, a arquitetura escolar produz discursos e materializa modos de ser no espaço:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Além dos aspectos analisados que apontam para possíveis práticas escolares, sinalizo um pequeno detalhe da imagem que pode estar em consonância com os relatos dos entrevistados: as marcas nas mesas das classes dos alunos. Observando com cautela as classes, identifiquei em algumas mesas uma sombra, que pode vir da própria claridade da sala, no momento em que a imagem foi realizada. Todavia, destaco especialmente a segunda classe da fileira do meio, pois a mesa contém um sinal, como se alguém tivesse passado a mão para tirar o pó ou, quiçá, os farelos de cereais que caíram em cima da mesa.

Não há como afirmar que a marca da mesa seja de poeira, farelo ou apenas a sombra causada pela iluminação do espaço. Porém realço essa análise por considerar os depoimentos em torno das salas do moinho e perceber, através dessas falas, que a presença de farelos era mais comum do que se imaginava. Vale ressaltar que mesmo com lembranças dos farelos nas salas, alguns entrevistados recordaram com ênfase da limpeza dos espaços, inclusive da participação deles nesses momentos de organização dos ambientes educativos.

Era um espaço pequeno, não era um espaço grande, e nós que limpávamos a sala de aula. Então cada dia tinha três crianças encarregadas de limpar a sala de aula, depois da aula nós ficávamos na sala, tinha uma irmã que era responsável de cada sala, que era quem dava aula naquela sala, porque eram só as irmãs que davam aula, e nós ficávamos pra limpar a sala de aula depois da aula. Eu me lembro que nas férias as irmãs convidavam quem queria ajudar a fazer a limpeza geral do final do ano e eu sempre ia ajudar a limpar a escola. Então era nós que fazíamos a limpeza e, em vista disso, a escola era muito limpa porque nós cuidávamos da escola, porque a gente limpava e cuidava. E em dia de chuva, por exemplo, nós podíamos levar um chinelo pra ficar dentro da sala. Então a gente tirava, tinha um tipo de porão lá embaixo, não era um porão, era um lugar pra ficar quando chovia porque não podia ir lá fora ...não era nem varanda, era um espaço aberto que tinha embaixo...então todo mundo tirava o calçado, deixava lá, um do ladinho do outro, e calçava o chinelo pra ficar dentro da escola e pra não sujar a escola. As salas eram muito limpas, bem lustradas e sempre limpinhas. E cada um cuidava da sua sala de aula. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

A contribuição dos alunos na limpeza das salas e da escola aponta para o envolvimento da comunidade educativa e expressa a importância e a preocupação que as irmãs tinham com a manutenção do espaço. Mesmo não sendo o prédio da congregação, manter a escola limpa fazia parte da cultura escolar.

Com o passar dos anos, o prédio do antigo moinho, cuidado e preservado pelas irmãs, tornou-se pequeno para comportar o número de alunos matriculados na escola. A adaptação do local para o colégio foi bem-vinda no decorrer de quase dez anos, mas já não era mais suficiente para a demanda de alunos.

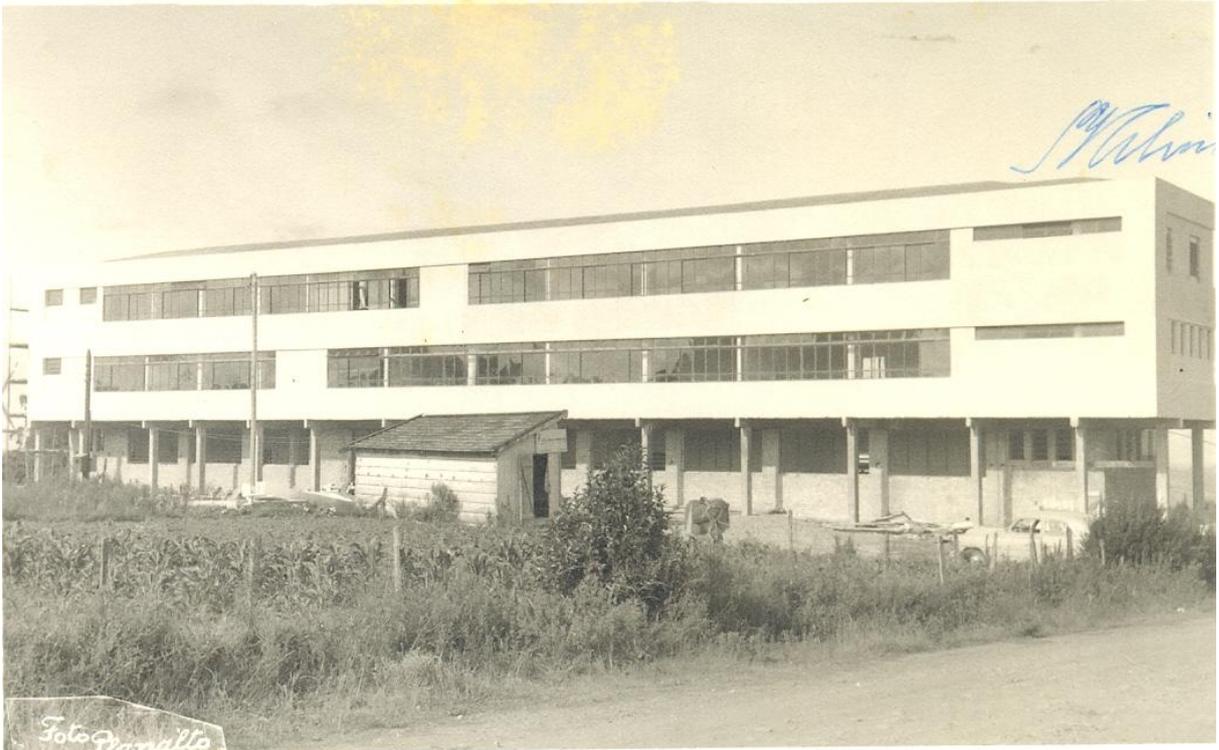
A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente. Da mesma maneira que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para ser uma escola. (VIÑAO FRAGO, 1998, p 73).

Como Viñao Frago (1998) escreve, por um tempo, o aluguel de locais para abrigarem escolas era uma prática comum. Contudo, se passou a identificar a necessidade de edifícios específicos para escolas, visto que o edifício próprio carrega a identidade da instituição, bem como é organizado conforme as necessidades específicas da escola, não sendo um local adaptado.

Assim aconteceu com o colégio Sagrado Coração de Jesus. Com o crescimento da instituição, a necessidade de criar um espaço próprio surgiu e foi idealizada pela congregação das irmãs, em consonância com a paróquia Cristo Rei e os moradores da Cidade Alta, como analisado no capítulo anterior.

Sendo assim, a partir de 1966, os alunos do Colégio Sagrado tiveram outro espaço de convívio e de educação: o prédio próprio da escola.

Figura 17 - Fachada Ginásio Sagrado Coração de Jesus. Rua Candelária s/n. Cidade Alta – Bento Gonçalves. 8/12/1966.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Com uma fachada reta, apresentando apenas a parte externa do colégio para a rua, o novo prédio da escola sugeria uma arquitetura em formato de U, considerando os modelos de prédios escolares descritos por Viñao Frago (1998, p. 97):

Nesse jogo de relações entre o interno e o externo, o fechado e o aberto, dois seriam, em síntese, os modelos simplificados: Um, em forma de U, no qual predomina a fachada, o sentido do espetáculo e a ostentação. Busca impressionar aquele que o contempla e oculta o seu interior. Um interior no qual se penetra sem transição, diretamente a partir do exterior. Outro, em forma de U invertido, antítese do anterior, ao qual se chega através de um pátio ou jardim e que ao mesmo tempo acolhe e protege o visitante, recebendo-o entre suas duas asas como se fossem braços.

Sem possuir um jardim ou algum espaço aberto frontal, o prédio construído para o colégio possui uma fachada para a rua e mantém seu pátio no interior da obra, podendo ser acessado apenas após a entrada na instituição. Analisando especificamente a fachada do colégio, reforço a “imponência” dessa construção para a comunidade.

Reconheço que desde o início da República, a criação de escolas como “templos de

civilização” (SOUZA, 1998) era uma prática comum, visto que a instituição escolar passou a ser uma referência para a comunidade. “A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exhibi-los, solenizá-los!” (SOUZA, 1998, p. 15 – 16).

Nesse sentido, a identidade arquitetônica dos prédios escolares também sofreu influências. Por serem considerados “templos do saber”, a beleza e a grandiosidade dessas construções eram bem vistas. Dessa forma, analisando a fachada do Colégio Sagrado Coração de Jesus, infiro que o sentido simbólico do prédio, sendo uma obra nova, bonita e grandiosa, está atrelado a esta concepção que surge desde o início do período republicano brasileiro.

Manter uma fachada imponente remetia à comunidade uma ideia de um espaço relevante para a sociedade, o que certamente contribuiu para as representações dos sujeitos sobre a própria escola e o seu entorno, ou seja, a cultura urbana. Enfatizo que a presença de um prédio com esta fachada em um espaço urbano reforça as representações acerca da “imponência” e da “referência” que esta escola seria para a comunidade.

Em relação à localização do colégio, a escolha pelo terreno foi feita pelas irmãs da congregação, que buscaram permanecer próximo à Paróquia Cristo Rei.

Olha, do colégio, pensando na localização, no local do prédio novo, situado na Rua Augusto Geisel, e vendo as posteriores edificações, eu vejo que foi um arrojo bem feito. Vendo aquilo que hoje temos lá, sinceramente, acho que o local é ideal porque está com a rodovia abaixo e fica numa região elevada que precisou de muita engenharia para administrar tudo isso e construir tudo isso naquele lugar. Foi uma obra até artística. (Itacyr Giacomello, 2013).

Certamente a seleção do local em que o prédio do colégio seria construído levou em consideração muitos aspectos e demandou um olhar estratégico das irmãs da congregação e das demais pessoas que podem ter influenciado na aquisição do terreno, como o pároco Pe. Rui Lorenzi.

A localização, enquanto problema a ser resolvido, surge com a confluência dos fatos: um deles, já referido, seria a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um edifício próprio, construído com tal fim; outro, seria o crescimento das cidades e as tentativas de regulá-lo mediante o planejamento urbanístico. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 81).

Por se situar em uma rua não tão movimentada, mas próxima da paróquia, o terreno escolhido indica uma preocupação das irmãs com o entorno, ou seja, com o planejamento urbanístico da cidade, que estava em pleno desenvolvimento. Da mesma forma, contribuiu para a comunidade educativa, que não queria se distanciar da paróquia e da saída de Bento Gonçalves, além de muitos alunos virem de localidades próximas à Cidade Alta, mas

afastadas do centro do município (Cidade Baixa), como o Vale dos Vinhedos⁴¹.

Em relação à escolha do terreno e à própria construção do edifício, as definições eram apresentadas para a comunidade não apenas pelo grupo pró-construção, mas também pelos impressos que circulavam:

Segundo a reportagem do DIÁRIO DE NOTÍCIAS pôde [sic] colher [sic] junto à Comissão encarregada da construção do futuro Ginásio, sob a orientação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, as obras de construção deverão ser iniciadas dentro dos próximos dias, já que o terreno, onde será erguido, recebeu os últimos retoques no que diz respeito à terraplanagem. [...] A estrutura será de concreto armado e a circulação vertical far-se-á por meio de rampas. A mencionada obra terá 4.000 metros quadrados de área construída, com a capacidade de 650 alunos. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 07/10/1962⁴²).

O redator desta reportagem, como mencionado no primeiro capítulo, foi Itacyr Giacomello, que além de correspondente do jornal Diário de Notícias, foi um dos componentes do grupo pró-construção. Mesmo com a clareza de que a divulgação desta notícia representa os interesses de determinado público e, ousou afirmar, das próprias experiências do redator, apresento esta reportagem por verificar que informações em torno da arquitetura do colégio eram veiculadas para a comunidade.

Além da localização e da arquitetura externa, não posso deixar de mencionar a estrutura física interna do colégio. Afinal:

Com a passagem da escola/sala de aula para a escola/colégio, a disposição e distribuição interna dos espaços nos edifícios escolares torna-se uma questão cada vez mais importante. Reflete não apenas que funções ou atividades são consideradas relevantes até o ponto de que se deve reservar, a elas, um lugar próprio, como, ainda, o papel desempenhado por cada uma delas e suas relações entre si, incluindo entre esses lugares, certamente, as salas de aula. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 106)

A localização das dependências e a área destinada a cada uma delas se encontram em jogos de negociações que acarretam em determinados espaços serem priorizados e considerados mais importantes do que outros. Por esse motivo, não apenas o espaço externo, mas as divisões internas da edificação merecem ser investigadas. De acordo com Ilvo De Gasperi (2014):

Aquilo foi projetado para ter salas, local para administração da escola, residência para as freiras que vinham morar aqui, enfim, englobava tudo o que o colégio precisava. A construção era normal, mas foi um colégio projetado para ter espaço para as irmãs, para a administração e para as salas de aula.

⁴¹ Vale situado, atualmente, no encontro de três municípios: Bento Gonçalves, Garibaldi e Monte Belo do Sul.

⁴² GIACOMELLO, Itacyr. *Dentro dos próximos dias, serão atacados os trabalhos de construção do novo prédio do Ginásio S. C. de Jesus*. Diário de Notícias. Porto Alegre. 07 de outubro de 1962.

Na percepção do morador da Cidade Alta que contribuiu para a construção do novo prédio, a representação da obra, especialmente da sua disposição interna está centrada em “tudo o que o colégio precisava”. Em outras palavras, a construção do prédio esteve baseada naquilo que era primordial para a instituição educativa, em determinado tempo e espaço, ou seja: mais salas de aula e uma residência para as irmãs.

Para se ter uma ideia da forma como o prédio foi construído e organizado, apresento um quadro com as dependências internas de cada andar da obra:

Quadro 4 - Dependências internas do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

PAVIMENTO	ESPAÇOS INTERNOS
1º andar	Parte administrativa do colégio: sala da direção, recepção da escola, tesouraria e secretaria.
2º andar	Salas de aula, sala dos professores, biblioteca e banheiros.
3º andar	Residência das irmãs (dormitórios, capela, cozinha e banheiros)

Fonte: quadro produzido a partir de informações dos documentos escritos do acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Cabe salientar que os dados utilizados para a elaboração deste quadro foram retirados dos livros de atas do colégio, da memória de alguns entrevistados e de plantas antigas da escola. Destaco a escolha pela produção deste quadro ao invés da apresentação da planta do colégio por não saber, com exatidão, qual é a planta correta do prédio do colégio. Na investigação realizada, encontrei mais do que um modelo de planta, inclusive assinada pelo mesmo engenheiro, que podem ser interpretadas como a primeira planta do prédio construído em 1966. Infelizmente a ausência de datas nestas plantas antigas dificultou minha análise e impossibilitou a identificação da planta original do prédio. Dessa forma, ciente da importância da rigorosidade na pesquisa científica, optei por não apresentar nesta pesquisa uma planta do colégio, uma vez que o uso inadequado de fontes – neste caso a utilização de uma planta que não tenho a certeza de que seja a original do prédio - poderia causar interpretações confusas em torno da arquitetura escolar do colégio, prejudicando assim minha análise.

Em relação aos espaços internos, realço a limpeza destes locais: “[...] no prédio novo era um ‘brinco’: tudo brilhoso e cheiroso.” (Carmem Maria Tasca Frozi, 2014). As novas e “impecáveis” dependências do colégio e o brilho nos azulejos apontavam para a limpeza como um fator importante da manutenção do colégio, a qual fora lembrada por diversos entrevistados.

A partir dessas características que identificam o colégio em seu contexto arquitetônico,

percebo o quanto as disposições e os usos dos espaços não estão aí ao acaso. Tudo é intencional e tem objetivos concretos e visíveis. Como afirma Viñao Frago (1998, p. 138), “aquilo que se quer transmitir; ensinar ou aprender tem de estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e seqüenciado. O mesmo acontece com o contexto ordenado e construído para ensinar e apreender.”.

Analisando especificamente um espaço interno, apresento a imagem de uma sala de aula do novo prédio do colégio.

Figura 18 – Irmã Maria Angela, 1967.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Reconhecendo que o espaço foi construído para este registro, faço minhas as palavras de Pesavento (2008c), ao dizer que a fotografia é a manifestação de uma intencionalidade: “Imagens do passado são como que pegadas de homens de um outro tempo, que expressamente quiseram atestar sua presença; manifestar uma intenção; obter um resultado ou uma reação de um suposto interlocutor.” (PESAVENTO, 2008c, p. 100).

Neste registro fotográfico, percebo indícios da educação almejada no colégio, através das práticas de ensinar e de aprender. A postura da irmã na fotografia, sentada na cadeira, em frente à mesa do professor, com um semblante sério, supostamente escrevendo alguma coisa e com livros ao seu redor indica uma conduta esperada pelos professores da época. O saber, representado pelos livros, e a disciplina, traduzida pela posição e expressão da irmã, sugerem

a maneira como o modo de ensinar era percebido e deveria ser vivenciado naquele período.

O recado de boas vindas e um único cartaz no quadro também provocam um olhar investigativo para a imagem, pois sugerem um ensino representado quase que na sua totalidade ao uso do quadro negro e a despreocupação com o estímulo visual, pela pouca (ou quase nula) quantidade de artefatos pendurados nas paredes. A caligrafia do quadro também merece um comentário nessa análise, uma vez que as letras desenhadas eram comuns no período: considerando que este era um tempo em que quase tudo era manuscrito, dava-se uma ênfase maior à caligrafia (escrever bonito). Inclusive a caligrafia era uma disciplina dada em sala de aula para todos os alunos.

Fazendo um comparativo com a foto da sala de aula no moinho, indiscutivelmente percebo: a amplitude da sala, a quantidade maior de classes para os alunos e o tamanho maior do quadro negro. Apesar de identificar essas diferenças nas proporções do espaço, alguns aspectos se assemelham às salas do antigo moinho, como a figura central do professor posicionado com sua mesa na frente dos alunos e a disposição das classes.

