

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cinara Dalla Costa Velasquez

**MEMÓRIAS DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES, RS:
NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM UMA
INSTITUIÇÃO CONFSSIONAL CATÓLICA (1960-1970)**

Santa Maria, RS
2016

Cinara Dalla Costa Velasquez

**MEMÓRIAS DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES, RS: NARRATIVAS
DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO CONFSSIONAL
CATÓLICA (1960-1970)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Velasquez, Cinara Dalla Costa
Memórias da Escola Nossa Senhora de Lourdes, RS:
narrativas da experiência educativa em uma instituição
confessional católica (1960- 1970) / Cinara Dalla Costa
Velasquez.-2016.
218 p.; 30cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. História da Educação 2. Memória 3. História Oral 4.
Escola Internato/misto Confessional Católico I. Cunha,
Jorge Luiz da II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Cinara Dalla Costa Velasquez. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

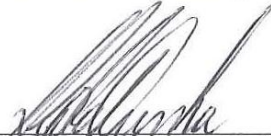
E-mail: cinaravelasquez@gmail.com

Cinara Dalla Costa Velasquez

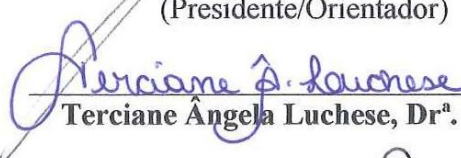
**MEMÓRIAS DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES, RS: NARRATIVAS
DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO CONFSSIONAL
CATÓLICA (1960- 1970)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 29 de março de 2016:



Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



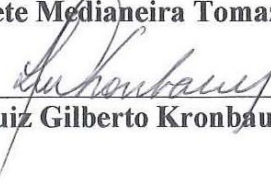
Terciane Ângela Luchese, Dr^a. (UCS)



Cláudia Regina Costa Pacheco, Dr^a. (IFRS)



Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a. (UFSM)



Luiz Gilberto Kronbauer, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

Para meus pais, Angelo e Iracema, com amor.

AGRADECIMENTOS

Passado mais de um século, na região central do estado do Rio Grande do Sul, as Irmãs do Imaculado Coração de Maria iniciaram a construção de uma trama que lembra a imagem do trabalho vagaroso das artesãs a fazer tapeçarias... O tecimento vagaroso das tramas de uma tapeçaria, em meio a tantos pontos diferentes, entre os fios que vão e vem no movimento lento das mãos que tecem o enredo, lentamente, as artesãs tecem a tapeçaria... Lentamente, eu produzi esta tese.

Foram muitos pontos diferentes como o ponto de cruz, o bizantino e o ponto de alinhavo. Muitos, que foram sonhados, se soltaram, mas ficaram os possíveis. A produção das tapeçarias traz o gesto de suas artesãs e eu, entre pontos alinhavados, teci, em meio aos meus gestos, esta tese, assim como as tapeçarias cuidadosamente são produzidas por tantos pontos... A produção da trama que produzi, como lembra Nilma Gonçalves Lacerda (2001, p. 120) - é de que a "a viagem entre fios, nos meandros, no avesso: é pessoal e não se transfere", mas compreendo que a trama foi possível salvaguardada pelo apoio de tantos que também fizeram parte desse tecimento... Por isso - a eles e a elas- que comigo estiveram e, afetuosamente se aproximaram, reverencio-me em reconhecimento ao seu oferecimento dos fios para a produção do tapete que se fez abrigo e aconchegou esta tese.

Minha gratidão,

Ao professor Jorge Luiz da Cunha, meu orientador - pela confiança, pela disponibilidade nas orientações e estímulo à pesquisa, pela sensibilidade e paciência com que acompanhou a tecitura na realização deste trabalho, nunca será muito dizer: minha gratidão pelas oportunidades de formação intelectual e humana; a concretização desta tese é fruto dessa formação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pela bolsa concedida.

A Rodrigo, meu marido e companheiro, minha especial gratidão pela cumplicidade, carinho e colaboração.

À Iracema (*in memoriam*), mãe eternamente amada, com saudade, a memória de tuas palavras amorosas e de teu sorriso - imagens lembranças - que tornaram a trajetória possível.

A Angelo, pai querido, pelo exemplo de tua alegria de viver, pelo apreço que tens pelo saber, um sábio autodidata que admiro.

À Janete, amiga e irmã amada, pelo incentivo e pelas interlocuções sábias e afetuosas.

À Fabiana Tutida, pela sensibilidade da troca.

À Silvia, amiga querida, pela escuta atenta e carinhosa.

À Arlete Gudolle Lopes, querida amiga, pelo incentivo e pela inspiração intelectual.

À Vera Helena, minha irmã, pelo apoio em me ajudar a me estabelecer em Santa Maria.

À memória de Marilu Favarin Marin, professora da Universidade Federal de Santa Maria, a quem tanto admirei.

A meus colegas do grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - Clio/UFSM*, pela convivência e sábias reflexões; em especial, à Maria Elisabeth Braga, pela atenção, generosidade e gentileza.

Aos meus colegas de turma e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pelos intensos diálogos; Em especial, à Mônica Zavacki, Fernanda Machado, Liliana Souza De Oliveira, Vivien Kelling Cardonetti, Marli Simionato Possebon e Viviane Diehl, com saudade da convivência.

Às professoras Cláudia Regina Costa Pacheco, Elisete Medianeira Tomazetti, Liliana Soares Ferreira, Maria Teresa Santos Cunha e ao professor Luiz Gilberto Kronbauer, pelas relevantes reflexões, contribuições, indicações bibliográficas e apontamentos no momento de qualificação do projeto de tese, possibilitando-me maior aprimoramento intelectual.

A Guilherme Carlos Corrêa, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pela simplicidade, sensibilidade e intensas interlocuções, a quem tanto admiro.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM, pela disponibilidade e esclarecimentos.

Às Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em especial, à Irmã Gentila e à Ivoni, pela acolhida no Memorial Bárbara Maix e no arquivo da Sede Geral da Congregação em Porto Alegre, RS; à Irmã Rita, responsável no arquivo da Sede Provincial em Santa Maria, RS; às Irmãs Lúcia e Rosa, diretoras da Casa de Retiros Nossa Senhora de Lourdes, em Vale Vêneto, pela disponibilidade, atenção e acolhida.

À memória de Irmã Terezinha Maria Lovato, pela atenção e pela riqueza da troca.

Aos ex-alunos internos da Escola Nossa Senhora de Lourdes de Vale Vêneto, por terem acolhido o convite de participação na pesquisa e confiaram seus quadros de memórias sobre o tempo em que viveram na escola internato, meu abraço e gratidão a Antonio Cesar, Carmem, Cleonice, Lorena, Maria Luiza e Marco, em especial, pela disponibilidade e atenção com que me receberam em suas casas ou em seus locais de trabalho.

Aos percalços da vida - grandes lições para seguir e viver o presente.

A todos os artesãos e artesãs, que produzem intelectualmente as tramas de fecundas reflexões para compor as tecituras dos escritos da História da Educação do Rio Grande do Sul.

Não existe história simples, nem mesmo história tranquila. Se o arquivo serve realmente de observatório social, é só por meio da desordem de informações aos pedaços, do quebra-cabeça imperfeitamente reconstituído de acontecimentos obscuros. Trilha-se uma leitura em meio a fraturas e dispersão, forjam-se perguntas a partir de silêncios e de balbucios. Mil vezes o caleidoscópio gira diante dos olhos: antes de se cristalizar em uma forma precisa, figuras hipotéticas passam diante dos olhos, se estilhaçam em jatos de luz iriados antes de se imobilizarem sob outros ornamentos. O menor movimento torna-as então perecíveis fazendo com que delas nasçam outras. O sentido do arquivo tem a força e o efêmero dessas imagens convocadas uma a uma pelo turbilhão do caleidoscópio. Isso é sabido; não há sentido unívoco para as coisas do passado, e o arquivo contém em si essa lição (Arlette Farge, 2009, p.91- 92).

RESUMO

MEMÓRIAS DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES, RS: NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO CONFSSIONAL CATÓLICA (1960-1970)

AUTORA: Cinara Dalla Costa Velasquez

ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

A proposta desta Tese foi apresentar um estudo sobre a história da educação do Rio Grande do Sul, especificamente, no âmbito da história da educação confessional católica e da formação escolar de alunos/as, num internato escolar, numa instituição de ensino, que se organizou à luz do carisma das Irmãs do Imaculado Coração de Maria de 1892 a 1980. Foram problematizadas as memórias de sujeitos que viveram a formação como alunos/as internos/as, em uma escola particular de religiosas católicas, na comunidade de Vale Vêneto - região central do estado do Rio Grande do Sul. Sujeitos que vivenciaram uma experiência educativa específica, foram alunos/as de uma escola confessional católica com internato misto. Tal especificidade se destaca porque o internamento misto caracteriza-se por seu traço diferencial, visto que a maioria das escolas confessionais, no interior do estado do Rio Grande do Sul, não ofertava essa modalidade de internato. A partir da análise dos diferentes suportes de memórias, escritos, visuais e orais, sobre a história dessa escola, indícios sinalizam para a consolidação daquele educandário, a partir da década dos anos de 1954, quando passou a ofertar o curso ginásial, transformando-se no primeiro ginásio religioso católico com internato misto, no interior do estado. Seguindo por esse viés de raciocínio e a partir do entrecruzamento dos diferentes documentos memorialísticos analisados, como as atas, os livros crônicas, as imagens fotográficas da escola e de seus escolares e as narrativas orais operacionalizadas através da abordagem metodológica da história oral, permitiu perceber que se tornou uma destacada instituição de ensino, em parte por ser confessional e oferecer o internamento escolar que aceitava clientela de ambos os gêneros. Uma instituição escolar que recebeu alunos e alunas na condição de internados com um perfil diferenciado, visto serem procedentes de diferentes localidades do estado, o que a constituiu como um espaço de educação escolarizada com um híbrido cultural forte, e, também, compreendida como instituição total pelo traço de fechamento - representação que marca o fio das narrativas dos alunos e das alunas, colaboradores nesta investigação, internos no período de 1960 a 1970, marcadamente o isolamento e a separação da família despontam com aguda crítica tecida por eles e elas. Interessou-me compreender *como a construção narrativa de memórias de ex-alunos/as recompõe a experiência educativa em um colégio/internato católico e atribui sentidos a essa formação, seja em suas experiências pessoais ou profissionais?* A construção da memória dos alunos e alunas, a partir das representações produzidas nas entrevistas apontam que a experiência educativa escolarizada e a formação que tiveram no período quando foram internos sinaliza um tom narrativo de reconhecimento e gratidão à escola, sendo que atribuem a essa formação, principalmente, pelo rigor disciplinar, um fio narrativo de agradecimento visto que a disciplina, embora reconhecida como sendo extremamente rígida, lhes trouxe ensinamentos para as suas vidas pessoais e profissionais, os valores incorporados às suas vidas, como os limites, a organização, são fortemente creditados a essa formação disciplinar rigorosa; paradoxalmente trazem o tom crítico sobre o fechamento, principalmente sobre o isolamento e saudade da família, essa, parece ser a marca triste de suas imagens-lembranças tecidas à luz desse passado. A pesquisa permitiu apontar que a memória foi tecida através da evocação de uma experiência vivida em por um grupo em uma instituição e traz as marcas do coletivo, portanto a memória do Colégio internato de Irmãs - assim expressado por eles elas-, trouxe as marcas de uma comunidade de memória, egressos que viveram na escola na condição de internados; memórias perfiladas sob um forte fio narrativo que diz do sentimento de pertença à escola e de reconhecimento e gratidão a formação, mas a saudade e o isolamento, trazem o tom, também, da crítica.

Palavras-chave: História da Educação. Memória. História Oral. Escola Internato/misto Confessional Católico.

ABSTRACT

NOSSA SENHORA DE LOURDES SCHOOL MEMORIES, RS: NARRATIVES OF EDUCATIONAL EXPERIENCE IN A CONFESSIONAL CATHOLIC INSTITUTION (1960-1970)

AUTHOR: CINARA DALLA COSTA VELASQUEZ
ADVISOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

The purpose of this Thesis was to show a study about the educational history in Rio Grande do Sul, specifically, within the catholic confessional education and the students educational formation, in a boarding school, which was organized by the Imaculado Coração de Maria Sisters' from 1892 to 1980. It were problematized the subject's memories that lived the formation as boarders, in a catholic religion private school, in a community from Vale Vêneto – in a Rio Grande do Sul central region. People that lived the specifically educational experience, they were students from a catholic confessional school with mixed boarding school. Such specificity stands up because the mixed boarding is characterized by a diferencial trace, in the interior of Rio Grande do Sul's state, it wasn't offered this kind of boarding school. From the analyses of different storage media, written, visuals and orals, about the history of the school, evidences indicated that school consolidation, since the decade of 1954, when it started to offer junior high school, transforming itself in a first catholic religious high school with a mixed boarding, in the interior of Rio Grande do Sul. By following this reasoning and from this intersection of different memorialistic documents analyzed, as draft, chronic books, school and students' pictures and the oral narratives done by a methodological approach by the oral history, it allowed to notice that it became a remarkable school because it had being a confessional and offering a mixed school that accepted both genders as students. A scholar institution that received its students in an internal condition with a different profile, because they were from different places in the state, which turn it an Educated Education space with strong cultural hybrid, and also, understood as a total institution by closing trace – representation that it established the student and contributor's narratives, internal in the period from 1960 to 1970, markedly the isolation and family separation emerge with acute critical woven for them. It interested me to understand how the ex-students narrative memories were built/ the recompose the educational experience in a college / Catholic boarding school and gives way to such training , either in your personal or professional experiences ?The student's memory building, from the representations produced in the interviews showed that the educational experience educated and the formation that they received were produced when they were boarders shows narrative thread of thanks as discipline, although recognized as being extremely rigid, brought them lessons for their personal and professional lives, the values embodied in their lives, such as limits, the organization, are heavily credited to this rigorous disciplinary training; paradoxically bring the critical tone about the closure, especially on the isolation and longing for the family, this seems to be the sad mark of your images-memories woven light of that past. The research allowed pointing out that the memory is woven through the evocation of an experience in a group in an institution and bears the marks of the team, so the memory of the College boarding Sisters - well expressed by them- brought the marks. A memory community, graduates who lived in the school admitted on condition; memories profiled in a strong narrative thread that says the feeling of belonging to the school and the recognition and gratitude to training, but the longing and isolation, brought, also, the critical tone.