Desde o período em que o colégio funcionava no prédio do moinho, o ensino esteve vinculado a essa disposição de classes. Conforme Viñao Frago (1998, p. 134):

No ensino primário e no de crianças pequenas, a ruptura do modelo de explicação simultânea e da disposição em bancos surgiu, já desde os fins do século XIX e inícios do XX, com a difusão da carteira individual, a necessidade da atenção individual – que implicava ou o deslocamento dos alunos para a mesa do professor ou o deslocamento desse por entre as carteiras – e a organização de atividades em pequenos grupos [...].

Em 1967, ano em que a fotografia foi tirada, não eram apenas as crianças do ensino primário que eram colocadas neste modelo de disposição de classes no colégio, mas também os alunos do ginásial. De qualquer forma, apresento essa explicação de Viñao Frago por compreender que o posicionamento das classes individuais como estratégia para manter a atenção das crianças é um discurso antigo e que carrega consigo marcas de disciplinamento, de controle e de ordem.

Além disso, a porta localizada no canto direito da imagem, com uma janela de vidro, evidencia essas estratégias de controle, não apenas dos alunos, mas também dos próprios professores. Considerando que em 1967 não eram apenas irmãs que trabalhavam como professoras na escola, infiro que poder enxergar pelo lado de fora o que acontecia dentro da sala de aula, sem necessitar interromper a aula para isso, tornava-se uma técnica de vigilância daquilo que era ensinado e aprendido e de como ocorria o processo de ensino e

disciplinamento.

Partindo dessa imagem, compreendo o quanto a disposição da arquitetura escolar “[...] organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um ‘continente de poder’.” (ESCOLANO, 1998, p. 28). Apesar de muitas vezes ocorrer de forma silenciosa e/ou aparentemente invisível a olho nu, o espaço educa e aponta condutas esperadas pelos sujeitos escolares.

Tanto a parte externa como a parte interna da escola produzem discursos que são internalizados e vivenciados. Por esse motivo, interpreto a arquitetura escolar como uma força que educa, uma forma silenciosa de sugerir modos de pensar e de agir.

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Nessa perspectiva, compreendo que a arquitetura e o espaço escolar não podem ser vistos com neutralidade. Mesmo que de maneira intrínseca, a produção dos discursos e das representações é indiscutível e precisa ser considerada como fator primordial da cultura escolar. O simples fato de o mobiliário ter sido organizado de um jeito e não de outro gera reflexões e inquietações, que posicionam o espaço, dentro da cultura escolar, como partícipe do processo educativo.

A arquitetura escolar é uma demonstração da educação esperada no espaço investigado. A edificação e o mobiliário, quando investigados com rigorosidade, problematizam a escola e fazem com que ela seja representada de muitas formas (e não de outras). Em virtude disso, entendo que a escola é movida pelas representações construídas sobre ela e a partir dela. Não apenas pelas ações dos sujeitos no seu interior, mas também pela sua estrutura física.

Nessa perspectiva, encerro a análise da arquitetura escolar compreendendo o quanto a escola se constitui pelos atravessamentos das culturas. Os interesses, as necessidades e as relações de poder constroem e organizam esse espaço, não podendo ser entendido como algo naturalizado. “Por fim, não se deve esquecer que a escola, como qualquer tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas.” (ESCOLANO, 1998, p. 45).

4.2 PRÁTICAS ESCOLARES

Trabalhar com as práticas da cultura escolar não é tão simples como pode aparentar. Tratando-se de escola, geralmente remetemos tudo o que é produzido neste espaço ao registro escrito. Dessa forma, falar de práticas escolares poderia significar uma busca pelas escritas, por aquilo que foi escrito sobre os modos de agir dos sujeitos escolares.

Ao contrário disso, as práticas escolares encontram-se para além do registro escrito: apresentam-se nos resquícios, nas lembranças, nos materiais e naquilo que, a olho nu, pode parecer não ser necessário (ou útil) para esse tipo de investigação. Como afirma Dominique Julia (2001, p. 15):

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita.

Considerando o desafio da pesquisa com práticas escolares, poderia, simplesmente, ignorar esse aspecto da cultura escolar e elencar outros olhares em torno da instituição educativa pesquisada. Com essa conduta, certamente minha investigação e análise acerca da cultura escolar não se aproximaria do escrito a seguir e, muito provavelmente, tomaria rumos diferentes nesse estudo.

Entretanto, partindo da história oral das pessoas entrevistadas, ignorar ou simplesmente “omitir” a análise das práticas escolares seria o mesmo que anular a memória desses sujeitos escolares nesta pesquisa. Afirmo essa condição de “anulamento” porque as recordações dos ex-alunos, ex-professores e das irmãs da congregação que trabalharam no colégio, estão estreitamente voltadas às práticas que aconteciam no interior da escola, ou seja, às formas de ensinar, de aprender e de conviver neste espaço educativo.

Nesse sentido, mais do que considerar as práticas escolares em minha investigação, elas passaram a ser o ponto chave da análise da cultura escolar, juntamente com a supracitada arquitetura (e espaço) escolar. Para tanto, nas páginas a seguir, desenvolverei a análise de algumas práticas do interior da escola que marcaram os sujeitos entrevistados e que, em alguns casos, são mencionadas em registros escritos (livros de atas e de exames finais) do colégio, assim como retratadas em algumas fotografias da escola.

Para aprofundar a análise, dividi as práticas investigadas em três aspectos: o ensino misto, a disciplina e o ensino. A escolha por esses itens pautou-se na investigação que realizei nos documentos escolares e nas memórias dos sujeitos, ou seja, naquilo que, ao olhar dessas

pessoas, foi mais significativo dentro da escola.

Vale ressaltar que no período desta pesquisa (1956 a 1972) o colégio passou por um interessante processo de mudança, com a inclusão do curso ginásial. Para a autorização de funcionamento do ginásio, as escolas deveriam elaborar um documento conhecido como “Relatório da Verificação para Efeito da Concessão de ‘Inspeção Preliminar’ do Ginásio”, o qual era apresentado e inspecionado pela Delegacia de Ensino. Este documento, segundo visita⁴³ realizada na 16ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) de Bento Gonçalves deveria ficar nas instituições escolares.

Aponto esta questão por, infelizmente, não ter encontrado este documento no colégio e não saber o motivo pelo qual ele, aparentemente, não está arquivado na escola. A riqueza desse documento pode ser compreendida através da leitura de outras pesquisas que o utilizaram como fonte⁴⁴, o que reforça meu interesse por este arquivo e, ao mesmo tempo, minha inquietação por não o ter encontrado.

A partir da investigação feita na escola, algumas suposições acerca desse documento foram levantadas, como: o extravio por motivo desconhecido, a possibilidade de alguma irmã ter levado consigo ao ser transferida de colégio (apesar de esta não ser a prática esperada pelas religiosas) e, inclusive, a “desmontagem” desse documento para arquivamento de fotos na biblioteca. Essa última suposição surgiu pelo fato de algumas fotos do ginásio que foram identificadas no acervo da biblioteca terem uma legenda explicando a qual espaço se referiam e estarem coladas em uma folha de ofício, como se seguissem uma sequência. Mesmo que isso não indique ou não garanta que este possa ser um resquício do relatório de verificação, pela aparente inexistência dessa documentação, muitas hipóteses foram levantadas.

Embora o relatório de verificação não tenha sido utilizado em meu estudo, outros documentos escolares foram identificados, como livro de atas de reuniões de professores e livro de atas dos exames finais, os quais contribuíram para a análise das práticas no viés da cultura escolar.

Apenas realço esse aspecto aqui por, no decorrer da pesquisa, compreender a importância da preservação da documentação “[...] que registra e expressa processos concebidos e praticados pelas instituições ao longo dos anos.” (WERLE, 2002, p. 89). Além disso, para refletir em torno da forma de armazenamento desses registros nas instituições educativas, percebendo como o arquivamento dos documentos tem se modificado e o quanto

⁴³ Visita realizada em novembro de 2013.

⁴⁴ Exemplo de pesquisa que utilizou o mencionado relatório: MATIELLO, Marina. *História do Colégio Regina Coeli: de escola confessional à escola comunitária (1948 – 1980)*. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Caxias do Sul: UCS, 2013.

isto implica na postura do pesquisador e dos próprios sujeitos escolares, responsáveis por estes registros. (WERLE, 2002).

Sendo assim, considerando os registros escritos, as fotografias e a história oral, a seguir, apresento a análise de algumas práticas escolares.

4.2.1 Ensino misto: a co-educação no interior da escola

Como analisado no capítulo anterior, o ensino misto fez parte do processo identitário do colégio pelas marcas que produziu na comunidade e no interior da escola. A facilidade dos moradores pela presença da co-educação dentro do colégio tornou-se a nota distintiva para que o ensino misto fosse recordado pelos sujeitos, não como uma propaganda para a escola, mas uma forma de poderem matricular filhos e filhas em um mesmo espaço escolar.

Ciente de que o ensino misto fez parte da identificação do colégio, por meio desse escrito, analiso algumas práticas ocorridas dentro da escola, que produzem reflexões em torno da maneira como ocorria a co-educação. Meu intuito com essa investigação não é apontar “culpados” ou “desmascarar” os modos de agir dos sujeitos escolares, mas possibilitar uma discussão sobre as práticas escolares voltadas à co-educação, percebendo algumas semelhanças e diferenças entre o que se dizia e o que se fazia no interior da instituição educativa.

Para iniciar esta análise, apresento a fala de Ilvo De Gasperi, ao ser questionado sobre o ensino misto no colégio, se meninos e meninas estudavam na escola:

*Pois é, eu não tenho certeza se eram juntos como hoje ou se eram em salas separadas no moinho, mas todos podiam se matricular. No prédio novo eu sei que estudavam juntos, na mesma sala. Mas no início eu acho que foi meio assim: **era misto fora, mas dentro era um pouco separado**. Até porque na época o Aparecida e o Medianeira não eram mistos. Aparecida era só menino e Medianeira era só menina. Na época em que veio o Sagrado estas escolas não eram mistas, pelo que eu me lembro. (Ilvo De Gasperi, 2014, grifo meu).*

A ideia de que “fora” o ensino era misto e dentro era “um pouco separado” revela algumas práticas que aconteciam no interior da escola e que se aproximavam ou se distanciavam da tão comentada co-educação. O sentido de “fora” apresentado por Ilvo De Gasperi vincula-se à comunidade, ou seja, ao fato de que meninos e meninas poderiam ser matriculados no colégio. Já ao comentar sobre o “dentro”, Ilvo De Gasperi sugere, justamente, esse olhar atento para as práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

Não sinalizo esse aspecto como forma de desconfiar da “veracidade” do ensino misto no colégio, mas para perceber que mesmo com essa co-educação algumas práticas ainda eram interpretadas como vivências que precisavam ser distintas entre os gêneros, as quais também se apresentavam no interior da escola. Algumas lembranças dos entrevistados assinalam essas práticas diferentes para cada gênero, como as aulas de formação sobre sexualidade, em que as crianças eram separadas entre meninos e meninas e, com autorização prévia das famílias, eram instruídas pelas irmãs sobre algumas questões voltadas ao cuidado com o corpo e ao desenvolvimento do corpo na adolescência.

Uma coisa interessante que tinha era aula de formação. Eu me lembro do tempo da Ir. Anastásia, que eu tava no quarto ou quinto ano do primário. Então ela reunia as meninas e falava tudo sobre as coisas de menstruação, gravidez e dava essas aulas de sexualidade. Dava para as meninas, separado, e, no outro dia, ela dava para os meninos. Claro que a gente ficava curiosa, querendo saber o que ela falava pros meninos. E os meninos queriam saber também, mas a gente não contava, não podia falar; então não contava nada do que aprendia naquelas aulas de formação [...] (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Além disso, outros momentos foram identificados como marcadamente distintos para meninos e meninas. Não pela condução da atividade, mas pelo espaço em que as crianças, dependendo do gênero, ocupavam. Cabe salientar que esses momentos em que os gêneros eram supostamente separados estão também relacionados ao espaço, entendendo-o como produtor de práticas e local que também educa, como fundamentado no subcapítulo anterior.

Um dos momentos mais significativo e recordado pelos entrevistados, em que meninos e meninas eram separados, refere-se ao recreio, no pátio da igreja, quando a escola ainda funcionava no prédio do moinho. Essa lembrança foi unânime entre ex-alunos, ex-professores e irmãs do colégio, sendo que o espaço para o recreio “[...] ao lado direito de quem sai da Igreja era o das meninas e o lado esquerdo era dos meninos. A gente não fazia o recreio junto, era separado.” (Ir. Marinês Tusset, 2013).

O motivo da separação durante o recreio é representado de diferentes formas. Para alguns, as brincadeiras distintas de meninos e meninas eram fator primordial para a divisão de gêneros nesse momento livre.

Eu acho que era pelo tipo de brincadeira. Os meninos eram mais agitados e as meninas eram mais calmas. Então para não dar aquele tipo de coisa de meninos “atropelar” meninas, as irmãs separavam. E já no prédio novo, daí sim tinha pátio, área coberta, mas ainda não tinha o ginásio. E daí os meninos e as meninas não eram mais separados. Lá eles já tinham mais liberdade, podiam ficar juntos...acho que justamente pelo espaço físico, que era maior. (Lérica Milani, 2014).

Já para outros entrevistados, os namoros acarretavam “problemas” à imagem do colégio e à própria relação entre meninos e meninas no espaço escolar.

No recreio brincavam todos juntos, mas mais tarde, quando começaram a crescer, tinha 5ª, 6ª, 7ª e 8ª e então começaram os tempos dos namoricos [risos]. Aí foi feita uma separação devido a ciúmes, invejas que as próprias crianças demonstravam. Então havia brigas, insultos entre eles, entre as próprias crianças. Daí as crianças foram separadas. Foi na praça da Igreja. Na praça tinham no centro os canteiros. Então, dos canteiros para o lado direito ficavam as meninas e dos canteiros para a escadaria da Igreja ficavam os meninos. E eles obedeciam essa separação. E nós tínhamos, como eu te dizia, os assessores da direção, que eram alunos maiores, e que faziam com o maior prazer isso: eles ajudavam a vigiar os coleguinhas, para que não fossem até a rua, pelo perigo dos carros que passavam, e também para que não houvesse essas briguinhas entre eles. (Ir. Anastásia, 2014).

Apesar de não saber se o recreio apenas foi separado com o ingresso dos alunos maiores, em virtude da sequência dos anos e das séries no colégio, não posso deixar de considerar essa representação feita pela Irmã Anastásia, uma vez que manter meninos e meninas na idade da pré-adolescência e adolescência em um mesmo espaço não era uma prática bem vista pelas congregações religiosas. Talvez isto tenha contribuído para a separação no momento de recreio, pois este era um período em que os alunos estavam mais “livres” e um pouco mais distantes do “controle” das irmãs.

Além disso, pela própria recordação da Ir. Anastásia, a separação não era a única forma de controlar os meninos e as meninas no recreio da escola. A existência de “assessores da direção”, ou seja, alunos maiores que eram eleitos como responsáveis pelas irmãs para vigiarem as crianças representava outra forma de manter meninos e meninas separados, assim como cuidar para que ninguém fosse para a rua, uma vez que não existiam portões ou cercas para delimitar o espaço do pátio, destinado ao recreio das crianças.

Alguns entrevistados, como a Ir. Marinês Tusset (2013) comentam da presença de uma linha que dividia o pátio no momento do recreio. Pela investigação produzida, percebo que esta “linha” era uma “linha imaginária” que, na verdade, surgia pela marca dos canteiros da Igreja, pelos combinados que as irmãs da escola faziam com os alunos e pelo controle que os “assessores da direção” ajudavam a manter.

De qualquer forma, essas representações em torno do recreio e dessa separação apontam para as formas como o espaço era construído e do quanto o lugar produz práticas.

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações

sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 64).

Essas práticas assumidas durante o recreio retratam uma maneira encontrada para, sutilmente, evitar o contato entre meninos e meninas, mesmo sendo um colégio em que a co-educação existia. Mais do que isso, evidenciam estratégias de controle dos corpos, relacionadas à divisão do espaço e ao comportamento dos sujeitos nesse lugar público – a praça da Igreja - que foi adaptado para servir no momento de recreação para as crianças do colégio.

Importante destacar que, com a construção do prédio novo, a separação dos gêneros no momento do recreio, de acordo com a história oral dos entrevistados, não ocorria mais. Não se tem notícia do motivo que possa ter levado a essa separação não acontecer no prédio novo do colégio, mas infiro que, com o passar dos anos e a adoção da co-educação nos cursos ginásiais em outras escolas particulares do município – visto que as escolas públicas já adotavam o ensino misto -, algumas práticas consideradas fundamentais no cotidiano da escola perderam o sentido de serem produzidas. Com o decorrer dos anos, suponho que outras necessidades surgiram, como os modos de ensinar e de aprender a partir da criação da LDB nº 5692/71, substituindo assim o foco e as condutas entendidas como primordiais no interior da escola.

Outro aspecto importante e que apresenta algumas contradições em relação à co-educação refere-se ao espaço da sala de aula. As lembranças dos entrevistados em torno das práticas da sala de aula não foram unânimes, quando pensadas a partir do ensino misto.

Como recorda Lérica Milani (2014): “*Dentro da sala de aula eles não eram separados, era tudo misturado: guris e gurias juntos. A separação que acontecia em sala era por ordem de tamanho mesmo sabe: os menores na frente e os maiores atrás, justamente pra poderem enxergar.*”. Ir. Anastásia também comentou que em sala de aula as crianças não eram separadas por gêneros, mas sim por estatura.

Entretanto, realço o espaço da sala de aula como produtor de práticas em torno do ensino misto pelas lembranças de uma ex-aluna (Ir. Marinês Tusset, 2013), que afirmava que os meninos e as meninas sentavam em lados opostos da sala, bem como pela fotografia a seguir, encontrada nos arquivos da biblioteca do colégio.

Figura 19 - Aula em uma turma do primário (série não especificada), tendo como professora a Irmã Maria do Carmo, 1960.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Atrás da fotografia existe um registro escrito pela Ir. Maria do Carmo (a mesma que aparece na imagem), dizendo:

Amadíssimos papai, mamãe e manos. Que honra terem dado para DEUS três de suas filhas. Elas farão bem a grande número de almas. Um dia, no céu, crianças e jovens irão agradecer-lhes pelo sacrifício que fizeram. Também êstes [sic] gauchinhos a quem eu quero tanto bem em Cristo irão cantar-lhes um hino de gratidão. Irmã Maria do Carmo. Bento Gonçalves. 4 – 9 – 60.

Não existe notícia de quem eram as meninas referidas neste recado escrito no verso da foto. Também não foram identificados os destinatários da mensagem. Interessante observar que, a partir da leitura do recado, diferentes interpretações são promovidas. Em um primeiro momento, interpretei a mensagem como um “conforto” para uma família que, supostamente, havia perdido três filhas que teriam falecido. Entretanto, considerando que este bilhete foi redigido por uma irmã e que o assunto trata justamente de três meninas, posso supor também que seja um recado de agradecimento à família, por incentivar e enviar suas filhas para o convento, a fim de que se dedicassem à Igreja e a tudo o que se refere ao divino, fazendo assim “bem a grande número de almas”.

Na tentativa de descobrir o destino e o intuito do escrito, apresentei a imagem com o recado para algumas irmãs da congregação que atualmente trabalham no Colégio Sagrado, para que pudessem me ajudar. Todas ficaram em dúvida e não tiveram certeza sobre o que teria acontecido com as três meninas (se realmente foram ao convento ou se haviam falecido). Dessa forma, apresento essas interpretações – embora saiba que outras podem surgir através da leitura desse escrito – por serem as que mais se aproximam com o contexto e com a pessoa que elaborou essa mensagem. Contudo, além do recado escrito atrás do retrato, destaco essa imagem pelas outras interpretações que possibilita.

Ao primeiro olhar, percebo que a foto foi supostamente tirada durante uma aula. Porém, não é apenas o espaço que essa imagem revela. Analisando minuciosamente, identifico a separação de meninos e meninas na disposição das classes. Embora a escola acolhesse crianças de ambos os gêneros (feminino e masculino) em suas turmas, essa divisão aparentemente ocorria dentro da sala de aula. Para o registro, percebo que o fotógrafo centralizou os meninos e marginalizou as meninas, fato que por si só carrega muitos questionamentos.

Através dessa percepção, saliento o papel do professor dentro da sala de aula e o quanto ele é sujeito ativo das práticas escolares, especialmente as que acontecem no interior da sala de aula. Pela análise do posicionamento das crianças, entendo que, mesmo não sendo obrigatória e/ou esperada essa separação em sala, o professor, como autoridade, é promotor de práticas, de modos de agir e de pensar em sala de aula.

Conforme Viñao Frago (1998), o professor também é um “arquiteto”:

Assim, todo o professor, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação – a fim de se considerar suas implicações recíprocas. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 75).

Não é apenas o espaço que educa. Os sujeitos escolares, como neste caso o professor, também educam, pelas formas como produzem seus discursos e se relacionam com os outros. A escolha pelo local em que cada criança deve sentar em sala não “vem pronta”: é uma seleção, muitas vezes feita pelo próprio professor, que determina os olhares, posiciona os sujeitos e (des)autoriza modos de agir e de se relacionar em sala.

Dessa forma, questiono-me acerca do propósito da fotografia. Analisando os uniformes das crianças, identifico que este era o traje de gala, utilizado apenas em eventos e comemorações do colégio. Por esse motivo, inquieto-me em torno da divisão de meninos e

meninas para o retrato. Afinal, se a foto foi produzida apenas para representar um momento específico da sala de aula, mesmo os alunos estando com o uniforme de “gala”, porque as crianças foram separadas por gênero? Se considerarmos a possibilidade de que, no cotidiano escolar, como recordado por Lérica Milani (2014) e Ir. Anastásia (2014), as crianças eram posicionadas nas classes segundo critério de altura, porque para este registro fotográfico a separação de meninos e meninas foi produzida? E mais: para quem essa foto foi tirada? Com o intuito de mostrar o quê?

Esses questionamentos surgem a partir da análise da fotografia e das entrelinhas do discurso de co-educação produzido pelas pessoas entrevistadas. Reconheço que a foto pode ter tido a exclusiva intenção de mostrar as crianças mencionadas na mensagem escrita atrás do retrato, como forma de lembrança para a família. Contudo, não restrinjo e muito menos concluo minha análise com esta interpretação, pois entendo que a irmã que escreveu o recado pode ter, simplesmente, escolhido esta foto por apresentar as crianças, mas ter sido anteriormente tirada, com outro propósito.

Além dessa análise acerca da separação dos meninos e das meninas, aponto a organização das classes enfileiradas, dos uniformes e da aparência dos alunos (cabelos penteados e devidamente arrumados), pois assinalam também a ordem e a disciplina como fatores ímpares da prática docente. O posicionamento dos alunos demonstra o disciplinamento, considerando que todos estão com os braços apoiados nas mesas e, ao que tudo indica, realizando as atividades propostas. A postura dos alunos reforça essa ordem na sala, considerando que nem os pés deles são vistos, por estarem sentados, todos virados para frente, com a postura ereta e as pernas devidamente colocadas embaixo da mesa.

Todos esses elementos investigados, desde a divisão de gênero em sala como a própria postura dos alunos, sinalizam modos de pensar, de agir e de se relacionar que eram esperados, de acordo com a imagem apresentada. Nessa perspectiva, entendo que na fotografia e a partir dela, padrões de comportamento puderam ser fortificados, modos de agir foram “enquadrados” e sistemas de valores foram empregados, garantindo o que pode (ou não) ser vivenciado em determinado tempo e espaço (Alves, 2010).

O trabalho com classes individualizadas garante a atenção dos alunos, visto que a vigilância se apresenta também pela ordem das classes e pela dificuldade aparente dos alunos manterem conversas paralelas durante as aulas, uma vez que a visão frontal deles se resume nas costas e nuca do colega da frente. Nesse sentido, percebo o quanto a disposição das classes interfere nas práticas de sala de aula. Tudo, dentro da arquitetura escolar, é simbólico e tem intenções e interesses. Na fotografia analisada, por exemplo, os quadros pendurados na

parede parecem ser de mapas, o que sugere o trabalho com conteúdos geográficos, como localização espacial.

A posição estratégica da professora, que neste caso era uma freira, atrás dos alunos, assegura a vigilância durante a realização de exercícios e a impossibilidade de conversas paralelas nesses momentos, reforçando assim a disciplina como garantia da aprendizagem. Tendo em vista que a foto foi tirada de uma parte da sala de aula, não posso afirmar que existe apenas uma janela nesse espaço. Entretanto, levanto a possibilidade de que a janela (ou as janelas) dessa sala esteja na mesma localização – atrás das crianças – o que, de certa forma, contribui para o disciplinamento, uma vez que evita a distração dos alunos. Cabe salientar que essa é uma análise sugestiva da janela, uma vez que a imagem não retrata a arquitetura de toda a sala de aula.

Além disso, ciente de que a foto é uma “teatralização” de uma situação ou de um momento, não posso deixar de sinalizar o posicionamento dos alunos (meninos) da frente que, supostamente, aparecem com mais evidência no retrato. As mãos colocadas uma em cima da outra, os braços apoiados na classe e os livros embaixo das mãos representam justamente uma maneira de ser e de estar em sala de aula, esperada pela professora.

Mais do que isso, essa postura dos meninos da frente enfatiza que, não apenas aquilo que a professora esperava deles aparece na imagem, mas também que nenhuma fotografia é neutra. Embora não seja unânime a colocação das mãos dos alunos, a posição dos alunos que se destacam na imagem aponta para a intencionalidade existente nos registros fotográficos.

Todas essas marcas são “possibilidades” que surgem a partir do momento em que as fotografias são analisadas além daquilo que repentinamente apresentam. Não são apenas marcas do passado, mas registros que apresentam ausências e que esquecem presenças. São olhares que precisam ser revelados por meio dessas fontes que, muitas vezes, permanecem silenciadas nos álbuns fotográficos das instituições. Dessa forma:

Embora alguns personagens, instituições e acontecimento não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que anteriormente foi elaborado. (PIMENTEL, 2001, p. 192).

A partir da análise dessa fotografia e considerando as falas dos entrevistados, compreendo que usar esta imagem como fonte documental e analisá-la pelo viés da co-educação enquanto prática da cultura escolar possibilitou uma reflexão acerca da forma como os gêneros co-existiam na escola. Independente de terem sido separados (ou não) dentro da

sala de aula, os meninos e as meninas praticavam a separação de gêneros em outros instantes, como o recreio e as aulas de formação.

Já em outros momentos, as crianças participavam juntas, porém com funções específicas para cada gênero. Exemplo disso eram as aulas de dança, promovidas pela Ir. Anastásia:

A Ir. Anastásia dava até aula de dança, de como a gente tinha que se comportar numa dança. Levava a gente lá no salão, colocava uma música e ensinava como a gente tinha que pegar no menino, como o menino tinha que pegar na menina, o respeito que tinha que ter. Então as meninas ficavam sentadas e os meninos iam tirar as meninas pra dançar. Assim se aprendia como que a menina tinha que fazer, e como o menino tinha que fazer. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

No exemplo mencionado, identifico um momento em que a co-educação acontecia de modo peculiar no interior da escola: com condutas controladas e com posturas específicas para meninos e para meninas. Claro está que o ensino da dança e da forma como meninos e meninas devem agir nesse momento não tem exclusivamente um propósito escolar. Por meio da escola, alguns modos de agir eram ensinados para as crianças aprenderem a se posicionar na sociedade, ou seja, fora do contexto escolar, a partir daquilo que era “bem visto” para a época.

Sendo assim, apresento o ensino da dança por retratar a co-existência de meninos e meninas em uma prática escolar, mas também por perceber as preocupações da escola para com a vida dos alunos fora dos muros dela, para a forma como agiriam na sociedade. Nessas pequenas práticas, verifico a instituição educativa como um espaço de formação que, na medida do possível, procurava atender às demandas do “mundo lá fora”.

Além dessa prática do ensino da dança, infiro que em muitos outros momentos do cotidiano da escola, meninos e meninas conviviam e aprendiam juntos. A análise acima produzida em torno do ensino misto foi considerada pelas recordações dos entrevistados e pela identificação de algumas práticas produzidas no interior da escola, que se distanciavam da imaginada co-educação e que, por esse motivo, mereciam ser pesquisadas e analisadas com rigor.

Não significa generalizar as práticas ou ignorar totalmente elas, mas sim olhar atentamente para os modos de pensar, de agir, de ser e de se relacionar dos sujeitos escolares, que no decorrer do tempo foram dando sentido e significado para aquilo que vivenciaram. Significa, em outras palavras, olhar com critério para as representações produzidas e investigar com rigor o que, aparentemente, “está dito” sobre a escola, seus sujeitos e suas práticas, a fim de construir uma pesquisa histórica plausível e possível, que apresente o

sucesso, as divergências e também as fraquezas de uma instituição educativa, constituída por pessoas, objetos e ações.

Este foi meu objetivo com a análise da co-educação enquanto prática da cultura escolar: investigar os reflexos desse ensino, assim como os bastidores dessa relação entre meninos e meninas no interior da escola. E, a partir dessa investigação, atentar para os processos vivenciados no colégio, entendendo-os pelos interesses e pelas relações de poder que os permeiam, sem linearidade e neutralidade.

4.2.2 “Pulso de ferro e coração de ouro”: a disciplina nas práticas educativas

Através da pesquisa realizada, compreendo que a disciplina foi uma das notas mais distintivas do Colégio Sagrado Coração de Jesus, especialmente presente nas práticas dos professores e das freiras. Reconheço que a disciplina é uma das características da educação católica. Ao estudar a educação em congregações religiosas e o ensino promovido por estes grupos, percebo o quanto a ordem e a disciplina fizeram parte da cultura dessas escolas.

Dessa forma, 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.” (DALLABRIDA, 2011, p. 84). Em seu estudo, Dallabrida (2011) aborda a vinda das congregações religiosas para o Brasil e a influência desses grupos no setor educacional, como a presença de uma educação elitista e a “disciplina corporal refinada” dentro desses educandários.

Sendo assim, analisando especificamente a instituição educativa desta pesquisa, por meio da história oral dos entrevistados, identifiquei a disciplina como sendo a base, a “inspiração” para o processo educativo, assim como aquilo que era esperado pela comunidade escolar. Dessa forma, infiro que a disciplina, presente nas práticas escolares, tornou-se uma representação dos modos de agir dos sujeitos no interior da escola, bem como dos modos de pensar da comunidade sobre o colégio.

“Pulso de ferro e coração de ouro” era uma frase seguidamente pronunciada pela Irmã Anastásia (freira da congregação, que trabalhou como secretária e diretora do colégio), principalmente quando conversava com os professores e os orientava sobre a forma de educar os “pupilos”. Cabe salientar que a Ir. Anastásia foi recordada pelos ex-alunos e ex-professoras entrevistadas, por sua postura firme e pelo seu envolvimento com a comunidade educativa,

incluindo aqui sua forma de disciplinamento dos alunos.

E da disciplina a Ir. Anastásia era uma grande presença: quando ela chegava no corredor já tinha silêncio. Ela impunha respeito sabe. Ela sempre me dizia: “Lérida, a gente tem que ter coração de ouro e pulso de ferro”. Então ela dirigia aqueles alunos com pulso de ferro sabe. Mas eles adoravam ela, porque pra tudo ela tava disposta, tava pronta. Ela era muito humana, muito querida. E essa questão da disciplina era muito exigida, de todos. E nós partíamos daquele pressuposto assim que, bom, se eu não exigir disciplina eu não conseguirei dar aula. Por isso a disciplina era ponto fundamental pra gente entrar na sala de aula, porque a partir daí tu ganhava os alunos e tu tinha como dar os conteúdos. (Lérida Milani, 2014).

Enfatizo a presença marcante da Irmã Anastásia não apenas por ser uma pessoa “querida” por todos, mas por identificar a sua contribuição nos processos de ordem e de disciplina no colégio, os quais são recordados até hoje por professores e alunos do período. A memória da própria Irmã Anastásia reforça sua presença ativa no controle dos alunos.

E como eu trabalhava na disciplina, eu observava os alunos desde a entrada até a saída do colégio. Lembro que eu passava pelas salas para ver como as crianças estavam assistindo a aula e, se alguém estivesse perturbando a aula, eu batia na porta, chamava e conversava amigavelmente com a criança, e eles atendiam. Por isso que eu digo que eles eram obedientes e muito receptivos às palavras que se dizia. (Ir. Anastásia, 2014).

Interessante perceber que a disciplina e o controle não eram vistos como algo punitivo, rigoroso ou “maléfico” no espaço escolar. Eram entendidos como algo necessário que contribuía para as relações entre os sujeitos escolares e o sucesso de suas práticas.

Não posso deixar de mencionar que, ao analisar a entrevista da Ir. Anastásia, compreendi a riqueza da história oral e, especialmente neste caso, a possibilidade de conseguir entrevistar alguém que, ao olhar dos “outros”, foi importante para o colégio e, a partir da sua própria percepção, realizou o trabalho que “deveria ser feito”.

Realço este aspecto não como forma de destacar uma pessoa no processo identitário e na própria cultura escolar do colégio, mas para compreender as múltiplas oportunidades do uso da história oral em uma investigação e da necessidade do rigor e do distanciamento durante a pesquisa. Dessa forma, “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’.” (LOZANO, 2005, p 17).

Poderia ter utilizado apenas as representações dos sujeitos (alunos e professores) em torno da Irmã Anastásia para produzir esta análise. Contudo, ter a oportunidade de entrevistá-la, possibilitou um olhar crítico em torno das representações, assim como uma retomada da

importância de entender o ato de representar como uma forma singular, em que os sujeitos dão sentido ao mundo (Chartier, 1991), podendo ser pensada e considerada de muitas outras formas, a partir do olhar de outros indivíduos.

Além disso, ressalto que a disciplina e a ordem eram processos bem vistos não apenas pela presença da Irmã Anastásia no colégio, mas pelas práticas assumidas pelas professoras da época. Naquele período, o controle dos alunos e a ordem do espaço eram representações positivas dos modos de agir dos sujeitos escolares. Um exemplo dessa compreensão encontra-se na fala de uma ex-professora, ao comentar sobre a existência das janelas de vidro nas portas das salas de aula, na construção do prédio novo do Colégio Sagrado:

Eles chamavam de “espiador”. Até tem sua presteza, porque se tu precisa saber o que o professor está fazendo antes de interrompê-lo, tu consegue ver por este quadradinho de vidro. Mas na época eu acho que era para espiar mesmo sabe. Espiar os alunos. Lembro que no prédio novo a “câmera” no momento do recreio eram as próprias irmãs. A vigilância delas era frequente porque tinham alguns alunos mais “reboldosos” e manter o controle é muito importante para poder educar. (Carmem Maria Tasca Frozi, 2014)

Além da representação positiva das professoras entrevistadas sobre a presença da disciplina e da ordem na escola e, inclusive, nas suas práticas em sala de aula, destaco o registro dessas condutas nos livros de atas do Colégio. Pela análise produzida em torno dos documentos escritos, reconheço que esses aspectos da rotina escolar eram bastante discutidos e entendidos como fundamentais no processo educativo dos alunos.

A disciplina, a ordem, a exigência e o civismo eram pontos “chave” da educação almejada pelas irmãs. Eram estas as características da educação no colégio, sendo o controle e a disciplina marcantes nos modos de agir e de pensar dos sujeitos escolares. Entre os registros escritos que apontam para as discussões acerca do disciplinamento dos alunos, destaco a Ata nº 3 do “Livro de Atas das reuniões das Professôras/[sic] do Curso Primário do Externato S. C. de Jesus”, na qual as professoras se reuniram para “[...] discussão de problemas quanto a disciplina, ordem e uniforme dos alunos.” (Ata nº 3, 1969, p. 2f).

Ainda neste registro da Ata nº 3, encontro modos de agir vinculados à prática de “civilizar” os alunos: “Dar todos os dias 10 minutos de civilidade, assuntos da vida prática para obter mais educação, maneiras gentis, saber agradecer, cumprimentar, pedir perdão.” (Ata nº 3, 1969, p. 2f). As condutas esperadas pelos alunos, não apenas no espaço escolar, mas para além dos muros da escola, enfatizam essas práticas de ensino alicerçadas em um disciplinamento.

Importante destacar que não apenas as práticas de “civilizar” estavam imbuídas de

intencionalidades disciplinares. As recordações em torno do “civismo” e, especificamente, dos desfiles realizados pelo colégio também carregam marcas da disciplina e da organização vivenciada no interior da escola.