Keywords: Education History. Memory. Oral history. Boarding school / mixed Confessional Catholic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Fotografia da Escola Nossa Senhora de Lourdes em 1992 - Vale Vêneto (RS) .	25
Figura 2 –	Fotografia da Casa de Retiros Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto, (RS), 2013	50
Figura 3 –	Quadro número de matrículas alunos/as 1892 a 1980.....	60
Figura 4 –	Quadro Procedência dos alunos/as internos 1954 a 1980	61
Figura 5 –	Quadro sujeitos colaboradores/as da pesquisa	65
Figura 6 –	Fotografia grupo alunas internas, 1936	111
Figura 7 –	Fotografia de Grupo alunos <i>Cruzada Eucarística</i> , 1960, Vale Vêneto (RS)....	112
Figura 8 –	Folha 3, livro crônica de 1892.....	133
Figura 9 –	Folha 4, livro crônica de 1892.....	134
Figura 10 –	Fotografia Grupo de alunos e alunas com Irmãs e autoridades, 1945.....	147
Figura 11 –	Alunas no pátio da escola - aula de educação física, 1945	148
Figura 12 –	Fotografia de alunas internas no Retiro Espiritual, 1936.....	149
Figura 13 –	Fotografia Grupo de alunos e alunas - formatura do curso de datilografia, 1947, Vale Vêneto (RS)	149
Figura 14 –	Fotografia Primeira Eucaristia, em frente à Igreja Matriz da comunidade, 1960.....	150
Figura 15 –	Fotografia do Encerramento do Ano Letivo de 1956, Vale Vêneto (RS).....	152
Figura 16 –	Fotografia Grupo de alunos e alunas em frente à escola, Semana da Pátria, 1952	153
Figura 17 –	Fotografia de Grupo de alunos/as, 1ª Eucaristia 1962, Vale Vêneto (RS).....	154
Figura 18 –	Fotografia Grupo de alunas internas, 1930	155
Figura 19 –	Fotografia formatura curso de datilografia, alunos e alunas, padres e Irmãs, 1958, Vale Vêneto (RS)	178

SUMÁRIO

1	FIOS INICIAIS	21
1.1	FIOS QUE TECEM A TRAMA	25
1.2	ENREDOS DE UMA TRAMA	31
1.3	CONSTITUINDO CAMINHOS	49
1.4	NARRATIVAS E APROXIMAÇÕES	56
1.5	"OUVIR CONTAR" SOBRE OS NARRADORES	67
2	TRAMAS DE UM CENÁRIO	83
2.1	IGREJA CATÓLICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XIX	93
2.2	BÁRBARA MAIX- FUNDADORA DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA: TRAÇOS DE UM PERFIL	100
2.3	A EMERGÊNCIA DE UM COLÉGIO CONFSSIONAL CATÓLICO NO VALE VÊNETO (RS).....	108
3	RECOMPONDO TEMPOS E ESPAÇOS	117
3.1	CORRESPONDÊNCIAS AFETIVAS: NARRATIVAS DE ESCOLARES	117
3.2	ARQUIVOS RESSIGNIFICADOS: NARRATIVAS EM ATAS E CRÔNICAS ..	130
3.3	MEMÓRIA IMAGEM: FOTOGRAFIAS DE ESCOLARES E DA ESCOLA	146
4	NARRATIVAS DE ESCOLARES EM UMA ESCOLA INTERNATO: SUJEITOS QUE NARRAM	159
4.1	UM NOVO MUNDO: O ISOLAMENTO E A SAUDADE	160
4.2	O MUNDO INICIÁTICO: MEMÓRIAS QUE RECOMPÕE CENAS E CENÁRIOS	169
4.3	A CONSTRUÇÃO DE SUBMUNDOS.....	175
4.4	ROTINA DA ESCOLA INTERNATO: ENTRE ORIENTAÇÕES E ADVERTÊNCIAS	183
5	ALINHAVOS FINAIS	191
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICES	209
	APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA - ALUNOS E ALUNAS COLABORADORES/AS	211
	APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA - IRMÃ COLABORADORA	212
	APÊNDICE C – QUADRO GERAL DAS CASAS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA	213
	ANEXOS	215
	ANEXO A – MODELO DE CARTA DE CESSÃO	217
	ANEXO B – CARTA TESTAMENTO REGIDIDA POR MARIA BÁRBARA DA SS. TRINDADE, PORTO ALEGRE 22 DE MAIO DE 1859	218

1 FIOS INICIAIS

No momento em que inicio a escrita deste estudo, sinto a necessidade de fazer algumas considerações à guisa de uma apresentação. Em um primeiro momento, no início da elaboração desta pesquisa, é preciso admitir que não estava convicta dos caminhos que pretendia seguir. Não vislumbrava, de antemão, as abordagens que definiriam as escolhas teóricas. Em partes fragmentadas, essas escolhas foram sendo organizadas no trilhar das costuras do emaranhado dos fios, que tecidos, ao longo dos dias, meses e anos, se apresentaram. Graças a um itinerário formativo, foi possível construir um espaço de liberdade e de formação que constituiu as bases norteadoras da atividade intelectual desta pesquisa, alicerçada no desejo de produzir saber e conhecimento.

O que se faz importante destacar é o papel fundamental de minha formação nestes últimos anos, visto que foi possível compreender a relevância da tarefa intelectual como indutora basilar da produção de uma narrativa que permita a visibilidade e, por sua vez, a existência de identidades ainda não descritas pelas narrativas. Nessa direção, defendo a ideia de que é possível "encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo" (COSTA, 1998, p. 40). E, foi, através dessa perspectiva, que os fios iniciais deste trabalho tiveram seu tecimento.

A inspiração para a escrita desta investigação teve sua base formativa em minha experiência acadêmica, a qual ganhou maior consistência quando de meu ingresso no grupo de pesquisas *Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - Clio*¹ -, sob a coordenação do professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2008; ano em que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na UFSM, no curso de mestrado.

Foi, a partir dessa integração, que mantive os primeiros contatos com pesquisas e pesquisadores voltados para as investigações sobre a História da Educação. O interesse mais específico direcionou-se para os estudos que se ocupavam da memória da educação e da escola. Através de atividades como leituras dirigidas, estudos orientados e a participação em encontros e seminários na área de pesquisa em História da Educação², foi possível iniciar à minha formação e, conseqüentemente, dar consistência a esta investigação.

¹ Página do grupo disponível neste endereço virtual: www.ufsm.br/clio.

² Destaco a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), o Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), GT História da Educação da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA).

Para melhor ilustrar essa questão, destaco as oportunidades que tive ao longo desses anos, através do grupo de pesquisa, em participar de sessões de comunicações em diferentes eventos da área de pesquisa em História da Educação. Seja como ouvinte ou como apresentadora de trabalho, essas experiências/aprendizagens foram determinantes para minha formação, sendo que credito a essas vivências um efeito prático: a escolha deste tema para a pesquisa, o qual articula o campo dos estudos sobre memória, história e educação não como um acaso. Reitero que essa escolha é o efeito de uma formação acadêmica que se constituiu como suporte e inspiração intelectual para a organização desta pesquisa.

Minha proposta em trabalhar com memórias de alunos/as egressos de uma escola internato de confissão católica articula dois campos do conhecimento em História da Educação, os quais não me são estranhos. Refiro-me à memória e à história de instituições escolares. Em 2010, ano de conclusão do meu mestrado, ocupei-me com a temática sobre a educação rural, sendo que atenção daquele estudo alimentou-se das memórias de professoras. Diante disso, a pergunta que coloco é: por que escolhi pesquisar sobre a memória de uma escola internato de religiosas católicas?

Poderia, sobre essa pergunta, responder que a escolha desse tema é uma consequência da dedicação de dias, meses e anos, nos quais fiz uma imersão efetivada por meio de leituras, de reflexões sobre estudos em História da Educação. Vou além. Ressalto que a escolha do tema escolhido se deu a partir de uma experiência formativa: em 2011, como integrante do Grupo de Pesquisas *Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação -Clio/UFSM*, coordenado pelo professor Jorge Luiz da Cunha, participei de um encontro de estudos³ em Vale Vêneto, RS⁴. Foi meu primeiro contato com essa localidade e com a *Casa de Retiros Nossa Senhora*

³ Nestes encontros, discutem-se textos, os integrantes apresentam seus projetos e, também, recebem professores/as convidados de outras instituições de ensino. No ano de 2011, esteve presente no encontro o professor/pesquisador Dr. Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o professor/pesquisador Dr. Guilherme Carlos Correa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁴ Vale Vêneto - centro turístico, distrito do município de São João do Polênise/RS, que está localizado a 30 km da cidade de Santa Maria/RS, na região central do estado do Rio Grande do Sul. Vale Vêneto, em fins do século XIX, era núcleo colonial italiano que pertencia a Silveira Martins. O quarto núcleo colonial italiano no Rio Grande do Sul, em ordem cronológica, foi Silveira Martins, situada nos municípios de Santa Maria da Boca do Monte e de Cachoeira. Os imigrantes italianos começaram a ocupá-la a partir de 1877. Os primeiros contingentes enviados a Silveira Martins eram compostos de 70 famílias. A chegada contínua de novos imigrantes, em sua maioria vênetos, obrigou as autoridades a fundar novos núcleos como Arroio Grande, Vale Vêneto, Soturno, Nova Treviso, Dona Francisca. Em 1888, a colônia foi desmembrada em três partes, reunidas a três municípios diferentes: Cachoeira, Júlio de Castilhos e Santa Maria (MANFROI, 2001).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), a região da Quarta Colônia é formada atualmente por nove municípios, Silveira Martins, Nova Palma, Dona Francisca, Ivorá, Faxinal do Soturno, São João do Polênise, Agudo, Restinga Seca e Pinhal Grande.

de Lourdes⁵, outrora *Escola Nossa Senhora de Lourdes*. Dessa experiência, guardo a lembrança do quanto o lugar ressoa em suas edificações, marcas presentes de um tempo que fora uma instituição escolar confessional⁶. Os corredores, a capela, o quadro de antigos formandos/as do tempo do ginásio, os dormitórios, muitas memórias ali estão guardadas. Não conhecia o vale entre os morros, tampouco a história guardada no silêncio daqueles prédios - que outrora- foi o "colégio de Irmãs". O que ficou de minhas primeiras observações, ao percorrer os corredores da antiga escola, foi um sentimento de solidão e isolamento - um sentimento inquietante: o vale é lindo! De uma beleza terna, mas, paradoxalmente, triste. Todavia, pensei que lá, naquele espaço escolar, crianças correram, rezaram e brincaram. Essa foi a primeira impressão retida e, posteriormente, como um acaso, se cruzou com outra história.

Em 2012, em uma viagem por conta de atividades que realizei como tutora na Universidade Aberta do Brasil (UAB) UFSM, conheci um antigo aluno, que havia sido interno na Escola Nossa Senhora de Lourdes, hoje servidor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A história de uma escola internato católica se apresentou com mais vivacidade diante do que ouvia. Essa experiência e o escutar de suas memórias foram os elos que impulsionaram a escrita desta tese. A forma como ele se percebia e sobre o que ele é hoje, "*um homem com valores éticos, de princípios, um bom pai*", com destaque, acrescentou a importância de ter estudado em um "*colégio de irmãs*", "*a formação que teve no internato de irmãs*", em Vale Vêneto. Assim, as sensações e as percepções da escola que conheci, através de seus prédios e corredores, começaram a se materializar de forma mais presente. Esse aluno, não apenas passou pela escola, mas deixou-me com a sensação de que, para além da escolarização, as suas vivências, naquele ambiente, postas na sua narrativa, sobressaem em representações, atribuídas ao tempo vivido na escola, constituídas no sentido de ser "*um homem de valores, um bom pai*". Para além da ressignificação da história dessa instituição, o que me movimentou foram as representações produzidas, os sentidos dessa formação escolar que as memórias narradas apresentaram.

⁵ A partir de 1981, transformou-se em Casa de Retiros para as Irmãs da Congregação e também são aceitos alguns pedidos para outras entidades. Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes - Livro Centenário 1892 -1980.

⁶ A escola confessional caracteriza-se por seguir a confissão religiosa de uma determinada ordem religiosa ou congregação, podendo ser católica, presbiteriana, evangélica, etc. Por ser confessional, esse tipo de escola professa, geralmente, uma doutrina ou um princípio filosófico a ser seguido e o dissemina em suas práticas cotidianas. As escolas confessionais, ao contrário das escolas laicas, definem como objetivo primacial de sua prática pedagógica desenvolver uma orientação religiosa e uma conduta moral em seus alunos. Para atingir essa meta, a escola confessional dissemina os conhecimentos filosófico-teológicos e os princípios educacionais da ordem religiosa à qual se vincula (BITTAR, 2010).

O movimento desta pesquisa certamente não se fez sem enleios com a temática, em particular, sobre memória e educação. Há que "embrenhar-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas; fazê-las nossas, desde as primeiras e rudimentares anotações" (FISCHER, 2005, p. 121). Penso que a minha trajetória se deu por esse caminho e, por conta disso, destaco a importância de minha participação em um grupo de pesquisa, o qual se constituiu em um espaço importante de aprendizagem. Dessa forma, foi possível conhecer a produção intelectual de pesquisadores na área do campo do conhecimento da História da Educação. Em vista disso, nesta parte inicial, busco marcar de onde falo, em quais autores me inspirei e como, com eles, me apropriei de temas para escrever e organizar a escrita desta pesquisa.

Em grande medida, as leituras realizadas sobre a compreensão da construção narrativa histórica, especificamente, aquelas que se referem a temas e a objetos de análise sobre a História da Educação, foram importantes para a compreensão sobre um novo campo de temas e objetos incorporados às pesquisas em História da Educação mais recente. A participação em eventos, ligados aos grupos de trabalhos sobre educação e História da Educação, foi decisiva para a inspiração e formação intelectual que constituiu os elos norteadores da escrita deste estudo. Destaco os encontros anuais da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), em que tive a oportunidade de conhecer estudos específicos da área da História da Educação. Para exemplificar, apresento um breve recorte disso:

No ano de 2009, no 15º Encontro da ASPHE, em Caxias do Sul, RS, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), tive a oportunidade de participar, como ouvinte, de uma mesa redonda sobre *Fontes, Historiografia e Memória da Educação* e, também, como apresentadora em uma sessão de comunicações com o trabalho *Ressignificações da História da Educação: diálogos da Memória e da História nas Trajetórias de Professoras Rurais*, tema de minha dissertação de mestrado. Desse encontro, ressalto uma atividade cultural, que compreendo como uma importante formação, sobretudo, pelo efeito provocativo que me causou, reacendendo o desejo de organizar um trabalho de investigação na área do conhecimento da História da Educação que se ocupasse de suportes de memórias escolares.

Essa atividade cultural guardei em minha memória e que, a mim, é muito cara porque diz respeito a uma exposição de imagens fotográficas de escolares e instituições escolares - *Retratos do saber*. Esse evento, organizado pelo Museu Municipal de Caxias do Sul, integrava a programação cultural do encontro daquele ano. Contemplei as imagens, mas, para além de espectadora, essa experiência foi importante para que repensasse sobre a escrita narrativa da História da Educação que incorpora diferentes suportes de memórias. Compreendi, então, que tais suportes guardam as permanências e as marcas da escolarização,

cujos enfoques "permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação" (CUNHA, 2006, p. 41).

De acordo com essa visão diretiva, tive mais clareza sobre o que realmente me movia nesse campo de investigação: o desejo de empreender um trabalho de pesquisa sobre memória, história e educação, que incorporasse ao seu *corpus* documental diferentes fontes históricas de memórias escolares, sejam escritas, visuais ou orais.

Destaco a importância de, ao término desta apresentação, esclarecer que a incorporação de diferentes documentos memorialísticos, no âmbito das pesquisas sobre a História da Educação, possibilitou que uma vasta documentação produzida por instituições escolares ganhasse visibilidade. Dessa renovação, sobressai a emergência de que mais produções escritas com esse enfoque sejam trazidas para o centro do debate da historiografia da História da Educação.

Evidencio, ainda, para melhor elucidar essa exigência, o tema sobre a memória que, guardada em diferentes suportes, possibilitou-me acessar o passado e trazer em tela tramas da história ainda não problematizadas. Foi, através dessa clivagem, que a inspiração para entremear os fios, que *tecem a trama*⁷ desta história, ganhou a dimensão merecida.