*Bom, o desfile de sete de setembro não tinha pra ninguém. O Sagrado sempre dava show, era para arrasar: todos uniformizados, marchando perfeitamente. As Irmãs exigiam uma postura muito grande da gente nesse momento. Lembro até que, se não me engano, vinha gente do quartel pra ensaiar a marcha na escola e fazer bonito no dia do desfile. O colégio era sempre muito bonito e muito elogiado. **Era uma forma de mostrar para os outros a nossa força, a nossa disciplina e o nosso capricho** [pensativo] Meu Deus, era muito bonito mesmo! (Ari Orestes Cetolim, 2013, grifo meu).*

Para além da análise em torno das práticas de civismo, representadas pelos desfiles cívicos em que a escola participou, aponto este aspecto pelas lembranças dos entrevistados em torno dos desfiles estarem sempre vinculadas com a ordem, a organização, a disciplina. Tal relação expressa uma representação em torno da disciplina que ultrapassa os muros da escola e que, na percepção dos entrevistados, era traduzida pela postura dos sujeitos escolares – como os alunos nos desfiles – para a comunidade. Para se ter uma ideia de como os desfiles cívicos buscavam caracterizar aquilo que era referência no espaço escolar, apresento uma fotografia produzida na década de 1960.

Figura 20 – Desfile, década de 1960.



4º aluno ,fila,ã cir.-MILTON ROMAGNA

Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

O posicionamento enfileirado dos alunos, os uniformes arrumados, os cabelos penteados e os sapatos limpos são alguns sinais que podem traduzir o “capricho” recordado por Ari Orestes Cetolim. 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.

Outros aspectos poderiam ser observados e investigados a partir dessa fotografia, como os próprios desfiles cívicos e a participação da escola nestes eventos⁴⁵. Contudo, nesta investigação, optei por utilizar esta imagem para ilustrar aquilo que o ex-aluno Ari Orestes representou do colégio ao comentar da disciplina e da ordem enquanto notas distintivas da escola, enfatizando que estas marcas não estavam apenas situadas no interior da escola, mas nas celebrações, nos festejos e nas apresentações para a comunidade.

O controle dos sujeitos também era reforçado pela ação de “ocupar” o aluno com atividades, garantindo a disciplina: “Exigir dos alunos a limpeza da sala. A professora [sic] precisa dar importância as ordens para que os alunos as acatem melhor. Quando houver intervalo entre um trabalho e outro, exigir outra atividade para que o tempo seja proveitoso.” (Ata ° 3, 1969, p. 2f-2v).

Nesse sentido, manter o aluno com atividades demonstrava a “exigência” do ensino, mas também, de forma sofisticada, garantia o controle e o silêncio do grupo. Estas são práticas que, sutilmente, apresentam a intencionalidade da conduta, ou seja, a disciplina.

Embora muitas vezes fossem vivenciadas sem essa intenção, as práticas de controle e disciplinamento ocorriam com frequência no espaço escolar. Nos livros de reuniões, e especialmente na Ata nº 3 mencionada, identifico a presença de práticas “visíveis”, claramente expressas com a intenção de disciplinar os corpos.

Entretanto, enfatizo que nem todas as práticas eram notoriamente percebidas com o objetivo de disciplinar, apesar de carregarem consigo esta intenção. Fato que pode ser analisado a partir do relato de uma ex-professora de língua inglesa do colégio, ao comentar sobre seus modos de ensinar e os recursos utilizados em sala de aula:

E, como eu te disse, eu gostava muito de usar outras coisas além do livro, outros recursos, como o gravador “hitachi” que, para a época, era muito moderníssimo e eu usava para trabalhar com músicas. A captação do som desse gravador era fantástica. E era uma alegria quando eu chegava com o gravador na sala. Foi tão importante esse gravador que eu passei a levar comigo ele sempre, mesmo que eu

⁴⁵ Referente às pesquisas em torno dos desfiles cívicos e a relação com as instituições escolares, sugiro a leitura de: “AMARAL, Giana Lange do. *As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 11, n. 2 (26), p. 131 – 154, maio/ago. 2011”.

não fosse usá-lo, porque os alunos ficavam encantados e quietos [risos]. (Carmem Maria Tasca Frozi, 2014).

As estratégias de controle foram percebidas pelos relatos dos professores. O silêncio era considerado primordial para o sucesso na aprendizagem. Portanto, neste caso da professora Carmem Maria Tasca Frozi, portar o gravador consigo durante as aulas garantia a manutenção da ordem e do silêncio, vistos como necessários para aprender e ensinar no interior da escola e da sala de aula. Mesmo que intrinsecamente, os modos de agir dos professores, por meio de suas estratégias de sala de aula, apontam para a disciplina, a ordem e o controle.

Cabe salientar que, nesta perspectiva da disciplina, pude identificar também aspectos da etnicidade. Ressalto essa questão por verificar que o uso do dialeto italiano nas casas dos alunos acabava se apresentando no interior da escola pela utilização de algumas expressões, que causavam estranhamento e geravam algumas reações por parte das freiras.

E o que mais exigíamos deles era o carinho entre os colegas. Em primeiro lugar, o carinho entre os colegas. Também que nunca sáísse uma palavra feia, porque lá também eram os pais e avós que tinham o costume de falar aqueles palavrões antigos em italiano [risos]. Então isso a gente tirou muito da criança. (Ir. Anastásia, 2014, grifo meu).

Como mencionado no capítulo anterior, embora a cultura italiana (assim como outros grupos étnicos) não fosse visivelmente percebida nas práticas escolares, analisando com maior rigorosidade alguns aspectos da cultura escolar, identifico a presença da etnicidade também no processo de disciplinamento dos alunos. Em relação à conduta das irmãs e dos professores, infiro que a preocupação em “anular” o uso de palavrões no espaço escolar e, neste caso, pronunciados em dialeto italiano, eram tentativas de promover uma educação voltada para valores e para a resolução de conflitos por meio do diálogo, mas também uma maneira de realçar o processo de nacionalização do ensino.

Nesta perspectiva, faço minhas as palavras de Kreutz (2010, p. 53) ao afirmar que:

[...] a escola foi chamada para ter um papel central na configuração da identidade nacional desejada, tornando-se ao mesmo tempo um mecanismo de exclusão de processos identitários étnicos. O que para uma etnia se constituía em percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático, por vezes, traumático. A escola foi concebida como um instrumento privilegiado para formar a idéia de que os conhecimentos tratados em perspectiva generalizante eram superiores aos saberes locais e de grupos étnicos.

A partir dessa compreensão, infiro que, mesmo de maneira inconsciente, essas pequenas condutas praticadas no interior da escola para evitar o uso de “palavrões” no dialeto italiano

demonstravam essa ausência (ou silenciamento) de características da etnicidade no espaço escolar. Entretanto, reforço que, analisando o caso específico lembrado pela Irmã Anastásia, a proibição do uso destes palavrões estava muito mais vinculada à necessidade da manutenção do respeito e das “boas maneiras” no ambiente da escola, do que à exclusão de marcas de grupos étnicos (apesar de alguns “silenciamentos” serem percebidos, os quais podem estar em consonância com o processo de nacionalização do ensino).

Como culminância desta análise sobre a disciplina enquanto nota distintiva da educação, promovida no Colégio Sagrado, destaco um momento diário da cultura escolar, em que a presença do controle foi recordada por ex-alunos, ex-professoras e freiras da congregação: a hora do recreio.

O momento do recreio, em relação à disciplina como uma prática escolar, também esteve vinculado ao controle para a organização dos alunos. De acordo com uma ex-aluna:

E a gente não podia sair da praça, não podia nem por o pé pra fora assim da praça. Se alguém colocasse, às vezes até por brincadeira, o pé pra fora, o outro já ia contar pras irmãs que tinha alguém com o pé pra fora. Quando dava o sinal pra acabar o recreio era assim: dava um sinal e a gente parava tipo em estátua onde estava, e aí dava o segundo sinal, que então a gente se dirigia pra fazer a fila. E eu acho que isso era uma coisa assim, era uma estratégia muito interessante porque era uma forma de a gente se concentrar, do jeito que a gente tava, com a mão pra cima, pra baixo, com o pé erguido, enfim, do jeito que tava. Batia o sino e era bonito de ver: batia o sino, a gente parava. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Analisando o depoimento desta ex-aluna, identifico as estratégias e os recursos adotados na cultura da escola para garantir o controle, a ordem, a organização e a disciplina. O sino marca o processo educativo do colégio, no que condiz à ordem e à disciplina no momento do recreio. Da mesma forma, este instrumento se torna um componente da cultura material escolar, como o calendário, o relógio, entre outros.

De acordo com Agustín Escolano (1998), tudo, dentro da arquitetura escolar é simbólico. Ao comentar sobre o relógio, por exemplo, Escolano (1998, p. 44) diz que:

Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e de todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens.

Da mesma forma que Escolano (1998) sinaliza o relógio como produtor de práticas escolares, arrisco-me a dizer que o sino que tocava após o recreio também influenciava nos modos de agir dos sujeitos escolares. Afinal, este instrumento autorizava corpos a pararem e,

ao segundo sinal, em ordem e disciplina, irem para as filas.

Vale ressaltar que o sino enquanto instrumento de uso diário para manutenção da ordem dos alunos também foi recordado pela Irmã Anastásia, que realça essa estratégia de controle produzida através do toque da sineta.

O sino era eu quem tocava. Então ao final do tempo do recreio, eu tocava o sino. Logo eles paravam...Não precisavam nem ouvir...Era só eles verem a Irmã do sino, que era eu, subindo a escadinha, que eles já paravam. Quando eu chegava para bater o sino muitos já estavam em fila. Então eu só batia o sino um pouquinho. Eram muito obedientes e a gente cobrava isso deles. (Ir. Anastásia, 2014).

Por meio das recordações dos entrevistados e pelos registros escritos, foi possível compreender a disciplina e a ordem como práticas presentes na cultura da escola. Embora alguns autores, como o caso de Dallabrida (2011), tivessem anteriormente apresentado estes aspectos como componentes da cultura escolar de instituições católicas dirigidas por congregações religiosas, a partir da análise das fontes, pude entender o quanto essas marcas fizeram parte do cotidiano da escola em questão nesta pesquisa e foram significativas para os sujeitos escolares. Mais do que isso, percebi que essas notas distintivas foram, na representação dos sujeitos (alunos, professores e freiras) do Colégio Sagrado Coração de Jesus, importantes para o processo educativo.

Distanciar-me do pré-conceito de que a disciplina e a ordem fossem algo “maléfico” para a educação promovida na escola foi um exercício diário enquanto pesquisadora. Pelas leituras iniciais realizadas, facilmente tenderia a acreditar que o disciplinamento, pela rigidez presente nesta prática, poderia causar muitos constrangimentos e más recordações do ambiente escolar. Entendo que a construção produzida nesta pesquisa retrata as representações de determinados sujeitos escolares e que muitos outros poderiam ter sido entrevistados, os quais poderiam recordar destes aspectos de maneira diferente. Contudo, realço a forma positiva como os sujeitos entrevistados recordaram da disciplina como nota distintiva do colégio por ter me surpreendido com esta representação.

Novamente, enfatizo a riqueza do trabalho com a história oral e da necessidade de manter um olhar rigoroso e centrado nesta fonte histórica, entendendo que a memória não é a tradução literal do que foi o passado, mas uma seleção daquilo que, para determinado sujeito ou grupo, em um específico tempo e espaço, fez sentido. Como afirma Le Goff (1996, p. 535):

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do

mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

4.2.3 O ensino e os modos de agir do período: práticas da cultura escolar

Para culminar esta análise em torno das práticas escolares, optei por investigar aquilo que, a partir das entrevistas realizadas e dos documentos utilizados, parece ser o que expressa de forma mais significativa os modos de agir e de ser dos alunos e dos professores dentro da escola: o ensino. Muitas foram as recordações acerca daquilo que foi ensinado e aprendido no interior da escola. Da mesma forma, diversos foram os registros encontrados nos livros de atas de reuniões de professores que apontaram para essas discussões sobre o ensino na instituição.

Inicialmente, quando produzi o projeto para a qualificação desta dissertação, identifiquei nos documentos escritos (livros de atas de reuniões de professores e do colégio) uma mudança expressiva no ensino após a LDB nº 5.692/71. Até 1969, os registros encontrados apontavam uma educação voltada para festividades e apresentações em torno das datas comemorativas, como propósito de mostrar à sociedade as potencialidades dos “pupilos”, através da poesia e do canto. Dessa forma, os eventos especialmente na Paróquia contribuía para este ensino.

A partir de 1969, verifico uma suposta mudança no direcionamento pedagógico para as atividades conduzidas no colégio, distanciando-se da exclusividade em datas comemorativas e focando em outras necessidades que, aparentemente, surgiram com a implementação da Lei nº 5.692/71. Currículo, avaliação, comportamento dos alunos e a exigência nos estudos foram assuntos intensamente registrados nos livros de atas, o que sugere que esta tenha sido a prioridade do ensino no período.

Tendo em vista essas considerações iniciais, realço que a utilização da história oral para esta pesquisa e, especialmente para a investigação acerca do ensino do período, foi primordial. A memória dos sujeitos escolares assegurou esse olhar atento para as práticas de ensinar e de aprender que se distinguiram no decorrer dos anos no colégio, bem como sinalizaram um aspecto importante da trajetória deste estudo: a cautela na investigação, a fim de que uma percepção provocada por determinada fonte em torno de um período específico não se torne um desvio de observação mais apurada.

Afirmo isso porque ao ler e analisar os documentos escritos do colégio, mantendo o

foco no processo de ensino, estive convicta de que a legislação contribuiu para as transformações nos modos de agir dos alunos e dos professores. Considerando as discussões de Faria Filho (1998), reconheço que a legislação ocasiona mudanças e rupturas nas práticas culturais, as quais merecem ser investigadas. Como afirma Luciano Mendes de Faria Filho (1998, p. 92): “A forma de organizar a reflexão, os aspectos abordados, a própria forma de entendimento da legislação como dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas [*sic*], não podem ser desvinculados dos debates atuais.”.

Entretanto, nesta pesquisa, destaco este aspecto das legislações que perpassaram o período investigado por ter construído uma representação “salvacionista” em torno das leis. Por ocasião da qualificação tinha o entendimento que as modificações ocorridas em virtude das legislações garantiram um “melhor ensino”. Em outras palavras, por mais que o trabalho com as datas comemorativas, até 1969, fosse percebido por mim como um aspecto interessante e que efetivamente acontecera no processo educativo⁴⁶, as discussões registradas em atas, a partir de 1969, sobre o processo de ensino e de aprendizagem aparentavam ser mais profundas e “elaboradas”, ou seja, mais vinculadas com aspectos que, até hoje, são problematizados no espaço escolar: o currículo, os materiais didáticos, a formação de professores e a avaliação.

Por esse motivo, trabalhar com a história oral possibilitou um distanciamento e, ousado dizer, um “estranhamento” dos pré-conceitos construídos a partir da análise dos documentos escritos e da minha trajetória acadêmica e profissional. Não como forma de contradizer o que estava escrito - até porque muitos registros, através da memória dos sujeitos, foram “reafirmados” como pertencentes à cultura escolar do período -, mas como meio de entender que o sentido que damos para determinada situação tem a ver com nossas experiências, vivências e trajetórias. Entendia que o período anterior a 1969 caracterizou o ensino do colégio como um processo exclusivo de memorização, que certamente acarretava em lembranças não tão positivas para os alunos e professores da época.

Entretanto, através dos relatos de ex-alunos e ex-professores, pude compreender que a análise exige um contínuo processo de distanciamento de minhas crenças e meus “pré-conceitos”. Da mesma forma, entendi que:

⁴⁶ Anterior a 1950 já eram valorizadas as apresentações e festividades escolares para celebrar o encerramento do ano letivo, “[...] datas cívicas, para recepcionar autoridades políticas e religiosas que visitavam as cidades, para comemorações, para celebrar o santo padroeiro e para dias litúrgicos especiais.” (LUCHESE, 2014, p. 218). Estas manifestações do cotidiano escolar traduziam o contexto nacional do período, ou seja: o processo de nacionalização do ensino no Brasil, que deixou seus resquícios nos anos de 1950 e 1960, pelas práticas identificadas no interior da escola.

A história não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado. Ou, por assim dizer, ao lado de uma história escrita há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo, na qual se pode encontrar novamente um grande número dessas correntes antigas que desapareceram apenas em aparência. (HALBWACKS, 2006, p. 86).

A memória dos sujeitos, apoiada nesta “história vivida”, permitiu que a análise em torno do período até 1969 fosse produzida com cautela e rigor. A lembrança dos sujeitos do ensinar e do aprender, ou seja, professores e alunos possibilitaram uma investigação mais qualificada em torno do processo de ensino.

As poesias, as dramatizações, os cantos e as leituras de trabalhos fizeram parte desse ensino promovido entre 1956 e 1969. Para se ter uma ideia, os requisitos que eram “cobrados” dos alunos no primeiro ano de criação do colégio estavam muito mais relacionados a aspectos atitudinais do que propriamente aos conteúdos. Como exemplo, apresento uma cópia de um boletim, encontrado no “Livro de Atas e Eventos – Escola Sagrado C. de Jesus”, do acervo da Biblioteca do colégio.

Figura 21- Boletim, 1956.

EXTERNATO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS															
BOLETIM															
1956															
da aluna <i>Odília Maria Tesser</i> do 1.º ano															
MÊSES	Religião	Compor.	Aplic.	Pontual	Ordem	Portug.	Aritimét.	Geografia	H. Brasil	Z. Com.	Média	Trabalho	Compar.	Faltas	Assinatura do Pai ou Tutor
Março		100	100	100	100	90	100								<i>Armando Tesser</i>
Abril		100	100	100	100	100	100								<i>Armando Tesser</i>
Maio		100	100	100	100	90	100								<i>Armando Tesser</i>
Junho		100	100	100	100	100	100								<i>Armando Tesser</i>
Julho															
Agosto		100	100	100	100	100	100								<i>Armando Tesser</i>
Setembro		100	100	100	100	100	90								<i>Armando Tesser</i>
Outubro		100	100	100	100	100	100								<i>Armando Tesser</i>
Novembro		100	100	100	100	100	95								
Ex. finais		X	X	X	X	100	97								

Aprovada com a média *98*... no corrente ano letivo, tem o direito de matricular-se no ano *II*... do curso primário, mediante a apresentação deste boletim.