1.1 FIOS QUE TECEM A TRAMA

Figura 1 – Fotografia da Escola Nossa Senhora de Lourdes em 1992 - Vale Vêneto (RS)



Fonte: Arquivo Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

⁷ A compreensão da palavra "trama" aproxima-se, neste estudo, do conceito historiográfico elaborado por Paul Veyne (1982, p. 28, grifo do autor): "[...] os fatos não existem isoladamente, nesse sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco 'científica' de causas materiais, de fins e de acasos; de um corte de vida que o historiador tomou, segundo sua conveniência". De acordo com essa perspectiva, a escrita da História não se organiza, absolutamente, em uma ordem cronológica; ela se apresenta, muitas vezes, através de digressões.

Numa localidade bucólica – em meio a um vale - uma escola. Um lugar que parece ter o silêncio como prece entoada. Este é um estudo sobre memórias de um tempo, no qual meninas e meninos eram alunos e alunas em uma escola internato de confissão católica. Naquele espaço educativo, em meio ao silêncio, isolamento, disciplina, brincadeiras e orações, em face de formação futura, meninas e meninos foram educados para se tornarem boas mães, bons pais, profissionais de excelência e, por consequência, bons cidadãos.

Este é um estudo sobre memórias de uma escola que se ocupou da experiência educativa vivida por alunos e alunas internos/as na *Escola Nossa Senhora de Lourdes*, no Vale Vêneto, RS, na região central do estado do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1960 e 1970. As narrativas de memórias foram realizadas no ano de 2014 e início de 2015.

O objetivo desta investigação está para além de um estudo sobre memória, tampouco, sobre a história de escolas confessionais. Nesse cruzamento, o tema desta pesquisa centralizou-se nas memórias dos escolares e nas atividades desenvolvidas por eles no colégio frequentado.

Nessa direção, entre memórias de uma escola internato de religiosas católicas e a formação educativa - busquei compreender como a construção narrativa de memórias de alunos e alunas recompõe a experiência educacional em um colégio internato católico. Além disso, procurei realçar os valores agregados pelos narradores em estudo e que atribuem sentidos à formação analisada, tendo como motivação precípua experiências pessoais e/ou profissionais. A “escola/ internato” foi, assim, o tema das narrativas e a inspiração que me permitiu tecer os fios das tramas.

O pensar sobre uma instituição que, no tempo presente, guarda as memórias de sua história, eis o que me levou a entrelaçar as tramas deste trabalho. Uma escola que, por oito décadas, entre os anos de 1892 a 1980, tendo como base diferentes matizes, organizou-se como espaço de educação. Sob a luz do discurso religioso católico, teve o carisma⁸ da

⁸ Neste trabalho, a palavra carisma é entendida a partir do campo da teologia, conforme o dicionário católico, carisma é uma graça ou dom extraordinário do Espírito Santo dado aos indivíduos em favor da comunidade (LOWERY, 1999).

Nessa direção, o conceito sobre carisma de acordo com o dicionário de conceitos fundamentais de teologia é compreendido como "uma qualidade de uma pessoa, considerada fora do comum, pela qual essa pessoa é valorizada como dotada de forças ou propriedades sobrenaturais, supra-humanas" (EICHER, 1993).

Portanto, no transcórre deste trabalho, carisma se refere ao campo teológico, sendo que o carisma da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria fez-se à luz do carisma de sua fundadora Bárbara Maix. Bárbara, em suas cartas, mostra a força de sua liderança e carisma frente à Congregação. Escreve Bárbara, "J.M.J. A.B.I. T. C. J. Petrópolis, 13 de setembro de 1872, Minha querida filha, jovem Maria José: Louvados sejam os SS. Coração de Jesus e de Maria! [...] Filha, uma coisa te peço de todo o coração, falo por experiência própria: se queres ser feliz e alegre até a morte, na hora da tentação, não andes triste e carrancuda. O que logo deves fazer é tomar o machado na mão e dar primeiro golpe em ti mesma. Sê bem rigorosa contigo

Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - fundada por Bárbara Maix, em 1849, no Brasil. Foi, com o olhar voltado para esse espaço, que o presente perguntou ao passado.

Um vale recortado por morros, o conjunto dos prédios em que, no passado, ressoaram vozes de colegiais, guarda vida e empresta memórias a esse lugar. Uma escola e o seu tempo. Esta é a história de uma escola, por isso, é uma história de memórias. Um lugar que recebeu meninas e meninos, inicialmente, no ano de 1892, eram os filhos dos primeiros descendentes italianos do pequeno vale. Décadas mais tarde, no ano de 1954, jovens de diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul foram os alunos e as alunas do internato escolar do curso ginásial da *Escola Nossa Senhora de Lourdes*, no Vale Vêneto. A partir do ano de 1954, o educandário obteve a autorização para instituir o curso ginásial, transformando-se no primeiro ginásio particular católico com internato misto do interior do estado. A partir de 1971, passou a ser uma escola de 1º Grau⁹. Rapazes e moças buscavam a formação e a educação em um internato escolar, particular e confessional, características essas que tornavam a escola diferente, visto que foi o primeiro internato escolar particular misto religioso implantado no interior do Rio Grande do Sul.

Nesse vale, por entre as ruas e os casarios, as marcas da religiosidade católica se fazem notar. Em cada canto, vislumbram-se oratórios, produtos da devoção aos santos padroeiros. Na praça central, a Catedral lembra os traços que caracterizam o vale, misto da religiosidade e do passado, forjados sob o signo da colonização italiana, cujos membros,

mesma. Mas, entende-me bem: em coisas que não precisas licença de ninguém. Nunca faças nada exterior, nenhuma coisa, nem penitência, nem vigília sem licença; mesmo se fores inspirada por Deus, precisas, antes, pedir licença. **Falo daquilo que Deus, desde pequena, exigiu de mim: mortificação da minha vontade [...]** Deus mesmo me ensinou, quando era pequena, e sempre me disse que se Lhe fizesse assim, Ele me prometia uma alegria e gozo celestes. [...] Tua mãe, Maria Bárbara da SS. Trindade, Priora Geral da Congregação do SS. Coração de Maria. Muitas saudades e abraços a todas. Aqui envio o SS. Coração de Jesus - dou-te teu Esposo por lembrança. Tens minha licença para guardares contigo esta cartinha" (Escrita em português (M.M.I., pág. 97, 2ª parte, grifos meus).

Essa carta encontra-se no Arquivo Geral da Congregação em Porto Alegre. As iniciais M.M.I. significam o manuscrito da Madre Isabel do Precioso Sangue - Arquivo Geral da Congregação. Quanto às abreviaturas que Bárbara usava em seus escritos, são as iniciais dos Padroeiros da Congregação: J.M. J - Jesus, Maria, José; A.B. I - Afonso Maria de Ligório, Bernardo de Claraval, Inácio de Loiola; T.C.J - Teresa de Ávila , Clara de Assis, Juliana Falconieri.

"A destinatária chamava-se Maria José de Almeida Vargas, que estava no Asilo Providência, Porto Alegre, há vários anos, como educanda. Decidiu abraçar a vida religiosa e pediu, para isso, licença para ser admitida na Congregação. **Esta carta contém a referência mais valiosa a respeito da aparição do Menino Jesus à Madre Bárbara, quando jovem.** Continua ela, depois, a evocar seus sentimentos de infância. É a carta em que mais fala de coisas íntimas de sua infância e juventude" (CARTAS e DOCUMENTOS de BÁRBARA MAIX, Fundadora da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, e ESCRITOS referentes à sua vida e à vida da Congregação, grifo meu). Fonte: Arquivo Geral da Congregação - Porto Alegre-RS.

⁹ No ano de 1971, através da Portaria n.º19.853, de 24 de agosto de 1971, face ao parecer n.º114/67, do Conselho Estadual de Educação, concede à escola a aprovação do regimento constituída pelo Curso Primário (Fonte consultada: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes-RS).

vindos de Vêneto, localidade situada no norte da Itália, instalaram-se no Vale Vêneto, na região central sul-rio-grandense, cujas condutas e preces imprimiram faces à localidade, que marcam o sagrado e a tradição dos seus antepassados. "Deus, a Virgem Maria e os santos foram o sustentáculo e o refúgio dos imigrantes italianos", escreve Manfroi (2001, p. 122). Em meio a esse cenário, no ano de 1892, como braço da Igreja Católica, ergueu-se a Escola Nossa Senhora de Lourdes, obra educacional que se fez sob a mística¹⁰ da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Essa instituição reproduziu instrumentos de educação e empoderou de cultura e religiosidade homens e mulheres submetidos ao internato misto na primeira metade do século XX, no Vale Vêneto.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram colhidas narrativas de memórias de alunos e alunas, que viveram a experiência educativa no período entre os anos de 1960 a 1970¹¹, na perspectiva da abordagem metodológica da história oral, sendo que as narrativas orais foram entrecruzadas a documentos memorialísticos sobre a escola e de escolares - os escritos e os visuais.

O objetivo dessa investigação está para além da reconstrução da história de uma instituição escolar de confissão católica. A pesquisa buscou problematizar os sentidos atribuídos pelos narradores sobre o tempo, no qual estiveram internos na escola e a forma como recompõem, no tempo presente, atribuições e representações a esta experiência escolar.

Os estudos que se ocupam sobre experiências educativas de escolas organizadas a partir dos princípios filosóficos das congregações religiosas, em sua maioria, articulam-se ao campo dos estudos sobre educação e imigrantes¹².

Importante ponderação de Lúcio Kreutz (2007, p. 355) diz respeito à presença, no Rio Grande do Sul¹³, no ano de 1875, de um número bastante significativo de escolas. O autor destaca que "havia 99 escolas da imigração alemã, sendo 50 católicas e 49 evangélicas". A

¹⁰ O significado da palavra mística aproxima-se, neste estudo, do conceito religioso. Etimologicamente, mística provém de *myō*. Esse verbo significa o procedimento de fechar os olhos e olhar para o interior. Daí se deriva o tipo de mística do mergulho no divino. *Mystēs* significa iniciar-se nos mistérios. Na tradição cristã, entendem-se, com isso, o mistério ou os mistérios da fé, de modo que, neles, se deva inserir uma mística de fé. Tal conceito insere-se decisivamente na área do religioso. Com base em conceito religioso – caracteriza-se a mística, em primeiro lugar, como a intensidade da expressão da necessidade religiosa no pensamento e sentimento, na vivência e no estilo de vida. Em sentido religioso extraordinário, em sentido mais restrito, mística parece ser o conceito genérico de fenômenos religiosos extraordinários, como também ascetes especiais altamente exigentes ou estilo de vida extraordinário (EICHER, 1993).

¹¹ De acordo com os registros no livro memorialístico da escola, esse período aponta ser o de maior número de matrículas de internos e internas.

¹² Destaco os estudos sobre *Imigração e Educação no Brasil*, livro organizado pelos pesquisadores Terciane Ângela Luchese e Lúcio Kreutz, em 2011.

¹³ Nesse período, a província de São Pedro do Rio Grande do Sul tinha uma população escolar em torno de 52 mil pessoas; sendo que a população considerada livre era de aproximadamente 367 mil (LUCHESE, 2007).

partir desse período, o processo escolar, no Rio Grande do Sul, de forma mais direta, é assumido pelas igrejas, tanto de orientação católica como evangélica, recebendo conotação confessional.

Através de pesquisas, constatei que grande parte dos estudos sobre histórias, práticas e processos escolares embasa-se em vivências de escolas criadas por imigrantes portugueses, cujos objetivos voltavam-se para a colonização dos espaços ocupados por eles e a escolarização de seus descendentes. O mesmo verifiquei nas práticas de imigrantes alemães e a construção da educação, imigrantes italianos e educação e, em uma segunda parte do tema pesquisado, especificamente, tais estudos versam sobre escolas de imigrantes na região sul. São estudos sobre educação polonesa, imigrantes ucranianos, com ênfase na relação entre igreja, escola, imigrantes alemães e escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul.

Posto isso, o que quero destacar é que o tema desta tese, o qual exponho como trama de um cenário histórico e as suas proposições para a sua efetivação, que intitulo como *Memórias da Escola Nossa Senhora de Lourdes, RS: narrativas da experiência educativa em uma instituição confessional católica (1960-1970¹⁴)*, não se delimitou ao campo dos estudos sobre igreja e escolas entre imigrantes. Há expressivos estudos no campo do conhecimento que se articulam no campo da pesquisa educacional sobre instituições escolares de congregações religiosas, que fazem parte do campo específico da História da Educação. São instituições que ofereciam a formação escolar somente para meninas, voltadas para a formação docente, intituladas de escolas normais¹⁵. Para exemplificar, cito o trabalho de

¹⁴ Como recorte temporal, situo as décadas de 1960 e 1970, consideradas referenciais importantes do ponto de vista da expansão do número de matrículas de alunos e alunas na condição de internos/as.

¹⁵ A primeira escola normal foi criada em 1831, em Niterói, sendo pioneira na América Latina, de caráter público. Foi a primeira escola de formação docente de todo o continente, já que, nos Estados Unidos, as que então existiam, eram escolas particulares. No Rio Grande do Sul, foram criadas em 1870, as escolas normais, que experimentaram um desenvolvimento mais acelerado no período republicano. Em 1949, já havia 540 desses estabelecimentos educacionais espalhados por todo o território nacional. Não tinham, porém, essas escolas organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o ensino primário, o ensino normal era assunto da alçada dos estados, ficando restritas às reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos estados que as promovessem. O decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que o instituiu, oficializou-as como finalidade do ensino normal: promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. O ensino normal ficou subdividido em curso de dois níveis. Como curso de 1º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2º ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de três anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais. Além das Escolas Normais Regionais e das Escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os cursos citados, mais o Jardim de Infância e a Escola Primária, anexos e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. O curso normal regional foi, por muito tempo e

Michelle Pereira da Silva Rossi, *"As Congregações Católicas e a Disseminação de Escolas Femininas no Triângulo Mineiro e Alto Paranabaíba"*, *"Em nome da Fé Católica: a criação do colégio Santa Teresinha"*, de Simone Paixão Rodrigues, *"História e Memórias de um espaço escolar feminino: o colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP"* (1918-1960), de Alessandra Cristina Furtado, *"Ginásio Santa Margarida: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas"*, de Alessandro Carvalho Bica.

Os estudos mencionados, colhidos do banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mostram a notoriedade dos estudos que articulam o campo do conhecimento da História da Educação e a história de instituições escolares de diferentes confessionalidades em um campo específico de formação. Em sua grande maioria, essas escolas dedicavam-se a educar meninas ou a prepará-las para serem professoras e, também, ocupavam-se da formação de religiosas. Expressivamente, há outra temática, na área das pesquisas em História da Educação, que se ocupa do estudo das imigrações no Brasil e no Rio Grande do Sul e os processos escolares¹⁶.

Embora o objeto de investigação desta tese esteja inserido e articulado a questões históricas e culturais próprias da trama de sua história, não atentou como delimitação, a articulação das questões entre igreja católica e imigração italiana¹⁷.

São pesquisas que se ocupam do estudo de uma região, na qual a *Escola Nossa Senhora de Lourdes* esteve inserida, embora a atenção dispensada, trouxe outras

em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário (ROMANELLI, 1986).

¹⁶ Destaco a tese de Terciane Ângela Luchese, defendida em 2007, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, *O Processo Escolar entre Imigrantes da região colonial italiana no RS - 1875 a 1930*. Na pesquisa, a autora estuda a dinâmica do processo escolar entre imigrantes e seus descendentes estabelecidos a partir de 1875, nas antigas colônias Dona Isabel, Conde d'Eu e Caxias - região colonial Italiana no Rio Grande do Sul.

¹⁷ Como forma de exemplificar, cito pesquisas que são específicas a estas questões, cito, também, três estudos, que versam sobre o catolicismo na região da quarta-colônia no Rio Grande do Sul e sobre as questões que envolvem a italianidade na região de Santa Maria-RS. Para emprestar maior fundamentação a esse respeito, sinalizo o estudo de Maria Catarina Chitolina Zanini, da Universidade Federal de Santa Maria, de 2006, *"Italianidade no Brasil Meridional: a construção da identidade étnica na região de Santa Maria-RS"*. O segundo estudo, diz respeito ao estudo de Vitor Biasoli, *"O Catolicismo Ultramontano e a Conquista de Santa Maria (1870/1920)"*, da Universidade Federal de Santa Maria, de 2010. Um estudo sobre a reconfiguração do mundo religioso de Santa Maria, no século 19 e meados do XX. O terceiro estudo, *"La éramos servos, aqui somos senhores"*, é um relato da organização dos imigrantes italianos na ex-colônia Silveira Martins (1877-1914). Nele, a autora, Maíra Inês Vendrame, ocupa-se da história dos imigrantes italianos da ex-colônia de Silveira Martins, fundada em 1877, localizada a 30 quilômetros de Santa Maria, no interior do Rio Grande do Sul. Pesquisa na qual empreende, com densidade, um estudo sobre os imigrantes italianos, saídos da região do Vêneto, no final do século XIX e sobre seu estabelecimento no território que configurou a Região Colonial Italiana, no interior do Rio Grande do Sul. Através da evocação da memória de descendentes dos primeiros italianos, articula a construção de uma cultura própria desses homens e mulheres, sendo essa atravessada por implicações que são do poder estabelecido local, ora centrado na Igreja e no Estado.

problematizações e isso diz respeito a uma escolha. Diante do que esclareci, reforço que a proposta deste estudo assumiu outros contornos e outras perguntas.

Para tanto, gostaria de enfatizar que os estudos sobre escolas confessionais católicas e memória no campo específico da História da Educação que não estejam delimitados nos exemplos citados, sinalizam uma lacuna historiográfica. Essa percepção se confirma ao consultar as cinco últimas reuniões do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essa verificação confirma-se, também, nas comunicações das últimas cinco reuniões da ANPED SUL. A partir dessa verificação, a proposta desta tese delimitou-se em uma especificidade que é a educação escolar confessional católica, uma escola religiosa católica, que, sob o carisma da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, imprimiu traços singulares à sua obra educacional. É pertinente esclarecer que as escolas católicas de religiosas não são iguais. Cada uma delas traz suas especificidades de acordo com as constituições e os projetos educativos de sua congregação.

A obra educacional das Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria, em Vale Vêneto, ao iniciar suas atividades em 1892, já apresentava um traço característico distinto, que diz respeito a aceitar a matrícula de meninas e meninos como externos e internos. Por ser uma característica incomum, notabilizou-se por apresentar um traço muito significativo, visto que o internato escolar misto marcou a sua trajetória educacional por oito décadas. Ressalto, pois, que a Escola Nossa Senhora de Lourdes iniciou suas atividades no final do século XIX, com a iniciativa dos moradores do pequeno vale, apoiados pela Igreja Católica, representada pela presença dos padres palotinos na região e na localidade de Vale Vêneto.

1.2 ENREDOS DE UMA TRAMA

É bonito. Tinha um campo e nós sentávamos e corríamos pra cá e pra lá, brincadeiras de criança. Era muito bom. Foi um tempo bom; foi um tempo que teve tristezas, mas teve grandes alegrias e, principalmente, pela formação. Eu gosto de freira, sabe (Lorena).¹⁸

O tema de investigação desta tese se insere no campo de estudos da História da Educação, especificamente sobre as memórias de um colégio internato misto católico. Por isso, o objeto de investigação foi o colégio, o internato e os seus memorialistas: a emergência e a constituição da escola, seu sentido sócio-político-cultural, bem como os fazeres internos e

¹⁸ Ex- aluna interna na escola Nossa Senhora de Lourdes no ano de 1961 a 1963, que faz parte do quadro de sujeitos entrevistados e que colaboraram para esta investigação.

cotidianos de um colégio particular confessional, através das narrativas de memórias. Importante destacar que a escola, na bibliografia, é apontada de forma geral como uma importante presença da igreja católica na localidade, fortemente identificada como "o internato de Irmãs". Esse traço característico aponta para uma construção memorialística indelével: o internato misto. Por conta dessa organização específica, notabilizou-se como uma escola diferenciada na região e no estado. Certamente, por essa especificidade, se constitui em uma importante contribuição para a história da educação no Rio Grande do Sul.

A tese central que defendo é de que a escola, embora tenha se organizado em um núcleo de colonização de imigração italiana- constituída em um contexto à luz de características étnico-culturais, próprias desses imigrantes, ganhou vida e consistência, em um primeiro momento, graças ao apoio dos líderes daquela localidade. Ratifico que foram as primeiras famílias dos imigrantes estabelecidos no Vale Vêneto, cuja articulação com as lideranças católicas também estabelecidas na região, que decidiram apoiar a ideia de se estabelecer, no núcleo colonial, uma escola elementar. Uma vez estabelecida, assumiu características distintas, como por exemplo: a autorização de matrículas para alunos e alunas procedentes de diferentes localidades do estado. Para tanto, foram aceitos, como internos, meninos e meninas, o que se constituiu em um espaço escolar diversificado quanto à procedência de seus alunos e alunas, os quais eram de diferentes etnias. Assim, a escola foi sendo identificada como o "colégio internato de Irmãs" -, e não como uma escola étnica ¹⁹. Sendo que, através de práticas instituídas, principalmente o traço de fechamento imposto à modalidade do internato e à formação escolar, deveria ser orientada por parâmetros filosóficos cristãos, de confissão católica. Sob esse procedimento, tornou-a uma escola particular confessional no interior do estado, reconhecida como uma instituição de ensino de excelência. Sua qualificação mostrava-se não apenas por ser uma entidade confessional, mas também por constituir-se em um espaço escolar de formação, no qual meninas e meninos eram educados para a virem a ser boas mães, bons pais e, por consequência, bons cidadãos.

Entre outras possibilidades, próprias do ensino confessional, interessou-me investigar a experiência educativa vivida por alunos e alunas que fizeram parte de um grupo específico de formação escolar: uma escola confessional católica com internato misto. Sobre a especificidade do internato misto a literatura da área em História da Educação, que se ocupa

¹⁹ As escolas organizadas em núcleos de colonização como o foram as de etnia alemã e italiana, que se estabeleceram no século XIX e em meados do XX, no estado do Rio Grande do Sul, tinham como característica principal, a organização escolar comunitária, ou, eram organizadas como escolas étnicas, voltadas para a manutenção de sua tradição cultural, principalmente em áreas rurais de imigração nos estados do sul (KREUTZ, 2007).

dos estudos sobre escolas confessionais no estado do Rio Grande do Sul, não indica estudos sobre tal organização escolar; sendo que essa especificidade foi o que, de fato, chamou-me a atenção e aponta ser um diferencial da pesquisa.

O fragmento inicial, destacado de uma entrevista de uma aluna que foi interna na escola, representa e sintetiza, de certa forma, o fio que teceu as tramas dessa investigação: as memórias representadas sobre um tempo de formação em uma escola internato católica. Diante de tantas tramas que fazem parte deste contexto, a delimitação sobre o objeto em estudo - o colégio, o internato e os memorialistas -, teve como objetivo problematizar aspectos da internalidade da escola, por meio de um entrecruzamento de fontes de memórias escritas, visuais e orais. Dessa maneira, escolhi produzir uma análise sobre questões que versam sobre o cotidiano desta experiência educativa, assumindo, assim, um desejo de olhar para a internalidade e fazeres da vivência naquela escola.

Em relação à escolha e à delimitação do tema e do objeto em estudo, penso que seja impossível narrar a totalidade histórica, uma vez que as escolhas e as delimitações do objeto histórico são escolhas de certos aspectos escolhidos pelo historiador (VEYNE, 1982). De acordo com essa perspectiva, o objeto da História e a sua compreensão são passíveis de uma multiplicidade de tramas, sendo que essas podem ser dispersas - porque dizem de categorias distintas: "o social, o político, o religioso [educacional] podem compor um mesmo acontecimento" (Ibid., p. 31).

Nessa direção, a escrita desta investigação se ocupou das memórias de quem estudou em uma escola internato, entrecruzada a fontes escritas e visuais. Procurou construir uma narrativa possível sobre essa experiência educacional, que teve a intenção de estabelecer um deslocamento, de lançar um olhar que pousasse vagarosamente sobre questões no âmbito educacional pouco estudadas. Reitero que, de certa forma, as narrativas aqui apresentadas se desviaram das grandes sínteses e narrativas. Portanto, atentaram para questões que dizem sobre especificidades da internalidade de um educandário.

Tem sido por meio dessa visão que os historiadores da História da Educação têm dispensado a atenção. Por consequência, temas e objetos de análise compreendidos como marginais à disciplina, lentamente, foram sendo incorporados aos estudos. As subjetividades, as emoções, o cotidiano, o sujeito e a memória, uma vez estruturados nessa direção, no âmbito das pesquisas educacionais, amalgamaram o tema da memória e ganharam maior atenção e visibilidade. Em vista desses enfoques, os diferentes suportes de memórias que não foram esquecidos, mas guardados, sobrevivem, deixando registrados, neles, vestígios de um passado. Por isso, a memória é compreendida como o lugar das permanências e, também,

como guarda de especificidades das marcas da escolarização e da educação (STEPHANOU; BASTOS, 2011).

A inscrição do discurso das escolas confessionais como difusoras de uma moral cristã fez com que me detivesse na incidência dessa formação, uma vez que está presente na construção das narrativas. Nessa direção, busquei analisar como essa formação e como as práticas educativas cotidianas, vividas nesse espaço formativo, são recompostas e realçadas nas narrativas dos alunos e das alunas.

Essas questões postostas parecem-me, e para a academia, importantes porque tratam de um cenário ainda pouco conhecido. Penso que seja pertinente o diálogo com esse passado, que seja dedicada, por parte da pesquisa educacional, maior atenção sobre o conhecimento da história e da memória escolar, visto que, no presente, através das memórias daqueles que vivenciaram uma formação similar, sinalizam cenas, sentidos e representações ainda não conhecidas sobre a educação e a escolarização. Assim, à luz de memórias escolares, atribuições, sentidos e representações apontaram traços de especificidades sobre a escolarização do estado do Rio Grande do Sul, em um "Colégio de Irmãs".

Com base nas considerações apresentadas, busquei responder à interrogação que coloquei como problema de pesquisa:

Como a construção narrativa de memórias de ex-alunos/as recompõe a experiência educativa em um colégio/internato católico e atribui sentidos a essa formação, seja em suas experiências pessoais ou profissionais?

Os alunos e as alunas, que tiveram sua formação escolar e foram internos na escola já referida, atribuem sentidos a essa formação, como representam e narram-se através dessa formação, no tempo presente? Quem são hoje esses alunos e alunas? Como, na atualidade, suas memórias constroem sentidos a essa formação escolar? Como, nas diferenças das dimensões de gênero, homens e mulheres, no tempo presente, recompõem, nas suas memórias, o passado escolar? Consoante ao problema proposto e as questões problematizadas, apresento os objetivos desta pesquisa.

A proposta desta tese, ao apontar para uma aproximação quanto à memória dos alunos e alunas da *Escola Nossa Senhora de Lourdes* no Vale Vêneto, não almejou "descobrir" o que realmente aconteceu na história da escola. Interessou, sim,

Compreender como a experiência educativa, em um colégio/internato católico, é construída pelas narrativas de memórias de ex-alunos/as e como atribuem sentidos a essa formação, seja em suas experiências pessoais ou profissionais.

Especificamente, teve como objetivos:

1. Compreender a construção narrativa de memórias dos alunos e das alunas, presentes nas narrativas, os quais tiveram a sua formação escolar na instituição pesquisada e que promovem um sentimento de pertencimento a essas pessoas.
2. Problematizar como ocorria o processo de disciplinarização na escola.
3. Conhecer os sentidos sobre ser aluno/as de uma escola internato, representada nas narrativas.
4. Possibilitar a visibilidade e a incorporação de diferentes fontes de memórias para a problematização da História da Educação.
5. Contribuir para a divulgação da importância de iniciativas de organização de espaços arquivísticos escolares, a salvaguarda e a preservação do patrimônio histórico-educativo no Rio Grande do Sul.
6. Contribuir para o campo do conhecimento historiográfico e da História da Educação, em relação à presença da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria na educação escolar, em Vale Vêneto, na região e no estado do Rio Grande do Sul.

O trabalho teve o objetivo de problematizar as narrativas de memórias de alunos e alunas internos e internas, entrecruzando-as aos documentos escritos e aos visuais, sem existência de hierarquia nessas fontes, mas que se mostram como importantes vestígios portadores de representações, através dos quais o historiador acessa o passado. Foi, por meio dessa perspectiva, que a organização desta investigação teve a sua orientação.

Imersa nesse campo de estudo, escolhi problematizar a memória sobre a história de uma escola, do internato e de seus memorialistas e, para cumprir essa tarefa, reuni um conjunto de documentos, que possibilitaram a escrita e a análise desta investigação. Meu *corpus* documental foi composto dos seguintes documentos: livros contendo crônicas da escola de 1892 a 1980, livros memorialísticos sobre a escola, fotografias, correspondências, portarias, atas e narrativas orais de alunos e alunas. Deduz-se disso que foi, através do cruzamento de fontes de memórias escritas, visuais e orais, que consegui o embasamento teórico para a concretização desta pesquisa.

De fato, a articulação entre fontes escritas, visuais e orais tornou possível compreender a memória como objeto da história. Nesse sentido, a memória diz sobre um conjunto de recordações e de experiências vividas, que podem ser mitificadas por grupos, cuja identidade faz com que o passado seja representado como parte integrante de uma coletividade. Por sua vez, produz laços de pertencimento (NORA, 1993).

Na sequência dessa argumentação, a memória é compreendida como um tema que problematiza a relação entre passado e presente e, cada vez mais, ocupa a atenção de diferentes pesquisadores e de diferentes campos do conhecimento. Especificamente, o crivo da crítica em relação à memória é um trabalho que cabe aos historiadores. Já que "o historiador é o responsável por um trabalho de crítica da memória, condição necessária para um certo tipo de interpretação da narrativa memorialística e sua interlocução com o campo historiográfico" (MAUAD, 2013, p. 82). Guardado esse cuidado, é importante não perder de vista que a existência de memórias está sempre implicada em uma produção histórica, representada pelo grupo na sua experiência social, voltadas para a elaboração de um conjunto variado de representações sobre o seu passado com vistas a se posicionar face ao futuro, "tais agentes da memória são, dentro dessa lógica, todos os sujeitos comprometidos com a construção e a manutenção dos princípios de sobrevivência do grupo social" (Ibid., p. 84, grifo meu).