Bento Gonçalves, *7* de *dezembro* de 1956.

A Diretora *Anna Angélica*

Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Comportamento, pontualidade, ordem e aplicação nos estudos eram aspectos considerados fundamentais no ensino do primeiro ano do primário. A relevância para estes aspectos, além de promover uma instigante reflexão em torno da disciplina e da ordem, aponta para aquilo que era considerado “necessário” de se aprender no período, ao ponto de ser avaliado e atribuído um valor para cada item. Mais do que isso, reforça a ideia de que, por meio das festividades, muitos desses itens de avaliação poderiam ser verificados, como a ordem e o comportamento.

Cabe salientar que este boletim refere-se ao primeiro ano de funcionamento do colégio. Não foram identificados outros boletins, tanto no acervo do colégio como nos acervos pessoais dos entrevistados. Entretanto, infiro que este tenha sido o modelo de boletim utilizado, pelo menos, nos anos próximos e posteriores a 1956, reforçando assim uma diferença nos modos de ensinar e de aprender dos sujeitos escolares no período pesquisado, ou seja, até 1972.

A partir de 1963, com o início do curso ginásial no colégio, algumas práticas para este nível de ensino foram modificadas. Como recorda Ir. Marinês Tusset (2013):

O que eu acho que dava diferença do primário para o ginásial era o uniforme, que daí não tinha mais aquelas alças na saia e a gente se achava gente grande né [risos]. O inglês também era diferente: imagina, estudar inglês! E o ritmo: o ritmo também começou a ser diferente, as matérias diversas, os vários professores [...].

A presença de professores leigos⁴⁷ e de diferentes disciplinas pode ter interferido nos modos de ensinar. Contudo, a permanência de aspectos amplamente trabalhados no primário, como a memorização de poesias e a leitura, reforça esse tipo de ensino presente na cultura escolar do colégio até 1969. Além disso, conforme relato dessa ex-aluna, os professores leigos que passaram a lecionar no curso ginásial eram “muito bem preparados”, termo que, pelas interpretações que realizei, está vinculado ao domínio do conteúdo, ao rigor nas atividades e na disciplina durante as aulas, e a ênfase no que era considerado primordial no ensino da época: o bem falar e escrever.

Esta preocupação com o “bem falar e escrever” dos alunos foi identificada nas atas, nas memórias dos sujeitos escolares e em algumas fotografias. Como referido acima, essa concepção de ensino do período era bem vista pelos sujeitos entrevistados:

Eu acho que a leitura era uma coisa que se dava muita ênfase, aprender a ler era muito importante. E a matemática também, o desenvolvimento do raciocínio, tanto que eu aprendi a fazer contas de cabeça muito rápido porque as irmãs realmente

⁴⁷ Até então, no curso primário, quem ministrava as aulas para os alunos eram as freiras da congregação.

ensinavam a gente a desenvolver o raciocínio. Na leitura, a gente aprendia a ler, a posição de como pegar o livro, fazer a leitura em pé... isso era muito exigido, muito cobrado. E a questão da poesia também. Acho que é de lá que eu tenho, sabe, esse amor pela poesia. Vem lá de criança, porque se declamava poesias assim direto na sala. Todas as poesias que tinham no livro a gente tinha que decorar e apresentar na sala, todas as que tinham no livro. Tem poesia que eu sei de cor até hoje e que eu aprendi naquela época. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

A ênfase na leitura não foi apenas identificada por meio das entrevistadas. Exemplo disso é a fotografia encontrada no colégio, que retrata esta prática da cultura escolar.

Figura 22 – Leitura ao ar livre, 1960. Alunas: Neusa Carini, Jane Maria Tasca, Ana Alice Dalcin, Luci Festa.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Através da legenda, deduzo que a intencionalidade da fotografia tenha sido a de registrar esta prática recorrente na cultura da escola: a leitura. Analisando com mais rigor a fotografia, percebo que as crianças foram retratadas na suposta praça em frente à Igreja, onde funcionava o colégio nos tempos do moinho. A porta ao fundo das crianças e os canteiros de flores nas laterais reforçam esta ideia.

Pelas crianças presentes na lateral direita da imagem, as quais parecem estar em movimento, penso que o fotógrafo não carregou uma exclusiva (e rígida) preocupação em organizar o ambiente previamente para retratar as crianças, mas que possivelmente solicitou

para que os alunos se posicionassem após um suposto momento livre de leitura que estariam fazendo. Além disso, por estas mesmas crianças estarem de costas, suponho que elas pudessem estar se “retirando” da imagem, ou seja, sendo “ausentadas” do registro fotográfico que seria produzido. Sendo assim, reconheço que a escolha pelo posicionamento dos alunos não é neutra.

Portanto, entendo que a interferência de quem tirou a foto na disponibilidade das crianças aconteceu, assim como nas próprias condutas dos alunos, como: a forma de segurar o livro, de posicionar-se para frente, de olhar para o material e de apresentar a “concentração” neste momento de leitura por meio da expressão facial. Todos estes aspectos certamente estão vinculados com o intuito de quem tirou a foto e com a proposta da atividade. Afinal, a leitura demandava o silêncio, a concentração e determinados modos de agir.

Esta interpretação da imagem permite a compreensão de que a fotografia retrata diversos aspectos, como: “[...] a subjetividade do fotógrafo, as determinações do contratante e o momento social e histórico de sua materialização. As fotos, assim, oferecem-nos um fragmento selecionado da realidade.” (VIDAL; ABDALA, 2005, 191). Ao analisar esse “fragmento da realidade”, chamo a atenção para além das condutas esperadas por quem tirou a foto, realçando algumas posturas aparentemente inesperadas, como o olhar de alguns alunos para o fotógrafo ao invés do livro e algumas expressões faciais particulares, a exemplo do menino que, pelo formato de sua boca e do seu rosto, parece estar fazendo a leitura do livro em voz alta, e não uma leitura silenciosa, como os demais parecem fazer no momento da fotografia.

A partir da imagem, não foi possível identificar o livro que estava sendo lido pelos alunos. A ex-aluna Ir. Marinês Tusset, ao observar esta fotografia, comentou que este livro poderia ser o de português, o qual era utilizado em sala, mas também alegou não ter certeza sobre a obra literária. Observando a imagem das capas dos livros das meninas da frente, percebo que eram livros diferentes, o que pode sugerir que o título dos livros tenha sido escolhido por cada aluno.

Ainda mantendo um olhar em torno do posicionamento das crianças, ressalto a presença das meninas da frente. Segundo entrevistas que realizei com ex-alunos e pela análise de documentos da escola (livro de atas dos exames finais e históricos escolares⁴⁸), a escolha

⁴⁸ Saliento que os históricos escolares apenas foram mencionados aqui por terem sido encontrados no encerramento desta dissertação. Dessa forma, ciente da riqueza desta fonte histórica, bem como da impossibilidade de contemplar outros elementos de análise nesta pesquisa, pelo tempo previsto para a conclusão, utilizei os históricos como “suporte” para a análise em torno das notas das meninas mencionadas, o que, de fato, confirma o bom desempenho das alunas posicionadas na frente da fotografia. Claro está que muitos outros

pelas alunas que ficariam na frente do retrato pautou-se no rendimento escolar dessas meninas. Os dois ex-alunos entrevistados recordaram da colega Ana Alice Dalcin e comentaram, inclusive, do seu desempenho “exemplar” na escola.

Com estes dados, mais uma vez, destaco as “forças de poder” presentes nas fotografias e a interessante possibilidade de análise que esta fonte projeta. Como afirma Pesavento (2008a, p. 88):

Assim, a imagem tem, para o historiador, sem dúvida, um valor documental, de época, mas não tomado no seu sentido mimético. O que importa é ver como os homens se representavam, a si próprios e ao mundo, e quais os valores e conceitos que experimentavam e que queriam passar, de maneira direta ou subliminar, com o que se atinge a dimensão simbólica da representação.

Enquadrar justamente as alunas com notas distintivas do colégio na frente provoca uma intensa reflexão sobre aquilo que era esperado dos alunos e considerado “ideal” no processo educativo desses sujeitos. As alunas “nota dez” foram estrategicamente colocadas na posição mais visível da foto, dando a impressão de que estas seriam as alunas “ideais”, assim como de que os alunos que se encontram atrás delas na imagem estariam imitando estas meninas, como se seguissem o exemplo delas para garantir o sucesso na aprendizagem. Estes pequenos detalhes apontam para os modos de agir no interior da escola, os quais não se restringiam apenas à sala de aula, mas nos demais locais em que o processo educativo se desenvolvia (como, neste caso, a praça da Igreja).

Da mesma forma, os uniformes bem arrumados, incluindo a altura das meias das meninas, assinalam essas práticas no espaço escolar. Cabe salientar a presença de meninos na fotografia. Mesmo sendo predominante a presença de meninas no retrato, a visualização dos dois meninos nesta imagem contribui para a investigação produzida no primeiro capítulo desta dissertação, no qual comento sobre o número maior de meninas nos primeiros anos da escola e a conseqüente participação maior do gênero feminino nas apresentações e festividades.

Ao observar esta imagem, entendo com mais clareza o motivo da presença mais frequente de meninas nas dramatizações por perceber que nos anos iniciais eram poucos os meninos que estudavam no colégio, fato que pode se justificar pela escola ser de uma congregação feminina. De todo modo, a presença de meninos neste retrato também aponta para o ensino misto, anteriormente analisado, reforçando a existência da co-educação em

aspectos podem ser investigados a partir da análise destes históricos escolares, fator que, por si só, sugere novas possibilidades de estudo a partir desta pesquisa.

práticas escolares.

A partir da discussão produzida acerca da fotografia, retomo a importância dada ao processo de ensino vinculado à leitura, ao canto, à poesia, etc. Essas práticas eram vivenciadas com frequência pelos sujeitos escolares e acabaram se tornando uma representação da forma de ensino do período. Fato que se evidencia também nas atas redigidas no livro de Reuniões das Professoras do Curso Primário, nas quais são registrados os momentos destinados à leitura no colégio, sendo que cada turma vivenciava este momento em um dia da semana e a professora tinha como obrigação de sua prática “nessa hora exigir dos alunos o máximo de silêncio.” (Livro de Atas de Reuniões de Professôras do Curso Primário, Ata nº 1, 1969, p. 1f).

Aponto este aspecto por entender que esta é uma representação da prática de ensino, apresentada pelos documentos e pela história oral dos entrevistados. Sendo assim, pela análise dos dados, essa percepção do ensino, especialmente nos anos de 1956 a 1969 deu-se pelas representações, as quais servem de caminho para o historiador. Nas palavras de Pesavento (2008a, p. 42):

A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele. [...] São, por assim dizer, representações do acontecido, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para sua pesquisa, porque os vê como registros de significado para as questões que levanta. [...] Mais que um mero jogo de palavras, este raciocínio não leva a desconsiderar a realidade sobre a qual se constituíram as representações, mas sim a entender que a realidade do passado só chega ao historiador por meio de representações.

Ciente de que minha pesquisa é conduzida pelas representações produzidas sobre o colégio e, especificamente, sobre as práticas da cultura escolar, apresento outra análise em torno deste ensino ofertado nos anos iniciais do colégio. Claro está que o ensino por meio de poesias, de dramatizações e de cantos foi marcante para alunos e professores desse período.

Contudo, refletindo um pouco sobre o período investigado, deparei-me com um momento ímpar da educação brasileira: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/61⁴⁹. A partir desta legislação, a educação é assegurada para todos e os estabelecimentos de ensino recebem as primeiras orientações (direitos e deveres) em caráter de lei, como normas para o funcionamento das instituições e dos sistemas de ensino, englobando educação pré-primária, ensino primário, ensino médio (ministrado em dois ciclos

⁴⁹ Legislação disponível no site da Câmara de Deputados: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14/05/2014.

- curso ginásial e colegial -, que abrangem os cursos secundários, técnicos e de formação de professores) e o ensino superior.

Responsabilidades como “o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar” e “o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas” (LDB nº 4.024/61) foram abordadas nesta legislação e sinalizadas como funções da administração do ensino. Tal situação realça a necessidade das escolas se adaptarem à implementação da lei, iniciando assim uma cultura de arquivamento nos espaços escolares. Em outras palavras, a primeira LDB trouxe consigo os primeiros registros das escolas, exigindo alguns controles do funcionamento da instituição e dos próprios sujeitos escolares, que compunham a cultura do colégio.

Em relação às práticas de ensino, de acordo com a LDB nº 4.024/61, a educação almejada no Curso Primário traduzia-se no artigo 25, que dizia: “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. (Brasil - LDB nº 4.024/61, Capítulo II, do Ensino Primário, Art. 25).

Conforme este artigo, o curso primário estava estreitamente relacionado com a expressividade, o que pode justificar as apresentações e dramatizações anteriormente citadas, as quais desenvolviam o “bem falar e escrever” nas crianças. Da mesma forma, a habilidade de calcular, ou seja, o “desenvolvimento do raciocínio” também era considerado necessário e primordial no ensino dos alunos desta faixa etária.

Tendo em vista este ensino esperado e a necessidade das instituições registrarem alguns aspectos da trajetória escolar dos alunos, identifiquei no colégio um livro de atas dos exames finais do curso primário, com registros de 1961 a 1970. A partir da análise deste livro, pude compreender que o ensino, mesmo que pautado na expressão, nas encenações e na musicalização, também contemplava as disciplinas que eram necessárias para a aquisição de conhecimentos básicos, com o objetivo de preparar os alunos para a realização dos exames finais.

Para se ter uma ideia das disciplinas exigidas nesses exames finais, apresento um quadro com a denominação destas e o período em que estas nomenclaturas vigoraram:

Quadro 5 - Disciplinas dos exames finais.

Disciplinas avaliadas nos exames finais	Período
Português, Matemática, Geografia e História	1961 a 1963
Português Oral, Português Escrito, Português Média,	1964

Matemática, Geografia e História. Observação: além das notas de português “oral” e “escrito”, havia uma nota média, intitulada “português média”. Já as disciplinas de história e geografia eram reunidas em uma única nota, intitulada “Estudos Sociais”.	
Português Escrito, Português Oral, Matemática e Estudos Sociais. Observação: da mesma forma que no ano de 1964, a disciplina de português possuía uma nota “média” também – “português média”.	1965 a 1966
Português, Matemática e Estudos Sociais.	1967 a 1970

Fonte: quadro produzido a partir das informações retiradas do “Livro de Atas dos Exames Finais – Curso Primário – Externato Sagrado Coração de Jesus – 1961 a 1970”. Fonte: acervo da Secretaria do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Dessa forma, infiro que o teatro, a dança e a música foram recursos utilizados na prática docente, porém o trabalho pedagógico com as disciplinas de cada ano do primário não foi “deixado de lado”. Pelo contrário: pode até ter sido vinculado às dramatizações, mas de qualquer maneira as disciplinas foram trabalhadas com os alunos e culminaram com a realização dos exames finais por parte do corpo discente.

Afinal, ao término do 5º ano do curso primário os alunos deveriam mostrar o que aprenderam por meio desses exames que garantiam o ingresso do aluno no curso ginásial. Sendo assim, por mais que a metodologia do ensino possa ter sido diferenciada em alguns momentos e bastante recordada pelas práticas de memorização e de leitura que envolveram, o currículo, com suas disciplinas básicas, foi cumprido pelos professores.

Analisando o período de 1956 a 1969, entendo que 13 anos haviam se passado e que as práticas de ensino voltadas para o currículo certamente deram seus primeiros passos no decorrer desse tempo. Com a primeira LDB, muitas práticas até então assumidas nas culturas das escolas provavelmente foram “formalizadas” pela legislação. Fato que, a meu ver, tenha acontecido com as disciplinas básicas e a necessidade de ser ensinadas por meio da expressividade e do desenvolvimento do raciocínio lógico nas instituições.

É válido pontuar também que, com a criação do curso ginásial em 1963, mudanças no ensino em virtude deste nível também foram percebidas, o que enfatiza esta “não-exclusividade” de práticas voltadas para as dramatizações na cultura escolar do período analisado. Conforme a legislação, o curso ginásial, entendido como 1º ciclo, fazia parte da educação de Grau Médio e continha disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, sendo que: “§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os

cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.” (LDB nº 4.024/61, Art.35).

Reconhecendo que na própria legislação algumas disciplinas tornavam-se obrigatórias e comuns a todos os cursos, realço a presença de ações pedagógicas anteriores a 1969 no colégio, apesar de os documentos escritos não apresentarem muitos registros sobre este tipo de ensino. Do mesmo modo, enfatizo que, tanto para ex-alunos como ex-professores entrevistados, o ensino promovido neste período foi muito bem visto e apreciado por estes sujeitos escolares, inclusive o recurso de poesias para a memorização.

De maneira sucinta, o ensino desenvolvido no colégio, por meio das práticas de ensinar e de aprender, no período em que vigorou a LDB nº 4.024/61 foi praticado da seguinte forma, a partir do entendimento de um ex-aluno do curso ginásial:

Bom, as aulas eram assim: do quadro pro caderno. A matéria era dada e a gente copiava. Se copiava muito naquela época. Tinha os livros também, mas daí a professora explicava a matéria no quadro e a gente copiava. E naquele tempo existia muita decoreba. E eu lembro que, assim, eu era muito bom em decoreba. Sabe, eu chegava a decorar 30, 40 poesias. Eu realmente tinha facilidade em decorar. Então era matéria direto: era o professor com o aluno. O que eu lembro era o quadro negro, do professor direto para o aluno, pro caderno e pra cópia do quadro. Era copiar no caderno e estudar. Não vai pensar que as aulas começavam as oito e o professor só iniciava a matéria às 8h10min. Não, era direto e não tinha paradas. Era bem exigente o estudo e o ensino. Era matéria e matéria. E as provas eram muito difíceis. Se tu não estudava, ficava mais difícil ainda. Porque as respostas nas provas tinham que ser exatamente iguais, daí era difícil, porque às vezes a gente tem a mesma resposta, mas na hora de escrever a gente escreve de forma diferente. Lembro que naquele tempo tinha que ser exato: a resposta tinha que ser tal e qual. Ah, e as perguntas não tinham respostas do tipo “sim” e “não” ou “verdadeiro e falso” ou “é a quarta ou é a quinta”. Não tinha nada disso. As questões exigiam respostas. E respostas completas. (Ari Orestes Cetolim, 2013).