No panorama da História da Educação recente, de acordo com essa visão, o tema da memória sobre instituições escolares que articulam os relatos orais de alunos e professores tem sinalizado que as representações desses grupos apontam visões que contribuem para a visibilidade de aspectos muito específicos da internalidade das práticas cotidianas educativas. Sob esse viés, aspectos significativos da História da Educação pouco conhecidos orientam a compreensão de valores, comportamentos e discursos produzidos em um dado espaço e um tempo sobre a educação e a escola. Posto isso, reforço a relevância e a potencialidade da problematização de diferentes documento/fonte para a escrita da História da Educação, seja o escrito, o visual ou o oral, porque todos eles são a salvaguarda da memória do passado da educação e da escolarização, cuja pertinência está para além de lembranças. Nesse sentido, "a problemática da história da memória deve ser compreendida a partir dos estudos dos suportes, agentes e representações que conformam a dinâmica das memórias sociais" (Ibid., 2013, p. 83).

Em sintonia com a argumentação, os documentos/fonte guardados nas salas dos arquivos e a narrativa de seus memorialistas são acessos sobre o passado, os quais podem apontar, através do crivo crítico dos historiadores e de suas perguntas, a possibilidade de uma escrita narrativa histórica em educação que mostre que há diferentes sentidos e atribuições, cuja veiculação se encontra no documento e na sua representação produzida.

A escolha pelas memórias de um "Colégio internato de Irmãs" permitiu que eu buscasse inspiração intelectual, que diz de um campo temático plural, tendo em vista que a

articulação em campos distintos - a História e a Educação, fez-me transitar por estudos sobre memória, história oral e a abordagem historiográfica da História Cultural.

Na trilha desses estudos e inspirando-me neles, posso dizer que a escrita e a compreensão da História, em particular, o conhecimento de especificidades da História da Educação foi possível ganhar a dimensão proposta. Reflexões importantes foram ganhando contorno, motivada pela inspiração intelectual, conseguida através de *Maurice Halbwachs*, *Roger Chartier*, *Paul Veyne* e *Arlette Farge*. Desses autores, o embasamento teórico sobre a compreensão da História e o trabalho de crítica dos historiadores em relação à análise dos documentos e a sua problematização foram importantes.

De minha parte, a mudança de visão se deu, em grande medida, através das reflexões dos estudos desses autores, principalmente no campo da historiografia; sendo que, na trajetória de meu doutorado, foi possível construir uma bagagem cultural e intelectual, cuja formação me permitiu fazer escolhas, sejam empíricas ou epistemológicas, que dizem respeito aos nossos pertencimentos e referências culturais. Ao longo desses últimos anos, tenho me dedicado a estudar o tema da memória escolar e repensá-la no campo de sua construção coletiva, por meio de narrativas orais, e, mais recentemente, me interessei pelas fontes visuais, em especial, pelas imagens fotográficas sobre escolas e escolares. Meu envolvimento com o tema dessa pesquisa, exigiu-me a leitura de estudos, principalmente, sobre a escrita e a compreensão da História através de um viés revisionista.

Nesse sentido, oriento minhas reflexões sobre a compreensão da História a partir de Veyne, Chartier e Farge, historiadores que me permitem pensar a História de forma adversa ao pensamento que dominou a disciplina histórica do século XIX, ou seja, à luz da tradição de historiadores aliada a correntes historiográficas de cunho tradicional, que compreendiam a disciplina histórica como ciência, mas estritamente como a "ciência do passado, ela limitava-se a conhecer documentos" (HARTOG, 2013, p. 203).

Veyne (1982) é uma referência intelectual no campo da historiografia contemporânea, cuja compreensão sobre a História e a sua escrita contrapõe-se à disciplina histórica tradicional, a qual compreendia o documento histórico como já sendo a História. Esse posicionamento portava o real e a verdade. Em contrapartida, o pensamento de Paul Veyne marca uma ruptura epistemológica, porque mostra a compreensão diversa, em especial, sobre a noção de verdade. Aspecto esse tão caro à tradição positivista²⁰ dos historiadores do século

²⁰ O principal traço característico da tradição positivista diz respeito ao fato de que as experiências históricas podem ser descritas com a ambição de encontrar leis gerais e, nesse sentido, a possibilidade de construir uma narrativa histórica universal. Disso surge "a ambição de construir uma ciência das sociedades que fosse tão

XIX e, de uma forma geral, existente no pensamento que dominou o período no campo das ciências sociais e no da disciplina histórica.

Em consideração a essa postura, o compromisso do trabalho historiográfico se firmou com a intenção de verdade, no entanto a pretensão de uma narrativa completa, em se tratando de conhecimento histórico, é aspirar ao conhecimento completo. Todavia, a "nossa mente chega a um conhecimento estrito ou amplo do real, mas não contempla nunca seu texto original" afirma Veyne (1982, p. 133). O conhecimento, nesse sentido, nunca será completo e podemos acessar senão traços.

Consequentemente, toda compreensão, seja sobre a História ou em relação aos objetos investigativos e delimitados pelos historiadores para suas problematizações, é um acontecimento humano que, para a História, nessa direção, implica pensar que são "história do que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades" (Ibid., p. 172). Quero dizer: em se tratando da construção narrativa histórica, neste trabalho, a problematização das fontes, todas elas, as escritas, as visuais e as orais, são suportes de memórias. No entanto, antes do trabalho de crítica do pesquisador, são apenas memórias e, dessa forma não portam a *realidade* e a *verdade*. Contudo, são acessos importantes enquanto índices porque informam e apontam sobre a produção de comportamentos, representações, discursividades de um tempo, sendo que, por meio a essas construções, face a uma memória futura, grupos e instituições marcam seus traços culturais, seus discursos. Por serem apenas traços, não são narrativas completas, e é, por meio dessa visão, que compreendo a intenção da escrita de uma narrativa histórica, em particular, sobre a História da Educação.

Consideradas e problematizadas como documentos históricos, as fontes memorialísticas escritas, visuais e orais possibilitaram um novo trabalho de investigação nessa área do conhecimento. Vale ressaltar que, através dessa renovação teórica, foi possível, aos historiadores da educação, o acesso ao passado por meio de vestígios de uma época sobre práticas escolares cotidianas e aspectos da internalidade da escola e de seus escolares, até então considerados menores. Por consequência, documentos marginais, os quais dizem respeito sobre a produção de uma cultura escolar, produzidos e implicados em uma época imprecisa ou em tempo determinado, passam a ser olhados com atenção e isso implicou uma nova perspectiva no campo historiográfico educacional.

neutra como a física ou como pareciam ser as ciências naturais" (BARROS, 2011, p.74). A pretensão dos historiadores positivistas do século XIX e do início do XX era a crença na possibilidade de encontrar leis naturais e invariantes para as sociedades humanas e a tese de que as Ciências Humanas e as Ciências Naturais eram passíveis de análise sob o mesmo método.

Maria Teresa Santos Cunha (1999, p. 41), quando discute sobre essas ideias, sinaliza para o fato de que "novos centros de interesse então em áreas tidas como marginais, como por exemplo, questões de gênero, práticas de leitura, *memória*, imaginário", ao incorporar novos temas ao campo de estudos dos historiadores, conseqüentemente exigiu um novo trabalho de análise e de crítica.

A partir dessa renovação historiográfica, a visibilidade e, por sua vez, a valorização de temas compreendidos como menores alteraram a compreensão sobre os documentos existentes que enfocam essa temática. Como exemplo, destaco a problematização das fotografias de classe e de atividades escolares extraclases, cartilhas, diários de docentes, correspondências e tantos outros suportes de memórias produzidos no espaço escolar. Conseqüentemente, esse viés renovado teve um efeito imediato: a internalidade, o cotidiano e as experiências vinculadas às histórias de instituições escolares e de seus agentes, amplamente, passam a ocupar a atenção de pesquisadores dessa área particular de investigação, cuja articulação aproxima duas áreas do conhecimento: a História e a Educação.

Os suportes de memórias, nesse sentido, os quais se relacionam e guardam a memória sobre a educação e a escola, representativos de uma época e de um contexto cultural e social, são objetos que, para além de guardar a produção de sentidos e representações. Em vista disso, tornam-se importantes suportes para a compreensão histórica, cuja materialidade, seja escrita, visual ou oral, torna-se vestígio importante para o estudo do conhecimento da História da Educação. Mesmo assim, esses suportes de memória enquanto vestígios impõem pensá-los como documentos produzidos. Por sua vez, a necessidade de sua problematização e crítica, embora seja um giro teórico, exigiu da parte dos historiadores "uma renovação das práticas historiográficas envolvidas no seu trato" (Ibid., 2013, p. 155-156).

De acordo com essa perspectiva, a valorização desses documentos exigiu dos historiadores da educação um revisionismo sobre a compreensão da História e de sua problematização. Como consequência, renovou a análise tradicional que vislumbrava a análise nas grandes narrativas. As investigações, a partir deste renovado *corpus* documental, têm implicações para a pesquisa em educação de caráter histórico; sendo que, através dessa nova visão, foi possível visibilizar um conjunto de documentos que eram considerados menores. Como contraponto, o campo de investigação se renovou, possibilitando a construção de uma nova narrativa histórica. No entanto, é preciso olhar para essas fontes de memórias vagarosamente, sobretudo porque o documento não é um reflexo do que foi e não porta o real

[...] quando o documento se anima a ponto de levar a crer que ele se basta a si mesmo, sobrevém inevitavelmente a tentação de não se desgrudar dele e de fazer um

comentário imediato a seu respeito, como se a evidência de seu enunciado não devesse ser reinterrogada. *Disso decorre uma escrita da história, descritiva e plana, incapaz de produzir outra coisa que não o reflexo (e mesmo o decalque) do que foi escrito há duzentos anos.* A narrativa histórica torna-se uma glosa entediante, um comentário positivista no qual os resultados obtidos não passaram pelo crivo da crítica (FARGE, 2009, p. 73, grifos meus).

É sob essa clivagem que, neste trabalho, os documentos/fonte de memórias são compreendidos; é preciso historicizá-los porque, como fontes, guardam memórias e não são ainda a História. Diferente dessa, a memória é construída por meio dos esquecimentos e das lembranças, todavia, como asseveram Sthephanou e Bastos (2011, p. 420, grifo meu), a memória "não tem compromisso com o trabalho de crítica, de problematização, de interrogação sobre os processos de transformação que sucedem no tempo e *se expressam em produções discursivas inscritas nos regimes de verdade do presente*".

Diante dessa visão, novas questões se apresentam, conseqüentemente houve a emergência de novas análises sobre a memória, em particular, sobre a construção da narrativa histórica sobre a educação e a escola. Uma primeira questão, frente a essa renovação teórica - a qual autoriza a incorporar as emoções, as questões de ordem subjetivas, o cotidiano e a internalidade das práticas vividas e produzidas em um contexto de escolarização, exigiu, como passo inicial, do trabalho historiográfico a compreensão de que o trabalho de crítica torna-se crucial.

No ensaio *O Sabor do Arquivo*, Arlette Farge comenta sobre o trabalho dos historiadores em meio aos arquivos e o cuidado que o trabalho de imersão a esses documentos exige de quem constrói a História. Essa constatação, em um primeiro momento, parece passar por um processo de "ascese", conforme a autora,

[...] identificar-se é anestesiá-lo e a compreensão que se pode ter dele [...] Que fique bem claro que essa 'ascese' não exclui a troca entre o arquivo e seu leitor, nem mesmo a empatia. A troca não é fusão, nem abolição de distâncias, mas o necessário reconhecimento da estranheza e da familiaridade do outro sem o qual não há questionamento inteligente e, portanto, eficaz. A troca exige o confronto. [...]. *É preciso se livrar pacientemente da 'simpatia' natural que se sente por ele, e considerá-lo como um adversário a ser combatido, um pedaço de saber que não se anexa, mas que perturba* (FARGE, 2009, p. 72-73, grifos meu).

No âmbito educacional, de acordo com essa visão, a incorporação de diferentes documentos memorialísticos, ao exigir o trabalho de crítica, possibilitou que uma vasta documentação produzida por instituições escolares ganhasse relevo. Essa renovação aponta a emergência de temas no centro do debate da historiografia da História da Educação como o tema da memória, tema caro aos historiadores culturais.

Pesavento (2012) na direção de Chartier (2002), no campo da História Cultural, aponta que a História, diferentemente do pensamento positivista herdado dos historiadores do século XIX, traz uma formulação sobre a historiografia, cuja tese principal é a de que a escrita da História é passível de múltiplas versões. Disso decorre que a narrativa construída pelos historiadores jamais será constituída de verdades únicas e absolutas, portanto, "o mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas" (PESAVENTO, 2012, p. 51).

Tem sido nesse viés interpretativo que os estudos em História da Educação têm encaminhado o trabalho de pesquisa. Para os historiadores dessa área de estudo que articula a História, a memória e a educação, houve uma ruptura epistemológica, sendo que, diferentemente de abordagens historiográficas que dominou grande parte da década dos anos de 1980, abordagens, como a História Cultural, questionam os dados *a priori*, a *verdade*, contesta-se a objetividade, a neutralidade do historiador e, assim, refuta-se a tese herdada da escola histórica positivista²¹.

Chartier (2002), nessa direção, sinaliza que a História Cultural deve ser compreendida como o conhecimento de diferentes sentidos que se constrói sobre o mundo. Disso advém a importância dos estudos que se ocupam das especificidades de onde vêm os sentidos, certificando-se de que o representado foi forjado. Nos domínios da sua História Cultural em *A história Cultural - entre práticas e representações*, propõe questionar a fonte documental como testemunho de uma realidade. Essa questão perpassa seu pensamento quando o conceito de representação - conceito caro aos historiadores culturais, faz referência à representação como a construção de sentidos, sendo sempre mediações construídas em dado tempo e contexto. De acordo com o autor, a História Cultural

[...] tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada a ler [...] *as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam*. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002, p. 16, grifos meus).

A compreensão sobre representação, a partir dessa perspectiva, esclarece como, nesta pesquisa, as imagens fotográficas, os documentos memorialísticos, as narrativas orais dos

²¹ Lembrando que a identidade de métodos entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais, a objetividade científica e as leis gerais para o estudo das sociedades humanas foram os fundamentos da escola positivista, ou seja, a ambição era a de uma perspectiva generalizante; sendo que, para os historiadores positivistas, "as sociedades humanas são reguladas por leis naturais invariáveis, independentes da ação humana" (BARROS, 2011, p. 69).

alunos e alunas, todos eles são memórias que veiculam representações, mas não se constituem em vetores da realidade, *do que foi* realmente. Desse modo, as fotografias, os documentos escritos e a narrativa oral, não são o decalque de uma realidade, mas, como guarda da memória, carregam sentidos que são múltiplos e implicados por uma intenção de permanência de construções de pertencimentos que dizem de uma memória coletiva.

Foi por meio desse viés renovado historiográfico que repensei sobre a bagagem formativa intelectual que conhecia. A compreensão que tinha, tornou-se insuficiente, sem efeito, para analisar e problematizar o tema e o objeto investigativo escolhidos. Isso aconteceu porque os conhecimentos se incorporam às emoções, às vivências, às memórias e às subjetividades que dizem respeito às experiências humanas implicadas e construídas sobre o tecido da História.