Muitos aspectos podem ser analisados a partir da memória deste depoente que comenta sobre as práticas vivenciadas na cultura da sala de aula. A “decoreba” como ênfase deste ensino por meio de poesias, o processo avaliativo baseado em respostas *ipsis litteris*, a reprodução fiel do que era registrado no quadro negro e o professor como esta figura “detentora do saber” expressam a forma de ensinar da época, baseada em um ensino tradicional. Mais do que isso, evidenciam a maneira como os sujeitos escolares se constituíram como professores e alunos, através dos seus modos de agir, de pensar, de responder e de ser no interior da sala de aula.

Além destes apontamentos em torno do ensino anterior a 1969, data em que aparentemente surgem registros escritos mais “elaborados” na escola, voltados aos aspectos do currículo, da avaliação e da didática, retomo o quadro apresentado nas páginas acima sobre as disciplinas que eram cobradas nos exames finais para a admissão no curso ginásial.

Analisando especificamente as disciplinas apontadas, questiono-me sobre a ausência de algumas matérias, as quais eram trabalhadas no curso primário, como o ensino religioso e a educação moral e cívica.

Porque estas disciplinas não eram avaliadas? Seriam “menos” importantes para o curso ginásial? Quais seriam os critérios para a seleção das disciplinas que seriam contempladas nestes exames finais? Tais questionamentos surgem por perceber que, para os ex-alunos, o ensino religioso e a educação moral e cívica eram muito considerados. Como afirma Ir. Marinês Tusset (2013): [...] *o hino nacional a gente cantava muito bem cantado: enfileirados, sem olhar pra trás. Era bem desenvolvido esse lado cívico nas crianças. Era bem, bem importante esse trabalho com o civismo.* (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Entretanto, como analisado nas provas que serviam de pré-requisito para ingresso no curso ginásial, nestes exames as prioridades eram outras: voltadas para as disciplinas básicas. Problematizo esta questão por verificar, inclusive na LDB nº 4.024/61, referente ao ensino para o Grau Médio (que contemplava o curso ginásial), a presença da educação moral e cívica.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas. (Brasil - LDB nº 4.024/61, Art. 38, *grifo meu*).

Cabe salientar que, a partir do Decreto-lei n.º 869/69⁵⁰, a educação moral e cívica tornou-se obrigatória em todos os graus de ensino, quer como disciplina, quer como prática educativa. Mesmo com essa obrigatoriedade em 1969, nas práticas do colégio, anteriores a esta data, era identificada a presença da educação moral e cívica.

Nesse sentido, percebo que algumas disciplinas, embora não fossem registradas e/ou

⁵⁰ A partir deste decreto, a Comissão Nacional de Moral e Civismo, elaborou um documento para as escolas, referente ao trabalho que deveria ser feito com a educação moral e cívica: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. *Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*. Prescrições sobre Currículos e Programas básicos. Rio de Janeiro: Imprensa do Exército, 1970.

consideradas em processos formais de avaliação, eram ensinadas para os alunos, sendo recordadas com carinho por eles. Sendo assim, entendo que a memória dos sujeitos foi singular para esta compreensão, uma vez que trouxe olhares diferentes daqueles que foram promovidos e construídos a partir dos registros escritos. Dessa forma, realço que:

Nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida. Por história, devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros, do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto. (HALBWACKS, 2006, p. 78 – 79).

A história não se resume apenas naquilo que os livros apresentam. O que recebemos como história está impregnada de jogos de interesses, os quais precisam ser minuciosamente investigados. Por isso, a contribuição da memória, nessa pesquisa, tem sido singular. Não porque expressa algo que os sujeitos aprenderam, mas porque representa aquilo que, em determinado tempo e espaço, eles vivenciaram.

Outro aspecto a ser destacado nas práticas de ensino até 1969 refere-se às repercussões do Golpe Militar de 1964, ou seja, do contexto político, econômico e social do país no interior da escola. Cantos, poesias e a entoação do hino nacional compunham as homenagens dos alunos feitas anualmente pela passagem do “aniversário” do Golpe Militar.

[...] realizou-se uma sessão cívica comemorando a Revolução do trinta e um de março de mil novecentos e sessenta e quatro. Primeiramente foi cantado o Hino Nacional e hasteada a bandeira pelos alunos e professoras *[sic]*. Após foi feito um juramento à bandeira. Foi lido um belo trabalho por uma aluna do quarto ano referente à dada *[sic]*. A professora *[sic]* Jacira explicou o que representou a revolução à nossa querida Pátria. (Livro de Atas de Reuniões das Professôras do Curso Primário, Ata nº 2, 1970, p. 3v).

Cabe salientar que o Golpe Militar era bem visto pelas congregações religiosas, uma vez que sem esse manifesto haveria o risco do país cair em um comunismo e, nesta perspectiva, a “anti-religiosidade” dos comunistas poderia prejudicar a permanência das congregações. Como exemplo do contentamento por este ato, apresento o estudo de Ernesto A. Brandalise (1985), referente ao contexto de Caxias do Sul e da diocese:

A revolução de 31 de março de 1964 culminou com a deposição do Presidente da República, Dr. João Goulart, sem derramamento de sangue. Em sinal de regozijo, no dia 5 de abril, realizou-se uma passeata monstro desde a Praça Ruy Barbosa até a Igreja da Imaculada Conceição. Naquele local foi celebrada Missa em Ação de Graças por não ter havido derramamento de sangue. Foi oficiante Dom Benedito Zorzi. (BRANDALISE, 1985, p. 80).

As comemorações em torno do Golpe Militar não se limitaram ao ano em que ocorreu e nem ao espaço da Igreja. Pelo contrário, se estenderam por vários anos e também se apresentaram nas festividades das instituições educativas, a exemplo do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Os momentos cívicos, o estudo da relevância do Golpe Militar para o país e as homenagens prestadas ao símbolo da bandeira e aos “heróis” deste período retratam uma prática do ensino voltada para a situação política nacional. Mais do que isso, indicam que as prioridades do ensino eram indissociáveis do contexto político, social, econômico e cultural da região ou do país.

Além desses apontamentos, ressalto o “abandono” da LDB nº 4.024/61 em virtude do Golpe Militar. Para os militares, a legislação necessitava ser reescrita e este “apagamento” caracterizou a ideia de ordem e controle centralizador que o atual governo pretendia criar na sociedade. Nesse sentido, mesmo não sendo efetivada na sua totalidade, reconheço que a proposta desta primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promoveu um “avanço” no processo educativo, uma vez que representou uma primeira sistematização daquilo que até então se pensava sobre a educação.

Tendo em vista que meu recorte temporal vai até 1972, minha pesquisa não contempla apenas a primeira LDB, mas a segunda “edição” desta legislação, ou seja, a LDB nº 5.692/71⁵¹. Através desta lei, uma ampla e instigante reforma do 1º e 2º grau de ensino foi feita sob os auspícios do regime militar. O ensino fundamental de 8 anos (1º grau) foi implantado, sendo obrigatório para todos. Com a obrigatoriedade do ensino, ocorreu um significativo aumento das escolas, o que ocasionou na necessidade urgente de professores, promovendo assim um “aligeiramento” na formação docente.

Em relação à formação docente, os artigos 29 e 30 da LDB nº. 5.692/71 apresentam:

Art. 29. A formação de professores[*sic*] e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

⁵¹ Legislação disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16/05/2014.

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (Brasil - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, Art. 29)

Contudo, como mencionado acima, pela ampliação na quantidade de instituições e a necessidade de ter mais professores nas escolas, na própria legislação aparecem estratégias para “resolver” (ou amenizar) essa evidente falta de professores que se apresentava como um desafio.

Art. 77. Quando a oferta de professores *[sic]*, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores *[sic]*, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores *[sic]* licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste *[sic]*, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores *[sic]* habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores *[sic]* sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida. (Brasil - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71).

Esse aligeiramento na formação docente foi identificado também nas recordações de ex-professores, que afirmavam a necessidade urgente da reciclagem como estratégia de aprimoramento de suas práticas de sala de aula, devido à nova legislação. Como afirma Lérica Milani (2014):

Ah, a 5.692... Isso aí foi uma “rebordosa”. Então, eu comecei em 70 a dar aula e em 71 veio aquela enxurrada de coisas novas.[...] Nós tínhamos encontros de

formação, diversas vezes por ano. As irmãs aproveitavam uma data, por exemplo, na Páscoa, que então pegavam um dia que nós, professores, ficávamos nesse dia inteiro para estudo e formação, e terminava com um coquetel, sempre. E nesses encontros se discutia tudo que a gente precisava saber dos jovens, o que a gente tinha que cobrar deles e a própria formação que a gente tinha que ter pra poder cobrar deles depois.

A partir do relato da ex-professora e da percepção em torno da formação docente ocasionada pela nova legislação, compreendo a mobilização dos sujeitos e de suas práticas em virtude da lei. Mais do que isso, interpreto esse movimento dos sujeitos como uma possibilidade de “[...] pensar a legislação como inspiradora de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirada pela legislação.” (FARIA FILHO, 1998, p. 109).

Pela memória da ex-professora Lérica Milani, a legislação acarretou mudanças não tão positivas para sua forma de ensinar, sendo representada, inclusive, como uma “rebordosa”. Entretanto, é incontestável a interferência que esta lei causou em sua prática, em seu processo de formação e em sua constituição como docente. Afinal, mesmo que se sentisse relutante para algumas modificações propostas pela lei, sua participação nos cursos de reciclagem é um exemplo desta “mobilização”.

Cabe salientar que a mudança da postura docente e, especialmente, dos modos de ensinar em sala de aula, foram apresentados por outros entrevistados, os quais apontavam uma “cobrança” maior com a implementação da nova LDB. Para se ter uma ideia, a Ir. Maria Josefina Suzin, que trabalhou no hospital Maria Tereza Goulart e, pelos motivos de saída desse espaço já mencionados acima, acabou lecionando alguns meses, em 1964, no colégio antes de retornar à Curitiba, afirmou que dava aulas de geografia “[...] porque naquele tempo as exigências do MEC não eram tão rigorosas.” (Ir. Maria Josefina Suzin, 2014).

Para reforçar essa prescrição pela formação docente, apresento um registro em que a Irmã Lucrécia, então diretora da escola, comenta sobre uma experiência vivenciada no Encontro dos Educadores Católicos da AEC Nacional.

A Irmã Diretora, tomando a palavra, comunicou aos presentes os assuntos tratados no Encontro dos Educadores Católicos da AEC Nacional, no Rio de Janeiro, frisando a importância da profissionalização visada pela Reforma do Ensino, apresentando folhetos de Cursos de 2º Grau – Polivalente do “Colégio Brasileiro de Almeida”, já em funcionamento como novas experiências anteriores à Nova Lei. (Ata nº 9, 1971, p. 6f).

Vale ressaltar que o “Colégio Brasileiro de Almeida” funcionava no Rio de Janeiro, sendo que as primeiras experiências positivas de educação vinham deste Estado, a exemplo da

escola modelo Dom Pedro II, criada no período imperial para servir de referência de ensino secundário para as escolas de todo o Brasil (VECHIA, 2010).

Para tanto, percebo que a formação dos educadores pautada em exemplos de outras escolas permanecia nos anos 70. As experiências positivas serviam como referência para as outras instituições e, conseqüentemente, para as futuras práticas vivenciadas na cultura destas escolas.

Os encontros de formação e de reciclagem dos professores com a criação da LDB nº 5.692/71 foram lembrados por ex-professoras:

Bom, pra começar nós tivemos que fazer uma reciclagem. Fizemos uma reciclagem de 15 dias. A escola fechou e a gente fazia lá no Aparecida. Era assim: outras pessoas que foram preparadas anteriormente davam pra nós o curso de reciclagem. Daí a gente estudou, literalmente, a 5.692, cada item, cada tópico. A gente estudou toda ela. (Lérida Milani, 2014).

A necessidade dos cursos de reciclagem para o aprimoramento das práticas de sala de aula pode ser percebida também pelos registros nos livros de atas de reuniões dos professores. Os encontros com professores da 5ª e 6ª série foram intensos nos anos de 1971 e 1972, e os cursos de reciclagem também foram destinados para este grupo. Analisando a presença dos professores leigos a partir da inclusão do ginásio, infiro que as intensas reuniões para o corpo docente, especialmente destas séries, eram necessárias pela formação que estes profissionais tinham e pela importância vista pelas irmãs em qualificá-los de acordo com a proposta da instituição educativa.

Exemplo disso encontra-se na Ata nº 11, de 13 de março de 1972, em que os professores da 5ª e 6ª série foram reunidos para estudar alguns aspectos da filosofia da escola, assim como planejar de maneira integrada o ensino destas séries.

Em primeiro lugar foi muito ressaltada a importância da Filosofia da Escola na formação do educando e a necessidade de uma Escola possuir sua Filosofia bem definida. Em seguida foram apresentados, aos professores, os três princípios: Teológico, Filosófico e Psicológico da Escola como também o objetivo geral sugerido e os objetivos definidos em cada área: Expressão e Comunicação, Estudos Sociais e Ciências. Após esta introdução e em consequência da reciclagem dos professores, estes foram convidados a se organizarem em grupos conforme a área e planejarem de maneira integrada o ensino para as quintas e sextas séries. (Livro de Atas de Reuniões de Professores do Ginásio S. C. Jesus, 1972, p. 7v).

Pode ser que o foco principal desse encontro tenha sido a continuação da reciclagem dos professores, pois como mencionado na ata, o estudo da filosofia da escola foi considerado

uma “introdução”. Contudo, realço essa formação dos professores por compreender que a presença de leigos na instituição e principalmente como autores das práticas de ensinar, acarretava um cuidado das irmãs para estes sujeitos e uma preocupação em orientá-los a assumirem uma postura esperada na escola que estivesse em consonância com a filosofia da congregação. Mesmo que pudessem ser em um curto período, essas formações promovidas pelas irmãs eram uma estratégia para fazer com que as práticas de ensinar dos docentes leigos estivessem atravessadas com a proposta filosófica da instituição educativa.

Sendo assim, infiro que a LDB 5.692/71 promoveu múltiplas discussões e foi problematizada pelos diferentes sujeitos, em virtude das suas exigências e determinações. Pela identificação de livros de atas de reuniões de professores apenas a partir do ano de 1969, ousou afirmar também que esta legislação, embora ainda não estivesse implementada neste ano, provocou interessantes mudanças nas práticas escolares, inclusive no âmbito administrativo. Afinal, a prática de registrar encontros de professores no colégio não foi identificada nos documentos escritos anteriores a 1969, nas fotografias e nas memórias dos sujeitos entrevistados.

Outra característica importante vinculada ao ensino e à LDB 5.692/71 refere-se às disciplinas ofertadas no 1º e 2º grau. Algumas disciplinas aparecem claramente nesta legislação e, mesmo sendo consideradas de caráter facultativo na lei, infiro que eram entendidas como necessárias no processo de ensino dos alunos.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (Brasil - Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/71).

Através das lembranças de Lériada Milani, percebo que as mudanças nas disciplinas não ocorreram apenas pela obrigatoriedade de algumas e pelo caráter facultativo de outras, mas pela própria forma de distribuição dos conteúdos no decorrer de cada série:

Antes da lei, a matemática era de uma maneira. Depois surgiu a matemática moderna, os conjuntos, etc. E isso começou a fazer parte e mudou tudo. Antes o básico era as 4 operações, leitura e interpretação, e a tabuada também. Era isso que os alunos prioritariamente tinham que saber. Depois da lei começou a matemática moderna, os conjuntos, intersecção. Isso é que eu falo sabe, que com a lei a gente tinha a sensação que “dispersou” um pouco sabe, e eu acho que o prejuízo foi incalculável. (Lériada Milani, 2014).

Estas mudanças nos conteúdos das disciplinas não foram apenas percebidas no interior da sala de aula, mas também na própria formação dos professores e no planejamento do ano letivo. Nos registros das atas a partir de 1969, a presença das discussões em torno do currículo e suas disciplinas, assim como a exigência pela entrega dos Planos de Curso em tempo hábil dos professores foram enfatizadas. “Os professôres *[sic]* que não entregaram o plano de curso que o façam – o quanto antes” é a frase mais utilizada nas atas redigidas entre os anos de 1969 a 1971. Ao que tudo indica, eram os próprios professores que elaboravam esse Plano de Curso, a partir da experiência que tinham em cada série.

Interessante pontuar a presença ativa dos professores na elaboração do currículo escolar. Segundo o Livro de Atas de Reuniões de Professôres do Ginásio S. C. Jesus (Ata nº 5, 1970, p. 3v):

Focalizando o assunto – o Currículo Escolar – o Sr. Professor- Coordenador solicitou a todos os Srs. Professôres *[sic]* que elaborassem, no decorrer do mês de julho, o currículo das quatro séries, devendo ser entregue na Secretaria do Ginásio, no reinício das aulas – dia três de agosto *[sic]*.

Pela análise realizada, entendo que as reuniões dos professores eram voltadas para os assuntos nos quais a nova LDB tratava: o processo de avaliação, a construção do currículo e a importância da presença dos professores nas reuniões do colégio. Aliás, o rendimento escolar e o processo de avaliação dos alunos eram claramente expressos na legislação⁵² e ecoavam nas reuniões de professores do colégio. Um exemplo dos debates acerca da temática encontra-se na Ata nº 10, redigida em 30 de março de 1972, constando:

A Irmã Diretora antecipou que, conforme o espírito da nova Reforma de Ensino dever-se-ia adotar um conceito único dentro das diversas áreas do currículo. Alguns professores manifestaram suas dificuldades nesse sentido e após muitos prós e contras chegou-se à conclusão de que para os alunos das quintas e sextas séries seriam adotados conceitos cujo valor ficou assim estabelecido: I = insatisfatório – zero a quatro; R = regular – cinco, seis e sete; B = bom – oito e nove; O = ótimo – 10 (dez). (Livro de Atas de Reuniões de Professôres do Ginásio S. C. Jesus, 1972, p. 7f).

De acordo com as atas deste livro, a atribuição de nota ou conceito, especialmente para as turmas da 5ª e 6ª série do Ginásio era discutida com frequência nas reuniões de professores do Ginásio. O desafio em padronizar a forma de avaliação nestas séries aparenta ter sido uma questão que ocasionou vários encontros dos professores para chegarem a uma conclusão

⁵² Os artigos 14 e 15, da LDB nº 5.692/71, apresentam os aspectos do rendimento escolar e do processo avaliativo do aluno nas instituições educativas, ficando a cargo de cada estabelecimento verificar o acompanhamento do aluno e expressar, por meio de nota ou “menção”, sua avaliação.

comum, o que reforça a presença da avaliação nas formações e discussões docentes.

Da mesma forma, a promoção dos alunos era tema amplamente abordado nas reuniões dos docentes. Fato que se evidencia em uma das atas que retrata a necessidade de maior porcentagem de promoção de alunos no ano de 1970, sendo que:

Para a consecução deste objetivo, a maioria dos professores *[sic]* presentes decidiu que seria promovido também o aluno que, tendo um passado regular, fosse *[sic]* reprovado numa só disciplina no fim do ano. Êsse *[sic]* ou êsses *[sic]* alunos receberiam de seus respectivos professôres *[sic]*, um carinho especial, - o que lhes facilitaria a promoção, medida esta que sintoniza perfeitamente com o espírito da “Lei de Diretrizes e Bases”. (Livro de Atas de Reuniões de Professôres do Ginásio S. C. Jesus, 1969, p. 1f)

Na última ata de 1972 deste livro de reuniões dos professores do ginásio, escrita no dia 13 de junho, encontro, novamente, a discussão em torno do processo avaliativo dos alunos, uma vez que nesta reunião “[...] seriam tratados assuntos sobre Conceitos por área e Fichas de avaliação.” (Livro de Atas de Reuniões de Professôres do Ginásio S. C. Jesus, 1972, p. 8f).

Em relação ao conceito por área, verifico que nesta reunião de professores definiu-se que cada professor continuaria atribuindo um conceito na sua disciplina e, no fim da cada bimestre, os professores por área se reuniram para atribuir um “conceito global” ao aluno. Este conceito único por área foi aceito pelos professores “ [...] pois eles próprios verificaram que os alunos, geralmente, se revelam harmônicos dentro de determinada área de estudo.” (Livro de Atas de Reuniões de Professôres do Ginásio S. C. Jesus, 1972, p. 8f).

A partir deste registro, não foi possível compreender a finalidade prática desse conceito único por área. Suponho que este conceito global possa auxiliar na nota final do aluno, ao término do ano letivo, contribuindo assim com sua aprovação. Entretanto, pela ata redigida, o entendimento desse conceito único ficou “vago”.

Ainda nesta última reunião dos professores do ginásio registrada em ata de 1972, foi apresentada uma ficha de avaliação: “Foi apresentado um tipo de ficha de avaliação por série de maneira simples e prática, havendo boa aceitação por parte dos professores. A ficha foi elaborada de acordo com os objetivos da Escola em suas diversas áreas.” (Livro de Atas de Reuniões de Professôres do Ginásio S. C. Jesus, 1972, p. 8f).

Através do escrito da ata, não foi possível reconhecer o modelo de ficha de avaliação que estava sendo sugerido para os professores. Ao que tudo indica, esta ficha tinha como propósito facilitar a prática docente, sendo aceita pelos professores. Destaco a aceitação deles em torno da ficha de avaliação por entender que, mesmo com esse registro em ata, a utilização da ficha na prática de cada docente não pode ser “medida” ou confirmada por esse

documento. Afinal, apesar de acatarem essa ficha, a garantia de que o uso desta ocorreria não pode ser validado pelo registro da ata, uma vez que isso dependia exclusivamente do compromisso e da prática de cada um.

Dessa forma, enfatizo o quanto as práticas são merecedoras de estudo, pela possibilidade de reflexões e de divergências que podem nos apresentar na cultura escolar. Pelos relatos dos professores entrevistados, a existência e/ou o preenchimento desta ficha de avaliação não foi recordada, o que pode indicar que estes profissionais não participaram dessa proposta das fichas ou que, neste caso, os sujeitos subverteram uma conduta que era esperada pela instituição, a partir de determinada legislação.

Analisar as práticas nesta perspectiva sugere uma suspeita em torno dos documentos oficiais e daquilo que é “não-dito”. Nesse sentido, investigar as práticas da cultura escolar requer uma postura detetivesca e compreensiva para as relações estabelecidas entre os sujeitos e os processos educativos produzidos no interior da escola.

Sendo assim, mesmo que esta ficha possa não ter surtido o efeito esperado, uma vez que nos anos que se sucederam outras reuniões de professores em torno da temática de avaliação aconteceram, destaco o envolvimento dos docentes nas reflexões acerca do processo avaliativo. Independente se tudo tenha de fato, “saído do papel” e permeado as práticas de ensinar e de aprender, suponho que por terem sido registrados em atas, esses processos foram tão intensos e necessários na escola neste período, ao ponto que mereceram ser redigidos.

Entretanto, ressalto essas posturas que problematizam a eficácia (ou, melhor dizendo, a execução) da legislação vigente no interior da escola, por perceber essas “brechas” nas práticas dos sujeitos, as quais podem, inclusive, terem sido vivenciadas com a plena compreensão do que deveria ser feito. Com afirma Faria Filho (1998, p. 110):

[...] uma questão importante para ser enfocada é a relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica. Reforço esta questão porque, em minhas pesquisas, tenho visto que, ao contrário do que muitas vezes pensamos, muitos professores, diretoras e inspetores tinham muito clara a especificidade dessa relação. Não poucas vezes os professores e, sobretudo, as diretoras de grupos escolares afirmaram que tal ou qual determinação legal era incompatível com os imperativos pedagógicos escolares, ocasião em que elas não titubeavam em afastar-se da lei.

Da mesma forma que, pelas pesquisas de Faria Filho (1998) foram identificadas as “infrações” dos sujeitos escolares em relação ao afastamento da legislação para a realização de determinadas práticas no interior da escola e, especificamente, da sala de aula, a partir da história oral de Lérica Milani (2014), identifico os “desconfortos” causados pela LDB

5.692/71 e as estratégias adotadas pelos docentes:

Eu usava o livro didático, mas assim: eu tinha um livro que eles tinham também, então eu trabalhava com eles algumas vezes com aquele livro, mas eu tinha uma série de outros livros que eu também trabalhava com eles, para exercício de fixação, para conteúdos programáticos e coisas que eles não tinham. Talvez achavam que eles não tinham necessidade de saber, mas eu utilizava, junto com aquele outro livro que todos tinham, esses diferentes. Até porque o livro deles era mais para leitura, interpretação e coisas assim. Por isso a parte da gramática eu usava outros também. E eu fazia provas, trabalhos mimeografados. (Lérica Milani, 2014).

Conforme relato da entrevistada Lérica Milani, embora as exigências do sistema, sua conduta em sala também era permeada por aquilo que ela, enquanto professora, acreditava ser pertinente ensinar aos alunos.

[...] o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema (nos internatos ou junto ao preceptorado que pode ser exercido depois da aula). De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público. (JULIA, 2001, p.33)

Apesar de se referir às disciplinas escolares, por meio da análise das práticas, faço minhas as palavras de Julia (2001), por compreender que, embora houvessem critérios e restrições causados pela legislação e pelos sistemas de controle (no caso da pesquisa em questão a congregação das irmãs e a inspetoria de ensino), o professor era detentor de uma “liberdade de manobra”.

Tal situação sinaliza para essas rupturas na regulação dos sistemas. Em outras palavras, demonstram que, apesar das instituições determinarem modos de ser e de agir, as pessoas podem ser subversivas e, em específicos contextos – como o da sala de aula, essas práticas esperadas podem ser modificadas. Um exemplo que sinaliza estas possibilidades dos sujeitos subverterem algumas normas, refere-se a uma suposta greve realizada pelos alunos do curso ginásial no colégio, quando funcionava nas dependências do moinho:

Nós fizemos uma greve porque o professor de português explicava o português, só que a gente não entendia. Acho que era a forma de explicar, sabe. Bom, daí a gente se uniu e a nossa líder era a colega Ana Alice Dalcin. Nós se reunimos e fizemos uma greve. Nós éramos em 28 alunos, sendo 20 mulheres e 8 homens, então a greve

foi que a gente sentou um em cada degrau da escola, porque tinha vários andares. [pensativo] Não me recordo se eram 3 ou 4 andares, mas tinham vários andares. Então, como forma de protesto, nós sentamos um em cada degrau. Quando o professor chegou, ele nos cumprimentou, entrou na sala de aula, fez a chamada e deu falta pra todo mundo. Depois ele saiu, provavelmente foi para a sala da direção, e chegou a Irmã Anastásia e ela disse pra nós a seguinte frase: “- Todo mundo pra sala de aula!”. E nós fomos. Nós fomos e a nossa greve continuou, porque nas aulas de português a gente não falava e nem perguntava. Somente marcávamos presença, respondendo “presente”. Até fazíamos as atividades, mas não nos pronunciávamos porque estávamos em greve e insatisfeitos com o professor. Foi uma pequena greve, mas a gente fez. E daí o professor percebeu e teve que se “rebaixar”. Porque o respeito dos alunos pelo professor era muito grande naquela época. O respeito era tudo. Então aquele professor teve que se curvar e pedir pra nós o que estava acontecendo. A gente explicou pra ele que a gente não estava entendendo, daí ele também se explicou e continuou as aulas, tentando mudar. A greve durou uma semana. Nós tínhamos muitas aulas de português, então fizemos isso toda a semana. Mas foi uma coisa que, em 1966, foi algo marcante, foi uma atitude muito corajosa a nossa [...].(Ari Orestes Cetolim, 2013).

A greve dos alunos do ginásio retrata uma forma de “subversão”. Embora com período aparentemente curto de duração (uma semana), essa greve foi promovida pela insatisfação do corpo discente em torno das práticas de ensinar de um professor. O ensinar e o aprender não pareciam estar em consonância. Em outras palavras, apesar do professor acreditar que estava ensinando, a greve feita pelos alunos foi uma tentativa de expressar que eles não estavam aprendendo por meio do método de ensino escolhido pelo docente.

Interessante também analisar que esta greve não foi uma atitude contrária a uma prática exclusiva de sala de aula. Pensando na forma como o “protesto” da greve aconteceu, ou seja, com os alunos sentados nos degraus da escadaria que dava para a sala de aula, interpreto que esta greve “desafiou” os próprios modos de agir esperados dos alunos fora da sala de aula, uma vez que esta postura discente não era adequada ao olhar dos professores e das próprias irmãs.

Pensando na análise produzida anteriormente em torno do disciplinamento, poderia supor que esta greve causaria inúmeras consequências não tão positivas para o grupo de alunos. Entretanto, pela história oral do ex-aluno, percebo que a voz dos alunos não foi silenciada (ou, pelo menos, não foi calada por completo), assim como a postura do professor não foi simplesmente considerada como a mais adequada (sem questionamentos e intervenções).

Não tenho registros sobre esta greve e/ou o que a direção teria orientado o professor a fazer em relação a este evento. Contudo, pela memória do ex-aluno, infiro que algumas mudanças ocorreram na relação professor – aluno e, especificamente, no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, o que sugere, inclusive, uma participação das irmãs (e

principalmente da diretora) na mediação deste pequeno conflito.

Dessa forma, considerando os apontamentos acerca do ensino no período investigado, reafirmo que as práticas de ensinar no interior da escola não foram exclusivamente influenciadas pelas legislações que vigoraram na época. Reconheço que, tanto a LDB nº 4.024/61 como a LDB nº 5.692/71 foram importantes para a construção do fazer docente neste período, repercutindo na cultura escolar do colégio.

Entretanto, enfatizo a não-exclusividade da legislação por perceber, no decorrer desta análise, as interferências do contexto (político, social, econômico – a exemplo do Golpe Militar de 1964), as prioridades da própria instituição conduzida por uma congregação religiosa (as festividades na paróquia, as dramatizações dos “pupilos”, etc), assim como os resquícios da história, produzida em outro tempo, os quais realçam práticas que, aparentemente estejam situadas em um determinado período. Trata-se de ecos de outras épocas, como o “bem falar e escrever” apresentado aqui nas práticas de ensino, que ressoam do período de nacionalização do ensino no Brasil.

Sendo assim, pelas práticas analisadas, que fazem parte da cultura escolar do colégio, pude compreender o quanto “[...] somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história. A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para ‘descrever o passado’, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências.” (NÓVOA, 2008, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na epígrafe desta dissertação apresento um escrito de José Luis Sanfelice (2007, p. 79), em torno das instituições educativas. Nas palavras desse autor “não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas.”.

A escolha por esta frase para representar a epígrafe da pesquisa não foi aleatória. Ela foi escolhida antes da produção da dissertação, especificamente durante a realização do projeto de qualificação. Mas porque desta escolha? Para servir de impulso.

Impulso como forma de mobilizar minhas certezas, problematizar minhas representações sobre o colégio e construir, durante esta pesquisa, o sentido deste estudo, desta história, deste vôo que busquei alçar. E foi justamente este o grande desafio da pesquisa: ser surpreendida pelos percalços e surpreender pelas ausências reveladas, os silenciamentos pronunciados e as verdades desestabilizadas.

A existência de obstáculos fez com que eu percebesse os desafios constantes do pesquisador. A postura “detetivesca” (GINZBURG, 2007), em virtude desses percalços, acabou sendo vivenciada gradativamente por mim e, ousou dizer, sendo apropriada em meu “fazer pesquisa” durante este estudo e, principalmente, pelos momentos de desconforto e dificuldade encontrados.

A divergência de datas, como na mudança da nomenclatura do colégio e no início do ensino misto nos cursos ginasiais dos colégios católicos da cidade, a ausência de documentos importantes sobre o colégio, como o relatório de verificação do ginásio, a especificação das plantas da escola e registros de matrícula, e a pouca organização nos documentos encontrados (falta de datas e legendas nas fotos), foram alguns dos aspectos que precisei enfrentar no decorrer do estudo. Da mesma forma, encontrar em um armário da secretaria os históricos escolares dos alunos que frequentaram o colégio a partir de 1962 durante o processo de formatação desta dissertação, ou seja, na fase de conclusão desta pesquisa, foi uma surpresa que gerou ansiedade, desconfortos e um olhar atento para as múltiplas possibilidades de pesquisa, as quais, mesmo quando parecem estar concluídas, abrem-se como novos caminhos a serem trilhados por quem ousar seguir.

Tanto os documentos que não foram identificados como os históricos escolares que foram encontrados ao término desta pesquisa são interpretados por mim como dificuldades que precisaram ser vivenciadas. E justamente por essas dificuldades, muitas dúvidas surgiram durante a pesquisa, assim como outras permaneceram, mesmo com a investigação produzida.

Afinal, o que aconteceu com estes documentos que não foram encontrados? Caso existam, onde poderiam estar os registros escritos sobre a escolha do padre Rui Lorenzi em relação a esta congregação para criar um colégio em Bento Gonçalves? Qual seria a planta original do colégio utilizada para a construção do prédio novo? E os documentos não encontrados (como os registros de matrículas dos alunos): onde estariam? Qual teria sido o destino deles?

Para além das diferentes hipóteses criadas durante a pesquisa, com as quais aprendi a lidar neste percurso, ressalto estas dificuldades pela aprendizagem construída: a importância do armazenamento de determinados documentos e a conservação do patrimônio escolar. Estas “faltas” no decorrer da investigação fizeram com que eu compreendesse o desafio de manter documentos históricos na instituição educativa, procurando conservá-los de maneira adequada e em local apropriado. Além disso, assinalaram o olhar atento que devo manter para as mudanças no decorrer dos anos e as modificações nos processos de armazenamento de documentos escolares. (WERLE, 2002).

Reconheço a impossibilidade de preservar tudo que se refere à escola, inclusive pela inexistência de espaço. Entretanto, arquivar alguns documentos “ímpares” da instituição é “dar vida” ao processo identitário do espaço, possibilitando novos olhares e novas pesquisas. Muitos modos de agir, ser e (con)viver se assentam ao nosso passado, a nossa história. Dessa forma, a manutenção de alguns registros do colégio contribui para o entendimento do nosso presente, visto que por meio dessas fontes interpretamos o passado e problematizamos o futuro.

Além de compreender a relevância da conservação do patrimônio escolar, no que condiz a determinados documentos da instituição educativa, destaco outra aprendizagem produzida durante a escrita desta dissertação: o enfrentamento e a desconstrução. Por meio das inquietações, incertezas e problematizações, desenvolvi um exercício diário de enfrentamento e de desconstrução das minhas certezas e pré-conceitos.

As primeiras leituras e os primeiros contatos com as fontes deste estudo provocaram algumas impressões e percepções iniciais em torno do colégio. Um suposto “pioneirismo” do ensino misto e a não participação das irmãs da congregação em um espaço hospitalar em Bento Gonçalves foram alguns dos pré-conceitos que construí e que, ao longo da investigação, precisei enfrentar, com o intuito de mobilizar minhas certezas e ousar pesquisar com mais rigorosidade estas questões.

E a partir deste enfrentamento das representações construídas, busquei dar sentido a esta história e, conseqüentemente, produzir “boas surpresas”, como afirma Sanfelice (2007).

Entendo estas surpresas como representações produzidas nesta narrativa histórica, as quais foram elaboradas a partir da análise das fontes e da fundamentação teórica selecionada.

Provavelmente, a primeira surpresa produzida foi a descoberta e investigação da participação das irmãs da congregação em um hospital no município de Bento Gonçalves. Este trabalho no âmbito da saúde causou questionamentos, tensionamentos e inúmeras possibilidades de estudo, as quais, certamente, não foram contempladas totalmente nesta pesquisa.

Da mesma forma, o ensino misto entendido como uma necessidade da época, assim como a disciplina representada positivamente pelos sujeitos escolares foram “achados” da investigação, os quais posso também chamar de surpresas. Afinal, a análise das fontes utilizadas permitiu compreender que a constante presença do ensino misto nas memórias dos entrevistados ultrapassava um suposto “pioneirismo” desta co-educação no colégio, mas sim representava um período e expressava modos de agir que, inclusive, apresentaram divergências no interior da escola. Dessa forma, muito mais do que fazer a propaganda do espaço educativo, reconheço que o ensino misto ocasionou uma mobilização interna do colégio, uma vez que as próprias irmãs precisaram, no decorrer dos anos, aprender a lidar com essa co-educação, desconstruindo certezas e modificando alguns modos de ensinar.