Como diz Maurice Halbwachs (2006), a memória social é aquela partilhada, cujo pertencimento diz de uma vivência em comum que se estabelece em um espaço e um tempo, diferente das lembranças individuais, já que “minhas lembranças pessoais são inteiramente minhas, estão inteiras em mim (Ibid., p. 73). Diferente da memória pessoal, a memória social necessita da evocação da memória dos outros, por isso é compreendida como uma rememoração coletiva, fruto de uma experiência socializada.

De acordo com Halbwachs (2006), há relevância operatória do conceito de *memória coletiva* neste trabalho; logo, é a partir dessa concepção de uma comunidade de memória que a problematização das narrativas de alunas e alunos foi considerada. Por conseguinte, as narrativas orais são vivências evocadas sobre uma experiência educativa em comum e, nesse sentido, a memória individual, conforme Halbwachs (2006), existe sempre a partir de uma memória coletiva, sendo que as lembranças são constituídas a partir de um grupo social.

Através desse viés interpretativo, busquei problematizar os documentos memorialísticos, cuja potencialidade é o acesso à memória social, embora se considere, da mesma maneira que Halbwachs (2006) estuda a memória, que não há memória individual separada de uma memória social. A força da representação da memória, segundo o autor, está no fato de que toda memória individual é social; dessa maneira, os documentos/fonte, tanto o escrito, o visual, como as narrativas orais, portam a memória de uma instituição, mas sem deixar de trazer a memória da rede social de que fazem parte.

A aproximação da memória e da metodologia da história oral no campo dos estudos da História da Educação, nos últimos anos, mostra não existir dúvidas de que se vive uma época de novas abordagens. As reflexões teóricas ganham novas *lentes* e, com isso, o conhecimento histórico distancia-se do que até os anos 80 entendia-se como "modelos explicativos" mais

universais. Contesta-se o conhecimento, "a investigação histórica tentou pensar de outro modo a leitura das sociedades, esforçando-se por penetrar no labirinto das tensões que as constituem [...], daí muitas das formas da história dos nossos dias" (CHARTIER, 2002, p. 77).

Com efeito, o deslocamento permitiu a redefinição de questões teóricas e metodológicas, que postulam ressignificar o entendimento sobre o sujeito. Com a negação das "totalizações generalizadas", as questões da memória, da cultura e, conseqüentemente da educação são redefinidas, "a falência das grandes sínteses interpretativas - vítimas das reviravoltas da história e da sua própria pretensão à autossuficiência teórica - parece corresponder a uma nova atitude diante do sujeito e da história, redefinindo objetos, conteúdos e métodos" (CUNHA, 1999, p. 40).

Diante dessas redefinições, a memória e a história oral ganham força nas pesquisas e, muitas vezes, se confundem. A história oral é a metodologia aplicada que tem a intenção de operacionalizar os dados empíricos e a teoria. A memória constitui-se em documento histórico. Melhor dizer, a história oral é um caminho possível para que se promova o diálogo e a aproximação entre a história e a memória. A história oral tem laços estreitos com a memória,

[...] considerando-se a evocação do passado como substrato da memória, pode-se deduzir que, em sua relação com a História, a memória constitui-se como forma de preservação e retenção do tempo, salvando-a do esquecimento e da perda. Portanto, História e Memória, por meio de uma inter-relação dinâmica, são suportes das identidades individuais e coletivas (NEVES, 2000, p. 109).

Porque a história oral tem a intenção, enquanto aplicação metodológica, de fomentar a produção de documentos, vale lembrar o quão é inegável a sua dependência à memória (ERRANTE, 2000). Embasada nessas percepções, a autora alerta para um aspecto bastante presente nas pesquisas que se valem da aplicação metodológica da história oral, sendo quase tendência unânime "legitimar a história oral como fonte de documentação", (Ibid., 2000, p. 142). Por conta disso, o excesso de "voz" e de narrativa criou, ou pode ter criado um traço característico, que a autora chama de "complacência metodológica". E esse é um aspecto que merece atenção, visto que, entre os pesquisadores educacionais, há os que postulam o uso de narrativas no sentido de constituir-se em estratégia de pesquisas. Portanto,

[...] antes de nós decidirmos se deveríamos pesquisar memórias com questionários, ou com redes de borboletas, precisamos primeiro compreender o que determinadas memórias significam para as pessoas e os grupos que as têm em determinados momentos [...], nós precisamos ser mais críticos em relação ao significado que há por trás de memórias particulares que nós coletamos durante um trabalho de história oral (Ibid., p. 169).

Em se tratando de questões metodológicas, a história oral como aplicação metodológica no campo do conhecimento da História da Educação e o diálogo com a memória trazem certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, embora isso não signifique a exclusão ou a refutação desses documentos. Lembrando Chartier (2002, p. 83), "a encenação em forma de intriga deve ser entendida como uma operação de conhecimento que não é da ordem da retórica, mas que considera fulcral a possível inteligibilidade do fenômeno histórico, na sua realidade esbatida, a partir do cruzamento dos seus vestígios acessíveis".

O pensar sobre o passado, a história e a memória de um tempo vivido, que, no presente, apresenta-se guardado em "lugares de memória", é uma tarefa complexa, visto que a recuperação da capacidade narrativa - traço presente do humano na história - apresenta-se para o pesquisador na contemporaneidade, como um desafio. Como diz Nora (1993, p. 13, grifo meu), "os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, *notariar atas*, porque essas operações não são naturais".

Poderia acrescentar que a aproximação com as memórias de alunos que vivenciaram um tempo em uma escola, as quais, no presente, encontravam-se guardadas, mas não escondidas, inevitavelmente induzem a pensar no sentido da História, na relevância da preservação da memória. Portanto, ao tomar como objeto de investigação o colégio o internato e os seus memorialistas, procurei conhecer a história dessa instituição escolar, o cenário no qual esteve inserida, analisar as memórias de seus memorialistas, entender como produzem, hoje, o passado vivido naquela instituição.

Dessa forma, esta investigação teve a atenção nas memórias de sujeitos ignorados por uma tradição historiográfica. Contrapondo-se a essa tradição, relembro Chartier, (2002, p. 77), que "a investigação histórica tentou pensar de outro modo a leitura das sociedades, esforçando-se por penetrar no labirinto das tensões que as constituem", e, diante disso, a escrita da história pensada a partir das memórias de atores sociais é um ganho para se pensar de diferentes formas a história dos nossos dias.

Nas duas últimas décadas, o modo de perceber o espaço escolar como um local em que pessoas convivem e compartilham experiências, vem alterando as análises sobre a escola e a escolarização e, em parte, isso aconteceu pela incorporação de outros referenciais metodológicos e teóricos.

O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, **as vidas e a experiência dos alunos** e dos professores: eis algumas das problemáticas que precisam ser abordadas através de novos instrumentos teóricos e metodológicos (NÓVOA, 1994, p. 5, grifo meu).

Ao posar o olhar sobre o cotidiano e a internalidade da escola e, sobretudo, olhar para o passado guardado pela memória, propus, neste trabalho, articular pressupostos teóricos que se orientam pela abordagem qualitativa, que demonstram um interesse particular, mas não exclusivo, pelas narrativas pessoais de alunos. "Esse interesse na narração em primeira pessoa parece provir de nossas questões éticas e epistemológicas [...] e assim nós celebramos, lutamos por e presumimos a habilidade para autorizar e permitir a voz", escreve Antoniette Errante (2000, p. 141).

No entanto, isso não significa postular a memória como uma representação do real porque a memória é infinita. Com efeito, "a experiência passada recordada e as imagens partilhadas do passado histórico são tipos de recordações que têm particular importância para a constituição de grupos sociais no presente" (FENTRESS, 1992, p. 8-9). Esse é um aspecto importante visto que a memória é um dos indícios para que o historiador/pesquisador produza leituras sobre o passado. O testemunho disso é que, nas últimas décadas, vemos um crescente interesse pelo cotidiano, pela história das crianças, das instituições escolares, das mulheres, dos operários. Disso resultou uma ampliação significativa do campo do conhecimento histórico.

A contribuição da História Cultural muito significou para que, em tempos mais recentes, as relações da História dialoguem com outras áreas do conhecimento como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Literatura e a Antropologia. Com isso, percebemos mudanças de perspectivas que a História, nos últimos anos, foi afetada na forma como concebe a produção do conhecimento histórico. Consequentemente, mudaram também a produção historiográfica e suas implicações para a História da Educação.

Destaca-se, assim, a emergência de novos objetos de pesquisa: uma crescente atenção a indícios desprezados ou não percebidos pela História de cunho tradicional, como "*as evidências orais, as imagens, a iconografia, as escrituras privadas e ordinárias*" (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 419, grifos meus).

Sobre as questões da emergência de novos objetos, a partir dos pressupostos da História Cultural, creio ser oportuno esclarecer o emprego da fotografia enquanto fonte visual histórica. Para a elaboração desta investigação, as imagens fotográficas que se reportam às atividades escolares em diferentes épocas, as quais sinalizam informações sobre a organização dos espaços da escola e sobre as atividades formativas, são compreendidas como imagens que

mostram "um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram congelados num dado momento de sua existência /ocorrência" (KOSSOY, 2002, p. 21). Portanto, as imagens fotográficas, neste trabalho, são constituintes do *corpus documental*, o que me induz a compreender que não há hierarquia entre os documentos, sejam eles escritos, orais ou visuais. Embora me pareça elucidativo e importante destacar que as fotografias, assim como os demais documentos portadores de uma evocação de memórias não se reduzem à aparência imediata.

A imagem de uma fotografia - como fonte histórica -, impõe compreendê-la como mediação e pensá-la, portanto, a partir de uma produção cultural e social e que estão "situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade. [...] Como memória ou como comunicação, as imagens constroem um discurso visual que organiza o conhecimento da realidade "(CIAVATTA; ALVES, 2004, p. 15).

Em face dessa visão, penso que o uso das fotografias para o trato de ressignificação da memória sobre a escrita de uma História da Educação, constitui-se como portadoras de informações; uma vez que a imagem fotográfica como memória contribui para se pensar - por outra dimensão -, o conhecimento histórico, uma vez que "a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz a uma nova dimensão no conhecimento histórico, tradicional, tradicionalmente obtido por meio da linguagem oral e, principalmente, da linguagem escrita" (Ibid., 2004, p. 41).

O que desejo imprimir, face à elucidação sobre as imagens fotográficas, neste trabalho, é que, por meio delas, podemos articular indícios sobre o contexto delimitado. Portanto, ressalto a importância do cruzamento das fontes selecionadas, que, por sua vez, contribuem para a construção de representatividades sobre a história da escola em análise.

Nessa direção, a fotografia é um *fragmento congelado*, sendo que a problematização da imagem é uma tarefa que cabe ao historiador/a porque "toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo [instituição] que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época" (KOSSOY, 2012, p. 38).

Diante disso, aponto que as imagens fotográficas, principalmente aquelas que remetem às atividades escolares dos alunos, das alunas e de solenidades da escola, são imagens, neste estudo, para além de meras ilustrações. São compreendidas como suportes de memórias e de representações construídas, porque a fotografia, como prática de significação, "passa a ser compreendida não como verdade, mas como marca", ou ainda, ratifica que "as reflexões a respeito da natureza da fotografia foi a ideia de que a imagem constitui um discurso. Se a

imagem é um discurso, podemos pressupor que a literalidade da fotografia não é algo natural, mas cultural" (LIMA; CARVALHO, 2011, p. 42-43).

Sob esse enfoque, as fotografias passam a ser concebidas como "lugares" em que circulam representações. Ao mesmo tempo, dizem da dispersão de uma significação de diferentes instituições, neste caso, é a representação da memória escolar por ser "um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. [...] Desaparecidos os cenários, personagens e monumentos, sobrevivem, por vezes, os documentos" (KOSSOY, 2012, p. 30).

Com efeito, com o objetivo de construir uma identidade institucional, as instituições escolares constroem suas tradições, seus ritos, sendo que, nessa direção, o registro fotográfico guarda a memória sobre ritos e atividades, porque esses documentos sinalizam determinadas práticas socialmente construídas.

Por muito tempo a fotografia, principalmente na segunda metade do século XIX, "serviu de instrumento para a prática preservacionista [...], reconhecido como um meio eficaz de preservar o passado, grupos ligados ao movimento de conservação cresceram com as sociedades de fotografias" (LIMA; CARVALHO, 2011, p. 33). No Brasil, a sua utilização não foi diferente e seguiu por esse caminho, sendo que o mercado fotográfico ampliou-se e especializou-se. Com isso, "a prática fotográfica de caráter documentalista tornou-se a marca da produção fotográfica destinada aos meios de comunicação impressa, especialmente as revistas ilustradas" (Ibid., 2011, p. 34). No Brasil, destaca-se a revista *O Cruzeiro*, fundada em 1928, considerada "um marco no uso da fotografia na imprensa". Por conseguinte, como sinalizam as autoras, o uso da fotografia difundiu-se na sociedade contemporânea, cuja utilização se deu em diferentes espaços, sejam eles privados ou públicos, sendo que "é neste vasto manancial de documentos que os historiadores terão de se movimentar" (Ibid., 2011, p. 35).

Portanto, diante de tantos movimentos, destaco que as fotografias, como fontes visuais históricas, são portadoras de uma memória seletiva da Escola Nossa Senhora de Lourdes, sendo que, por elas, representações transitam e são veiculadas.

Com base nessas considerações, é importante compreender o quão inegável é a imagem fotográfica como a dispersão de sentidos e representações. Consoante a essas colocações, penso que seja importante compreender a fotografia e o código de veracidade que a ela é atribuído como o resultado de significações, que transitam e se retêm em sua materialidade. Nesta investigação, o registro do ambiente escolar, através da fotografia, passa a ser compreendido como um documento/fonte, assim como o são os demais documentos,

tanto escritos como orais, constituindo-se como pontos de dispersão e circulação da sua representação. Assim como os demais documentos, as fotografias, que constituem parte da materialidade desta investigação, apontam parte da rede discursiva em funcionamento e constroem imagens de uma escola e de alunos/as, ou seja, cria determinadas posições ao registrar o *modus vivendi* do sujeito ou da própria instituição - constituem-se, dessa forma, enquanto suporte de memória -, importante acesso ao passado da escola e da educação.

A problematização da memória como tema, a partir dos pressupostos da História Cultural, ganhou visibilidade. Isso possibilitou que a compreensão da História dispensasse maior atenção a novos indícios, comumente tratados como menores, principalmente por parte de uma escrita historiográfica tradicional. De uma história factual, de cunho positivista, novas perspectivas teóricas lançam luzes para que a escrita da História da Educação seja ressignificada, sinalizando, dessa forma, para o fato de que "os documentos, sejam eles escritos, ou iconográficos, ou orais, não expressam um significado central, coerente, comunal, *não são transparentes nem inocentes, foram produzidos segundo determinados interesses e estratégias*" (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 419, grifo meu).

Tais considerações dizem de um campo teórico, do qual, nesta investigação, a aproximação com o tema e o objeto de análise se inscreveu. Imersa nesse campo de estudo, tomei como objeto de investigação não a história das instituições escolares religiosas católicas no Rio Grande do Sul, mas o Colégio, o internato e os seus memorialistas. Essa relevância advém da experiência escolar em um internato escolar católico, e as atribuições a este lugar, evocadas, no tempo presente, por alunos e alunas que viveram essa experiência escolar. Reuni um conjunto de documentos, que possibilitou a escrita e a análise desta investigação; a organização deste *corpus* documental, exigiu um tempo, o qual foi lentamente construído ao longo destes últimos três anos.