Pelos registros escritos, a disciplina também era elemento central da convivência no espaço escolar, principalmente para os alunos. Nesse sentido, identificar e analisar nos relatos orais dos entrevistados, as lembranças positivas do uso da disciplina no colégio foi um aspecto interessante. Tanto os professores como os alunos entrevistados apresentaram em suas falas a disciplina como sendo fundamental para seus processos de ensino e de aprendizagem. Juntamente com a formação de valores, a disciplina tornou-se uma das notas distintivas do colégio, provocando instigantes reflexões acerca do que era considerado “bom” ou “ruim” no período.

Além destas representações construídas, destaco como uma das principais surpresas o olhar em torno da legislação do período e da vigência dela no interior da instituição educativa. Por meio da análise produzida, realço a importância da legislação e as mudanças que estes imperativos legais promoveram no colégio. Entretanto, destaco esta “surpresa” referente à legislação por compreender, no percurso do estudo e principalmente com o auxílio da história oral, que as leis não absolutizaram os modos de ensinar e de aprender dos sujeitos escolares. Afinal, o ensino foi marcado também pelos resquícios de outros tempos (como o processo de nacionalização do ensino no Brasil), as mudanças políticas do período e as expectativas da própria instituição educativa, a qual não se constituiu apenas por meio da congregação

religiosa, mas também pelo seu entorno (comunidade e paróquia).

Aliás, o envolvimento da comunidade no processo de constituição do Colégio Sagrado Coração de Jesus merece ser destacado nestas considerações. Desde o começo da investigação, percebi a presença da comunidade, representada pelos moradores da Cidade Alta e pela Paróquia Cristo Rei, com o então pároco Pe. Rui Lorenzi no processo de criação do colégio em Bento Gonçalves. Contudo, destaco este envolvimento e esta participação ativa por reconhecer o intenso apoio e as importantes iniciativas dos moradores para a manutenção do colégio na região, não se restringindo estas colaborações apenas ao primeiro ano de funcionamento da escola, mas durante todo o período investigado.

A vinda das irmãs, as festividades na Igreja e a construção do prédio próprio foram exemplos de momentos em que os moradores da Cidade Alta se engajaram de forma mais estreita com a instituição educativa, promovendo assim a manutenção da escola e incentivando a permanência das freiras no cenário educativo bentogonçalense. Reconheço que esta relação entre escola e comunidade estava permeada de interesses e necessidades, não tendo sido uma relação neutra. Porém aponto a participação dos moradores no processo de constituição do colégio por entender que este auxílio foi primoroso para a continuidade da proposta educativa das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus na cidade.

Além destes aspectos, concluo esta pesquisa com um valioso “achado” que não se refere especificamente ao colégio em questão, mas às pesquisas em história da educação e, principalmente, às pesquisas sobre instituições educativas: a riqueza da história oral. Com esta afirmativa, não tenho a pretensão de “desmerecer” o uso de outras fontes, como os documentos escritos ou as fotografias. Pelo contrário: como pesquisadora e considerando a perspectiva da história cultural, valorizo as diferentes manifestações da cultura e as mais variadas fontes possíveis para produzir histórias plausíveis e verossímeis. Mais do que isso, reconheço a inestimável contribuição destas fontes para as investigações em história da educação (inclusive utilizo algumas, como o caso dos documentos escritos e as fotografias, para meu estudo).

Apenas reforço a utilização da história oral porque, em minha pesquisa, a ausência (ou a pouca presença) de fontes como documentos escritos fizeram com que minha narrativa tivesse um “salto qualitativo” através das representações produzidas pelos sujeitos entrevistados. Com o recurso à metodologia da história oral, fui desafiada a entender algumas afirmações, desconstruir “verdades” e aprender a lidar com o imprevisto.

Nesse sentido, enfatizo os desafios e as surpresas provocadas por meio desta pesquisa. Concluir uma dissertação acarreta uma sensação de incompletude no pesquisador. Afinal, a

impossibilidade de construir uma “exclusiva” história que contemple “tudo” aquilo que se pretende é um fato. Sendo assim, ciente de que a incompletude faz parte desse processo de ruptura, procurei destacar os “achados” que se tornaram em boas surpresas nesta investigação, dando, assim, sentido à história produzida.

Para finalizar, deixo algumas sugestões de novas pesquisas, não apenas como continuidade deste estudo, mas também para, a partir desta investigação, construir novas representações por meio de lentes diferentes e sob outras perspectivas. Fazendo uma breve análise da pesquisa produzida, alguns temas surgem como possíveis caminhos a serem investigados. A administração do hospital pela congregação, a co-educação nos anos 50 e 60, as presenças e ausências da etnicidade no município por meio das marcas produzidas nas escolas, a cultura material escolar (provas, cadernos, os históricos escolares encontrados, etc) e tantos outros aspectos da cultura escolar são sugestões de futuras e possíveis investigações problematizadas a partir da construção desta pesquisa.

Finalizo esta pesquisa com estas sugestões por entendê-las como possibilidades de novos estudos, os quais podem dar novos sentidos ao processo histórico do Colégio Sagrado Coração de Jesus e criar “novas surpresas” em torno da instituição. Quiçá alguma dessas sugestões se torne futuramente uma instigante pesquisa acadêmica! Provavelmente este seja um dos meus desejos com esta conclusão da dissertação: provocar inquietações que originem novas investigações, fazendo com que outros pesquisadores também compreendam o quanto “[...] fazer História é uma aventura de descoberta que se renova passo a passo.” (PESAVENTO, 2008a, p. 118).

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 101-125, Jan/Abr 2010.

AMARAL, Giana Lange do. *Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais*. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11):117-130, Abr.02.

_____. *Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e Estudante: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930 – 1960)*. História da Educação. [online]. Porto Alegre. 2013, vol. 17, n. 40, p. 121 – 142.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZZI, Riolando. *História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. Vol 1. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 435p.

BRANDALISE, Ernesto A. *Paróquia Santa Teresa: cem anos de fé e histórias: 1884 – 1984*. Caxias do Sul: EDUCS, 1985. 146p.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *CENSO DEMOGRÁFICO (1º DE JULHO DE 1950) - Estado do Rio Grande do Sul – Seleção dos Principais Dados, 1952*. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_rs.pdf Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Tendências Demográficas: uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Diário Oficial da União, Seção 1, 27/12/1961, p. 114129. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União, Seção 1, 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.] (orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 151 – 164.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* . – tradução Sergio Goes de Paula – 2 ed. rev.e

ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 215p.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2003. 385 p. (Ensaio Latino-americanos, 1).

CAPRARA, Bernardete S.; LUCHESE, Terciane Ângela; FUNDAÇÃO CASA DAS ARTES; BENTO GONÇALVES (RS). *Da colônia Dona Isabel ao município de Bento Gonçalves 1875 a 1930: história*. Bento Gonçalves, RS: Fundação Casa das Artes, 2005. 583 p.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papyrus, 1995. 253 p. (Travessia do século)

CELESTE FILHO, Macioniro. A fotografia e a pesquisa em História da Educação: escola paulista na década de 1930. In: *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação, Campo Grande, MS*, v.16, n.31, p.134-155, jan./jun. 2010.

CHARTIER, Roger. *O Mundo como Representação*. ESTUDOS AVANÇADOS 11(5), 1991. p. 173 – 191.

_____. *A HISTÓRIA HOJE: dúvidas, desafios, propostas*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97 – 113

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002. 244 p.

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.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. Porto Alegre: EST, 1998. 290 p.

DE BONI, Luis Alberto. *Bento Gonçalves era assim: relatórios de autoridades italianas sobre os primórdios de Bento Gonçalves*. Porto Alegre: EST, 1985. 135 p. (Coleção imigração italiana ; 63).

DE PARIS, Assunta. *Memórias: Bento Gonçalves – 109 anos*. Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves: Arquivo Histórico Municipal, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19 – 57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação. In: _____ (org). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89 – 121.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G; PAULILO,

André L. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIAS, Pierpaula de Ir. *Clélia Merloni: Mãe e Mestreira*. São Paulo: Loyola, 1990. 349p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010. 112p.

GIACOMELLO, Itacyr Luiz. *Cidade Alta...Raízes de um povo: memórias e histórias*. Bento Gonçalves: 1999.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 143 – 179.

GRAZZIOTIN, Roque Maria Bocchese. *Pressupostos da prática educativa na diocese de Caxias do Sul - 1934 a 1952*. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade de Caxias do Sul). Caxias do Sul. UCS, 2010.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 398 p.

HALL, Stuart. *Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf Acesso em: 20/02/2014.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 102 p.

_____. *Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais*. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. ISSN (eletrônico) 2176 – 2767. v. 31, 2005, ago/dez. (Américas). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308/1400> Acesso em: 20/02/2014.

HANNERZ, ULF. Fluxos, Fronteiras, Híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In: *Mana*. Revista da Sociedade Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro, n. 3, v. 1, 1997, p. 7-39.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1 jan./jun. 2001.

KREUTZ, Lúcio. *Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade?* Série - Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS. n. 15, p. 81-92. jan./jun. 2003.

_____. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (orgs). *Cultura escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 49 – 74.

_____. Escolas étnicas de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. p. 285 – 308.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996. 553 p. (Coleção repertórios).

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. xxv, p. 15 – 26.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos). São Leopoldo. Unisinos, 2007.

_____. Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937 – 1945). In: QUADROS, Claudemir de. (org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p. 191 – 232.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.] (orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol 1. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9 – 13.

OTTO, Clarícia. A educação de imigrantes italianos em Santa Catarina. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. p. 265 – 284.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008a. 132p. (Coleção História &...Reflexões, 5).

_____. História cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008b. 11 – 18p.

_____. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008c. 99 – 122p.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, Nov. 2001.

PONTOGLIO, Irmã Maria de Lourdes. Processo de Formação. In: WERNET, Augustin; PONTOGLIO, Maria de Lourdes. *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do Amor*. vol II. Bauru, SP: EDUSC, 2000. p. 59 – 129.

SÁ, Mem de. Bento Gonçalves. In: BERTASO, Henrique D'Avila; LIMA, Mário de Almeida. *Álbum comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Revista do Globo, 1950. 523 p.

SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO. *Proposta Pedagógica Cleliana – Proposta Curricular*. Volume I – Identidade Institucional. Curitiba, 2012.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.] (orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SIGNOR, Lice Maria. *João Batista Scalabrini e a migração italiana: um projeto sócio-pastoral*. Porto Alegre: Pallotti, 1984. 272 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

SIMÕES, Ir. Cleamaria. O Brasil desponta para o Instituto das Apóstolas: 1900 – 1907. In: WERNET, Augustin; SBRÍSSIA, Fernanda; SIMÕES, Cleamaria. *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do Amor*. vol I. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 59 – 124.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 78 – 90.

VEIGA, Cynthia Greive. *A História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa*. Educação, v. 30, n.2, 2005. p. 177 – 194.

VIDAL, Diana Gonçalves. Capítulo um: Cultura e práticas escolares. In:_____. *Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação), p. 21 – 65.

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. N. 0. São Paulo: ANPEd (Set/Out/Nov/Dez), 1995. p. 63-82.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59 – 139.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Documentos escolares: impactos das novas tecnologias. *História da Educação*. (UFPel), Pelotas, v. 11, p. 77 – 96, 2002.

_____. História das instituições escolares - de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação). p. 13 – 32.

WERNET, Augustin. Congregações femininas e o reavivamento religioso em fins do século XIX. In: WERNET, Augustin; SBRÍSSIA, Fernanda; SIMÕES, Cleamaria. *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do Amor*. vol I. Bauru, SP: EDUSC, 1999a. p. 19 – 36.

_____. Parte 2: expansão e consolidação. In: WERNET, Augustin; SBRÍSSIA, Fernanda; SIMÕES, Cleamaria. *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do Amor*. vol I. Bauru, SP: EDUSC, 1999b. p. 125 – 188.

WERNET, Augustin; SBRÍSSIA, Fernanda; SIMÕES, Cleamaria. *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do Amor*. vol I. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

WERNET, Augustin. et al. *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a Serviço do Amor*. vol III. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07 – 72.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. *Um olhar antropológico sobre fatos e memórias da Imigração Italiana*. MANA 13(2): 521-547, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132007000200009&script=sci_arttext> Acesso em: 12/04/2014.

FONTES CONSULTADAS

ATAS DOS EXAMES FINAIS – CURSO PRIMÁRIO – EXTERNATO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. Colégio Sagrado Coração de Jesus. Bento Gonçalves. 1961 – 1970.

BOLETIM MENSAL (DEZEMBRO). Secretaria Municipal da Educação – SMED. Bento Gonçalves, 1966.

LIVRO DE ATAS. Colégio Sagrado Coração de Jesus. Bento Gonçalves. 1956 – 1965.

LIVRO DE ATAS E EVENTOS – ESCOLA SAGRADO C. DE JESUS. História da Fundação, 30º Aniversário da Fundação da Escola, Celebração do Centenário do Instituto, 40º Aniversário da Fundação da Escola. (Termo de abertura: este livro contém 200 folhas e destina-se ao Registro de Eventos e Ata referentes ao Ginásio Sagrado Coração de Jesus). Colégio Sagrado Coração de Jesus. Bento Gonçalves. 1956 - 1996.

LIVRO DE ATAS DE REUNIÕES DE PROFESSÔRES DO GINÁSIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. Colégio Sagrado Coração de Jesus. Bento Gonçalves. 1969 – 2000.

LIVRO DE ATAS DE REUNIÕES DAS PROFESSÔRAS DO CURSO PRIMÁRIO DO EXTERNATO S. C. DE JESUS. Colégio Sagrado Coração de Jesus. Bento Gonçalves. 1969 – 2001.

LIVRO DE ATAS DESTINADO A CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO E CONCURSOS – INSPETORIA ESCOLAR – PREFEITURA MUNICIPAL. Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves. Bento Gonçalves / RS.

LIVRO DE TOMBO. Igreja Matriz Cristo Rei. Bento Gonçalves / RS. n. 1. Data: de 10 de janeiro de 1949 até 13 de setembro de 1976.

REGISTRO ESCOLAR – MATRÍCULA, FREQUÊNCIA DIÁRIA E APARELHAMENTO ESCOLAR (MODELO II). Frequência diária, Aula Guararapés, Linha Zamith, 1º distrito, 1949 / 1952. Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves. Bento Gonçalves / RS.

RELATOS ORAIS

CETOLIM, Ari Orestes. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

GASPERI, Ilvo De. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

GIACOMELLO, Itacyr. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

FERRO, Ir. Anastásia. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

FROZI, Carmem Maria Tasca. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

MILANI, Lérida. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

SUZIN, Ir. Maria Josefina. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia

Tomedi Poletto.

TUSSET, Ir. Marinês. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

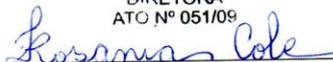
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ir. Rosania Cole, diretora pedagógica do Colégio Sagrado Coração de Jesus, autorizo a aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Julia Tomedi Poletto, a utilizar o nome desta instituição, bem como fotos, documentos, entrevistas e tudo o que possa auxiliar em sua pesquisa para fins de estudo e aprofundamento e, futuramente, publicação que serão desenvolvidos em sua Dissertação de Mestrado.

Bento Gonçalves, 19 de julho de 2013.

IR. ROSANIA COLE
DIRETORA
ATO Nº 051/09



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone 154181227359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu I. Maximés Susst, portador(a) da cédula de identidade nº 1.097.053-7 concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____

pela identificação do meu nome.

I. Maximés Susst

Participante da pesquisa

Julia P. Poletto

Pesquisadora

Bento Gonçalves, 26 de junho de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 81227359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Júri Carlos Petolin, portador(a) da cédula de identidade nº 200 115 0834 concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____

(X) pela identificação do meu nome.

Júri Carlos Petolin
Participante da pesquisa

Julia P. Poletto
Pesquisadora

Pinto Gonçalves, 01 de agosto de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

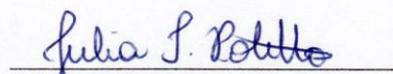
Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone 651181227359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Francisco S. Giacometti portador(a) da cédula de identidade nº 6017094308 concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

- () pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____
 (X) pela identificação do meu nome.


 Participante da pesquisa


 Pesquisadora

Francisco S. Giacometti, 10 de outubro de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 81227359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Sr. Anastácia, portador(a) da cédula de identidade nº _____ concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____.

pela identificação do meu nome.

Anastácia Ferreira

Participante da pesquisa

Julia Tomedi Poletto

Pesquisadora

Leirituba, 24 de Janeiro de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 8122 7359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Maria Josefina Suzin (lr.), portador(a) da cédula de identidade nº 6 016 183 185 SSP/RS concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

- () pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____.
- (x) pela identificação do meu nome.

Maria Josefina Suzin
Participante da pesquisa

Julia S. Poletto
Pesquisadora

São Paulo, 03 de Março de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 81227359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Leticia Milani, portador(a) da cédula de identidade nº 249 313 490-72 concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____.

(x) pela identificação do meu nome.

Leticia Milani

Participante da pesquisa

Julia Poletto

Pesquisadora

Bento Gonçalves, 03 de março de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone 54)81227359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Alvo de Gasperi, portador(a) da cédula de identidade nº 7004376958, concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____.

pela identificação do meu nome.

[Assinatura]

Participante da pesquisa

[Assinatura]

Pesquisadora

Bento Gonçalves, 28 de março de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Julia Tomedi Poletto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caixas do Sul, por meio de seu estudo, o qual originará sua dissertação de mestrado, vem, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar de sua pesquisa como um(a) dos(as) entrevistados(as).

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os dados e resultados individuais das entrevistas estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(das) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a).

Por esse motivo, a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 81227359.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Carmen Maria Tasca Frozi, portador(a) da cédula de identidade nº 4007689831 concordo em participar da referida pesquisa e prestar meu depoimento, o qual será registrado e analisado, assim como discutido coletivamente.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____

(x) pela identificação do meu nome.

Carmen M. Frozi
Participante da pesquisa

Julia P. Poletto
Pesquisadora

Dento Gonçalves, 21 de maio de 2014.