Para proceder à realização de minha tarefa, principalmente sobre a aplicação metodológica, elegi a história oral como metodologia. A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, etc.

Poderia acrescentar, na mesma direção, que a história e as memórias de um tempo vivido em um internato escolar, em um "Colégio de Irmãs", seriam mais difíceis sem a aproximação com os sujeitos dessa história. Como metodologia aplicada no campo da história da educação, "as histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável", escreve Antoinette Errante (2000, p. 146). Por conta disso, a história oral, ao afastar-se da documentação de caráter oficial das instituições de ensino, possibilita emergir traços de um

passado que, de outra forma, seriam relegados ao esquecimento e de difícil acesso. Nesta mesma perspectiva, Fischer (2004), ao comentar sobre as histórias de vida, como aplicação metodológica, sinaliza que os estudos sobre história da educação geralmente estão mais delimitados sobre o sistema educacional e dão menor expressão às investigações sobre valores vivenciados pelos agentes da educação.

Quando me interessei pela história da Escola Nossa Senhora de Lourdes em Vale Vêneto, sem muitas certezas, iniciei o processo de aproximação com a antiga escola fiz uma escolha. Para dar concretude a isso, foi necessário construir uma rede colaborativa para que o trabalho prosseguisse. No entanto, para que essa caminhada ganhasse fôlego, percebi que era necessário construir uma ligação entre mim, a escola sob análise e os sujeitos que, de alguma forma, estão ou estiveram ligados a essa história. Esse foi um dos momentos, desde a primeira vez que fui à antiga escola, em que me senti, como escreve Errante (2000, p. 154), "uma pesquisadora estrangeira procurando informação". A autora, ao comentar sobre a sua experiência quando da realização da pesquisa, em Moçambique, sobre o papel da educação e a sua influência sobre a socialização das pessoas para manter e transformar a relação colonizador-colonizado, valendo-se da história oral, como metodologia, traz uma rica reflexão sobre as questões das relações que se estabelecem entre pesquisador e narrador, as aproximações construídas entre os narradores e o pesquisador, que a autora chama de *ponte interpessoal*, transforma-se "no vínculo emocional que liga as pessoas. Tal ponte envolve confiança e viabiliza experiências de vulnerabilidade e abertura. Essa ponte interpessoal torna o fluxo possível" (Ibid., 2000, p. 153).

Percebi que, diante das escolhas elegidas, havia questões que me inquietavam, principalmente sobre como iria construir uma *ponte interpessoal* em relação às pessoas implicadas em uma história tão distante de meu tempo? Como iria estabelecer um diálogo com o passado, que se apresentava distante e desconhecido? Como faria para me aproximar de parte de um mundo tão estranho ao meu?

Para tornar mais elucidativo esse desconforto, gostaria de comentar como, lentamente, por vezes intuitivamente, fiz escolhas e descartei outras tantas. Foi preciso *constituir os caminhos*.

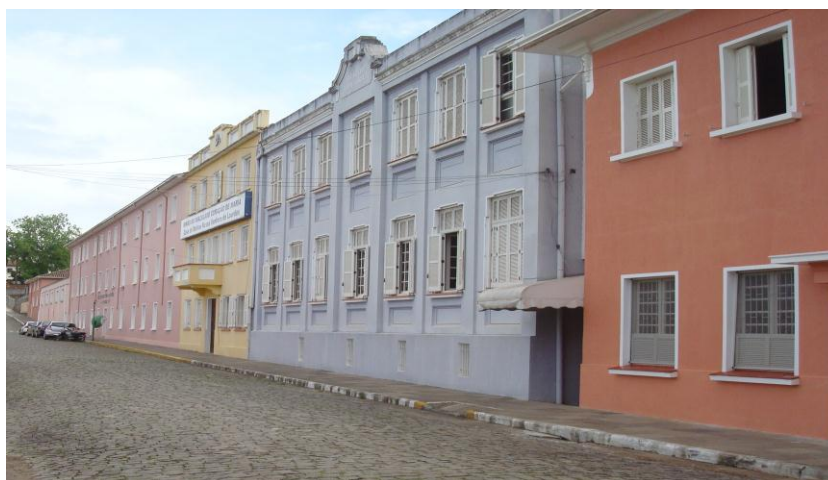
1.3 CONSTITUINDO CAMINHOS

Durante o primeiro semestre do ano de 2013, após finalizar as disciplinas do doutoramento e com as escolhas repensadas para o desenvolvimento desta investigação, não

sem temeridade, percebi que tinha um caminho longo e complexo à minha espera. A tarefa não foi simples, mas constituiu-se intensa, sendo que, em muitas situações e encontros, quando no trabalho de campo, trouxeram-me contentamentos e, em tantas outros, muitas dúvidas. Por isso, reitero, aqui, as palavras de Ribeiro de que "o equivalente disso na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade". Sim, é essa a sensação que vivi, no entanto percebi que a constituição de uma pesquisa não pode ser construída por outro caminho, porque suspeito de que pesquisar não é outra coisa senão "o amor a pensar, a *libido* de conhecer" (Ibid., 1999, p. 190).

Com o objetivo de conhecer a história e a memória de um internato escolar de uma escola de religiosas católicas, os trabalhos de campo da pesquisa iniciaram no primeiro semestre de 2013. No mês de junho, fui apresentada por meu orientador, professor Jorge Luiz da Cunha às Irmãs/diretoras da casa de retiros, Irmã Rosa e Irmã Lúcia, momento em que os objetivos do trabalho foram colocados e os primeiros movimentos se iniciaram para dar consistência a este estudo. Desse primeiro encontro, posso dizer que, embora entusiasmada diante do que ouvia e via, lembro que observava extasiada aqueles prédios, porque a escola, durante os seus 88 anos de atividades, passou por várias reformas e ampliações, e isso é notável, porque se trata de um conjunto de prédios.

Figura 2 – Fotografia da Casa de Retiros Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto, (RS), 2013²²



Fonte: Imagem registrada em meu trabalho de campo, em novembro de 2013.

²² Esta imagem foi registrada em meu trabalho de campo, em Vale Vêneto, em novembro de 2013. Ao lançar mão desse tipo de registro, quis valer-me da fotografia para problematizar uma história *pela* fotografia. Para dar mais relevo a isso, volto a Kossoy (1989, p. 22), "toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época".

Relativamente a isso, quis registrar o que, daquele momento, enquanto pesquisadora, senti em relação ao meu "objeto" de pesquisa e, por conta disso, dizer da inquietação que surgiu, porque, ao olhar para aquelas edificações, percebi que a memória do passado estava guardada, mas novamente lembrava que "guardar é diferente de esconder" (CUNHA, 1999).

A cada nova visita à escola, a cada conversa com as Irmãs, surgiam novos indícios através dos documentos que se apresentavam. O interesse foi se intensificando à medida que me aproximei dos arquivos da escola, os quais me foram compartilhados com boa vontade e acolhimento.

As informações que reuni sobre a escola são documentos diversos que tratam a respeito da história da congregação, fotografias da escola e dos alunos/as, portarias, crônicas da escola, atas, correspondências de alunos e alunas enviadas às Irmãs, que, de forma particular, encontrei-as em meio aos livros. Por isso, chamo-as de *correspondências afetivas*, no sentido que Daniel Fabre (2008) situa os documentos menores. Para ele, essas correspondências são entendidas como *escrituras ordinárias*, porque tais documentos não foram escritos para serem públicos e notórios, mas foram enviados por afeto.

Uma das dificuldades da pesquisa foi organizar a reunião desses documentos, visto que a escola, há mais de três décadas, encerrou as atividades e a maioria das Irmãs, que hoje residem na Casa de Retiros, são de uma geração mais jovem e desconhecem a história da escola. Conseqüentemente, o trabalho de campo exigiu-me estabelecer contato com as Irmãs mais antigas, que tinham o que me dizer sobre a escola, porque lá viveram e trabalharam.

Atualmente, residem na Casa de Retiros, em Vale Vêneto, nove Irmãs. A atual diretora, por ter chegado a Vale Vêneto há três anos, desconhece a história da escola, portanto foi preciso ampliar minha rede de colaboração. Valho-me novamente da expressão de Antoniete Errante (2000), *ponte interpessoal*; o que quis, com isso, foi articular questões em busca de indícios e que emprestaram credibilidade a este trabalho. As conversas e os encontros que mantive com as Irmãs da Congregação, em Vale Vêneto - Casa de Retiros, na Sede provincial da Congregação, em Santa Maria (RS) e na Sede Generalícia - Imaculado Coração de Maria, em Porto Alegre (RS), sede geral da Congregação no Brasil, em muito, contribuíram para nortear o encaminhamento de minhas pesquisas. Desses encontros e conversas, foram se construindo os vínculos, que resultaram numa *ponte interpessoal* entre pesquisadora e sujeitos envolvidos nesta história. Certamente, a colaboração e os vínculos estabelecidos foram fundamentais para a elaboração da pesquisa num primeiro momento, visto que o acesso aos documentos guardados nos arquivos, que me foram confiados, pertencem à Congregação, portanto só pude acessá-los com a autorização das Irmãs. Como

exemplo, cito o arquivo da Sede Geral da Congregação, em Porto Alegre. Encontra-se, nesse arquivo, o acervo documental da Congregação, composto por diversos documentos sobre a história da Congregação, entre esses, divisam-se as cartas pessoais, originais, redigidas por Bárbara Maix²³ - fundadora da Congregação. Inclusive, as constituições escritas por Bárbara para a fundação da Congregação, ainda, na Áustria, em 1843, estão nesse arquivo. Senti-me feliz, porque, como pesquisadora, segundo a Irmã Gentila, que me mostrou as cartas e as constituições²⁴, fui a primeira pessoa, não pertencente à Congregação, que teve acesso às Cartas e à Constituição. Desse gesto, posso pensar que nossos laços estavam efetivamente estreitados, porque, a partir daquele momento, passamos a trocar e-mails, contendo mensagens que me auxiliaram a encontrar novos documentos e contatos. Nessa empreitada, a Irmã Ivoni, arquivista da Congregação, foi uma pessoa incansável. Destaco, também, que esses encontros constituíram-se em momentos importantes, visto que, no percurso da construção desta tese, a Irmã (sic) disse-me: "Iráo, ainda, te perguntar como viste isso?", referindo-se às cartas e às constituições no original da Congregação, porque registrei em fotografia. Foi além: "Não sei por que estou fazendo isso". Lembro que sorri e lhe disse, "Estou muito feliz, obrigada". Certamente, foi um momento em que senti "o amor a pensar". Foi um bonito encontro entre a pesquisadora e o sentido de pesquisar, porque, daquele instante, percebi que a metodologia é imprevisível, já que, dessa imprevisibilidade, podemos construir, interpelar, criar e isso faz pensar que não precisamos pesquisar poetizando, mas à luz de escritos simples, "nossos", desde que estejamos, em cada linha, vivos. Que o pensar, na arte da tessitura, que o dedilhar de cada linha dos nossos textos acadêmicos "nos permitam libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo" (LARROSA; KOHAN, 2007). Daquele instante, pela singularidade, pelo susto do bonito do que acontecia, vi nascer o esboço do que desencadeou o dedilhar das primeiras linhas destes escritos.

²³ Cartas que Bárbara Maix, fundadora da Congregação, dirigiu às Irmãs entre os anos de 1860 a 1872. "Para a tradução das cartas escritas em alemão, contamos com a colaboração do Pe. Otmar Kipper [...] Ao Pe. Jesús Hortal, devemos a tradução dos Documentos em latim. (Cartas e Documentos de Barbara Maix, Fundadora da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria e Escritos referentes à sua vida e à vida da Congregação, 1982). Arquivo Geral da Congregação - Porto Alegre, RS.

²⁴ As constituições são textos elaborados por Bárbara Maix, em 1843, 1852 e 1857. São textos sobre as regras da Congregação e suas finalidades. Em 1843, Bárbara Maix elaborou um texto de Constituições que apresentou ao Governo Imperial, na Áustria, com o objetivo de conseguir licença para fundar uma Congregação Religiosa. Seu pedido foi rejeitado no dia 9 de outubro de 1844. Bárbara funda a Congregação no de 1849 no Brasil. CONSTITUIÇÕES de MARIA BÁRBARA DA SS. TRINDADE. Fundadora da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. 2. ed. Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Porto Alegre, 2007. A.G.G. Porto Alegre-RS.

A organização do conjunto do *corpus* documental se deu em dois momentos: em um primeiro momento, que teve em início no 2º semestre de 2013, o trabalho foi organizar o encontrado a partir dos arquivos da antiga escola, da sede provincial e da sede geral - em Vale Vêneto, Santa Maria e Porto Alegre, respectivamente, a consulta e a digitalização de documentos como as imagens fotográficas, os livros crônicas da escola (1892- 1980), as atas, as portarias e as correspondências. A proposta em problematizar esses documentos é justamente mostrar a potencialidade que portam enquanto salvaguarda da memória da educação e da escola. O contato com esses documentos e as conversas que mantive com as Irmãs em Vale Vêneto, em Santa Maria e em Porto Alegre e, posteriormente, em um segundo momento da pesquisa, as entrevistas com os alunos e as alunas, em 2014 e início de 2015, fizeram-me pensar na abordagem da metodológica da história oral como um produtivo caminho para conhecer, com maior fecundidade, a história e as representações sobre a escola. Cada contato e cada conversa trouxeram "coloridos, cheiros e emoções que dificilmente se encontrariam no texto histórico" (RAGO, 2002, p. 32).

Dessas conversas e contatos lembro-me das palavras de Arlette Farge (2009, p. 91): "não existe história simples, nem mesmo história tranquila" - penso que não -, porque a história tem versões não consensuais e sobre essa questão volto à minha experiência de pesquisadora quando conversava com uma Irmã, em uma tarde de trabalho na sala do arquivo da sede provincial, em Santa Maria. Essa Irmã comentou que pouco conhecia sobre a história da escola, visto que morou por mais de 15 anos no exterior e, referindo-se ao internato na escola, disse-me: "eu não gostaria de ter vivido nessa época" e continuou: "Sei que, na celebração, na missa do Centenário da escola, um aluno levantou a mão e disse à Irmã que discursava sobre a escola, que a história não era só de lembranças boas. Anteriormente a esse momento, na sala do arquivo, mexendo em papéis, olhei para uma imagem que estava fixada na parede da sala - um quadro de Bárbara Maix. A partir dessa imagem, ao começarmos a falar sobre a história da fundadora da congregação, a Irmã me disse: "Bárbara era uma mulher muito dura, uma louca". Lembro que, para mim, aquelas palavras soaram dissidentes, visto que grande parte das Irmãs da congregação nutre admiração pela mística de Bárbara e a memória que se construiu sobre ela é de um viés laudatório, uma representação de enaltecimento sobre a conduta e as ações da fundadora. Portanto, a percepção antagônica foi importante, principalmente porque aponta que a História apresenta representações e versões diferentes. Sobre as leituras que fiz das cartas de Bárbara, a mim, mostraram traços da imagem de uma mulher que renunciou totalmente ao conforto material em prol de uma rigidez disciplinar extrema. Confesso que aquele foi um momento importante, porque ela disse, "os

tempos são outros" e, para mim, reforça a ideia de que a história não é consensual e passível não de uma representação, mas, sim, construída através de múltiplas representações e versões.

Refletindo sobre as palavras dessa religiosa certifiquei-me de que a "história não é tranquila". Em relação a essa questão, o que fica latente é que as relações internas da congregação revelam traços de divergências sobre a obra atual da Congregação. Obviamente, os tempos são outros, Bárbara era uma mulher de seu tempo, uma religiosa que viveu no século XIX. Sobre a visão apreendida da mística de Bárbara, neste excerto, de uma de suas cartas, a religiosa assim escreve,

Falo daquilo que Deus, desde pequena, exigiu de mim: mortificação da minha vontade [...] Deus mesmo me ensinou, quando era pequena, e sempre me disse que se Lhe fizesse assim, Ele me prometia uma alegria e gozo celestes. [...] e o prêmio que desejo para mim, quando entrar na eternidade, por todas as fadigas desta vida, é um sorriso do meu Jesus e de nossa Mãe, e um abraço apertado, para que eu nunca saia do seu peito, por toda a eternidade (13 de setembro de 1872). A.G.G. Porto Alegre (RS).

Relativamente a isso, embasada no que apregoa o Concílio Vaticano II²⁵, a partir da segunda metade do século XX, a Igreja e, conseqüentemente, a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria viveram um processo de adequação às novas propostas do Concílio Vaticano II, em 1962. "As Irmãs deram um destaque especial à renovação de suas estruturas, tendo em vista uma ação pastoral mais eficiente" (AZZI, 2007, p. 7).

Conseqüentemente, há percepções diferentes no interior da Congregação, e isso é um fato notável, visto que a forma como as Irmãs se referem à fundadora em relação ao tempo presente é paradoxal. "Podemos afirmar que estamos em tempo de transição, em que ainda não percebemos claro como fazer o caminho, embora tenhamos clareza aonde queremos chegar. Precisamos estar atentas aos sinais dos tempos. [...] Nessa busca, surgem tensões, resistências, incoerências" (Diretora Geral da Congregação, 1990).

Creio que, por meio desses contatos, conversas e aproximações, as tramas da história de um tempo de uma escola e de sua missão, como obra educacional, pertencente à Congregação de religiosas católicas, no interior do Rio Grande do Sul, ganhou traços mais

²⁵ O XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica, realizado em Roma, em quatro sessões: a primeira durante o Pontificado do Papa João XXIII, de 11 de outubro a 8 de dezembro de 1962; as outras sessões, durante o pontificado de do Papa Paulo VI, de 29 de setembro a 4 de dezembro de 1963, de 14 de setembro a 21 de novembro de 1964 e de 14 de setembro a 8 de dezembro de 1965. Este foi o maior (2800 membros) e o mais produtivo (16 documentos significativos) de todos os concílios ecumênicos. Os ensinamentos do Vaticano II tiveram enorme impacto sobre a Igreja em todas as partes do mundo. Dos 16 documentos elaborados pelo Concílio, quatro foram constituições da maior importância para toda a Igreja, nove foram decretos sobre assuntos particulares ou para determinados grupos dentro da Igreja e três foram declarações (LOWERY, 1999).

vivos, embora a descrição de uma totalidade seja impossível porque "toda descrição é seletiva" (VEYNE, 1982, p. 29).

É, evidentemente, impossível narrar a totalidade da história da Escola Nossa Senhora de Lourdes e, ao fazer escolhas para a análise, compreendo que há cruzamentos possíveis sobre acontecimentos, mas acontecimentos não apresentam uma unidade natural, por isso, insisto que acontecimentos são escolhas que realizamos sobre uma realidade. Durante a seleção de documentos e colaboradores, fiz uma escolha nada aleatória, portanto a história será o que nós, os pesquisadores, escolhermos. Dessas escolhas, destaquei o que selecionei e elegi como materialidade para este estudo, porque vejo a importância de esclarecer que optei por não realizar as entrevistas gravadas num primeiro momento da elaboração da investigação. Justifico essa decisão por conta de um critério que elegi como principal desde os primeiros movimentos da escrita deste estudo, destacando que era preciso conhecer, com maior profundidade, o lugar para onde "olhava". Porque os arquivos se apresentavam silenciosos, não conseguia avançar e estabelecer um diálogo com o passado, portanto foi necessário rever o trabalho de campo.

Diante disso, iniciei os contatos mais efetivos com as Irmãs mais antigas, ressalto que, foi a partir dessa decisão, que consegui, efetivamente, organizar o *corpus* documental. Caso contrário, seria extremamente difícil por se encontrarem em lugares diferentes, em três arquivos, em Vale Vêneto, em Santa Maria e em Porto Alegre. Por conta disso, a reunião desses documentos levou meses, após tê-los em mãos, demandou um tempo para lê-los, selecionar e digitalizá-los. Constituiu-se em uma etapa importante, porque significou a aproximação e a imersão sobre a memória de uma escola que propus pensar.

Sobre essa questão - faço uma pausa - com o objetivo de pontuar um aspecto muito presente na trajetória de meu trabalho de campo, principalmente sobre o trabalho junto às salas dos arquivos. Foram dias e meses de muita aprendizagem, mas, inicialmente, não conseguia desvencilhar-me da "simpatia" e de um certo encantamento diante de pedaços de folhas pálidas pela passagem do tempo e das imagens em fotografias da escola e de seus escolares que me encantavam - porque a imagem de uma fotografia desperta diferentes sentimentos naquele que pousa o olhar, a imagem fotográfica "desperta sentimentos de medo, angústia, paixão e encanto" (BORGES, 2011, p. 37). Assim, encantada pelo que via e lia, o trabalho não avançava - dessas errâncias pelos arquivos da escola - me vi imersa em um mundo de contemplação, todavia, sabia que meu ofício era outro; como pesquisadora, o trabalho de crítica é uma exigência, porém custou-me um tempo compreender

[...] que ler o arquivo é uma coisa; encontrar o meio de retê-lo é outra [...] o sabor do arquivo passa por esse gesto artesão, lento e pouco rentável, em que se copiam textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia, ou mesmo sua pontuação. Sem pensar muito nisso. E pensando o tempo todo. Esse gesto de aproximação se impôs a tal ponto em que não se distingue mais do resto do trabalho (FARGE, 2009, p. 23).

Foi preciso um tempo de hiatos, de encantamentos e de censuras para que eu iniciasse o trabalho.

1.4 NARRATIVAS E APROXIMAÇÕES

A partir da organização do conjunto da materialidade do trabalho, a pesquisa começou a ganhar contornos, e o objeto de investigação tornar-se um evocador de memórias. A aproximação com a memória do colégio, num primeiro momento, pareceu-me um trabalho confinado ao ambiente solitário dos arquivos e as informações coletadas não deram conta de dizer sobre essa experiência.

Por conta disso, a articulação com as narrativas dos alunos e das alunas emprestou nova dimensão através da metodologia da história oral. Ante a impossibilidade de aproximação com o ambiente interno daquela instituição, a escolha pela metodologia da história oral pareceu-me coerente com as questões propostas para o desenvolvimento da investigação. Parecia-me naquele momento que, para compreender um pouco daquela formação escolar, de seu cotidiano interno e de como essa formação é representada pela reconstrução memorialística, era preciso entrevistar, ouvir os antigos alunos e alunas. Por conta dessa escolha, justifico a abordagem metodológica da história oral, além de que compreendo que "a história oral é uma alternativa à *história oficial*, consagrada por expressar interpretações feitas, quase sempre, com o auxílio exclusivo da documentação escrita e cartorial (MEIHY, 2000, p. 23, grifo do autor). Embora seja importante destacar que não considero a história oral como alternativa, em face de carência documental, para que se preencham lacunas ou sob o viés de um confronto frente a outros documentos. De acordo com os objetivos da investigação, as narrativas orais somaram-se ao conjunto do *corpus* documental emprestando, assim, uma dimensão da experiência humana, a qual contempla a subjetividade e as emoções que, de outra forma, seria de difícil apreensão.

Com bases nessas exposições, a história oral, ao aproximar-se da memória, na perspectiva de Halbwachs (2006), ao entrevistar pessoas que viveram uma experiência a partir de um grupo, traz a memória da rede social de que é parte. E, foi, sob esse prisma, que organizei o projeto de história oral para esse estudo - uma abordagem metodológica que

permite construir, através de entrevistas, de fontes documentais orais que, *a posteriori*, são entrecruzadas a outras fontes (escritas, visuais), a fim de compor um campo analítico com maior densidade.

Sobre as questões metodológicas, a partir do que comentei e do que realizei, vali-me de uma abordagem metodológica a partir dos pressupostos da história oral - compreendida como uma metodologia qualitativa de pesquisa para o estudo do tempo presente. De acordo com José Carlos Sebe B. Meihy²⁶ - a história oral - entre outras definições - pode ser compreendida como "um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva" (MEIHY, 2000, p. 25). A história oral - de acordo com essa visão, enquanto metodologia, procurou apreender as narrativas dos sujeitos que viveram um processo social a partir de uma experiência em grupo, em uma instituição escolar.

A compreensão da memória como sendo social, a qual traz reconstruções mnemônicas pessoais articuladas a dimensões sociais que se referem a quadros sociais e a períodos históricos diversos, foi o viés conceitual através do qual me aproximei das narrativas de alunos que formaram uma comunidade de memória. Para a análise dos relatos de memórias, essa visão da compreensão sobre a memória, tal como Halbwachs (2006) a estuda, ou seja, de que a memória individual e a memória social são inseparáveis, foi importante, visto que a memória escolar e suas representações a partir da análise das narrativas orais dos egressos e, essas, articuladas aos demais documentos, possibilitaram acessar o passado da escola e, desse pensar, a memória foi construída sobre essa formação.

Em conformidade com os pressupostos da história oral, esta investigação apresenta e problematiza as narrativas de egressos - alunos e alunas internos. Justifico a escolha metodológica em vista de sua coerência frente às questões da pesquisa, sendo que a história oral busca "registrar a memória viva, construindo uma imagem abrangente do vivido a partir de um processo de pesquisa" (ALMEIDA, 2013, p. 206).

Para a efetivação dos registros orais, de acordo com a organização operatória da metodologia, uma primeira questão é a escolha *de quem* entrevistar, "*a existência de um grupo de pessoas a serem entrevistadas* é condição para a realização de uma pesquisa em

²⁶ Referência intelectual, no Brasil, sobre os estudos da história oral; foi um dos introdutores da moderna história oral no país - coordenador do Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO/USP).

história oral. O grupo é que gera a primeira situação justificadora da história oral" (MEIHY, 2014, p. 15, grifos meus).

Feito o esclarecimento, vale lembrar que a justificativa do uso dessa abordagem metodológica implica pensar que o objetivo é o alcance de uma memória coletiva, a qual diz respeito a uma vivência comunitária e, para tal apreensão, em um primeiro momento, é necessário a delimitação de uma *comunidade de destino*. Neste caso, os egressos - alunos e alunas internos/as-, conceito esse compreendido como o vínculo entre pessoas que tiveram a vivência coletiva em um grupo, em um lugar físico e cultural, (Ibid., 2014). No caso específico deste estudo, a vivência educativa ocorreu em um internato escolar.

Com o objetivo de emprestar clareza sobre os critérios da metodologia, destaco alguns cuidados: em um primeiro momento, tendo definido a quem entrevistar e já delimitada a *comunidade de destino*, segui etapas para a efetivação do trabalho de campo, o qual compreende um prévio agendamento com os colaboradores/as, elaboração e realização das entrevistas, transcrição e produção dos textos documentais, autorização dos colaboradores /as, através da assinatura de uma Carta de Cessão²⁷ e análise das narrativas.

Dadas as questões destacadas para direcionar o trabalho e operacionalizar as narrativas, penso ser importante esclarecer que trabalhei com a perspectiva metodológica da história oral com o objetivo em particular, tendo em vista a compreensão de um período e de uma específica formação escolar. Sob essa perspectiva, compreendo que

[...] a história oral não é apenas uma técnica para coletar informações, mas uma metodologia de pesquisa que produz uma fonte especial, um meio para a produção de novos conhecimentos. A história oral é utilizada para conhecer a realidade social em vários de seus aspectos, *com base na palavra gravada de contemporâneos que relatam fatos, experiências, fornecem informações referidas a situações que viveram ou que lhes foram transmitidas* (LANG, 2013, p. 72, grifos meus).

Em face disso, uma primeira questão a ser operacionalizada foi o contato com os colaboradores/as e definir o número de entrevistados/as; sendo sempre necessário reforçar que o que determina a formação do quadro de entrevistados é o problema proposto para a investigação. Dessa maneira, segui a tese de que, não estando trabalhando em uma perspectiva de amostragem, optei pela formação de um quadro de entrevistados, do qual pudesse buscar a representividade desses colaboradores /as dentro do contexto analisado.

²⁷ Carta de Cessão - é um documento fundamental para definir o uso da entrevista, quer sobre a guarda da gravação e, também, a cedência dos direitos autorais ao pesquisador para a sua publicização. No caso dessa pesquisa, o termo da Carta de Cessão é amplo, visto que o colaborador cede sem restrições ao pesquisador e a instituição o uso das narrativas. Anexo A - Modelo de Carta de Cessão.

Nessa direção, a escolha foi buscar um quadro diversificado, que preenchesse as condições representativas para o estudo. No caso, para essa pesquisa sobre memórias de uma experiência em um internato misto católico, egressos, meninas e meninos, de localidades diferentes, sendo que, pelo número de matrículas consultadas na lista da escola, os anos de 1960 a 1970 apontam ser o período de maior número de matrículas de internos/as.

Os números de alunos e alunas que fizeram parte dessa história são significativos, embora não haja registros comprobatórios, ano a ano, sobre o número das matrículas, visto que parte do arquivo passivo da escola foi perdido. O que consultei são dados que se referem ao número dos alunos/as registrados no livro das crônicas. Sobre esses dados, consta, no arquivo da escola, que

Não há uma estatística exata sobre o número de alunos que por ela passaram, pois houve queima do arquivo passivo. Mas, já no Cinquentenário, consta o registro de 10.800. Possivelmente, no decorrer de seus 88 anos, sem interrupção, mais de 20.000 tenham passado por esse Educandário e a grande maioria, *internos* (A.C.R.N.S.L. 1992²⁸, grifo meu).

Sobre o número de alunos matriculados por ano, em várias épocas, constam nas Crônicas:

²⁸ Fonte: Arquivo da Escola Vale Vêneto (RS). Livro Centenário 1892- 1992. Álbum n.º I - Centenário, 1992

Figura 3 – Quadro número de matrículas alunos/as 1892 a 1980

(continua)

Matrícula alunos/as internos e externos - Registro no livro das Crônicas 1892 a 1980	
Ano	Número de alunos e alunas
1892	60 alunos de ambos os sexos
1900	128 alunos internos
1920	60 alunos externos e 27 alunos internos
1924	38 alunos internos e 54 alunas internas e 100 externos
1925	117 alunos internos
1926	100 pensionistas e 94 alunos externos
1927	88 alunos internos e 105 externos
1928	96 pensionistas e 130 externos
1934	190 alunos
1935	120 alunos internos e 70 externos
1936	136 pensionistas e 71 externos
1937	198 alunos internos e 72 externos
1938	71 meninos internos e 93 meninas internas
1940	250 alunos internos
1942	130 alunos
1943	250 alunos internos
1946	300 alunos - a maioria internos
1947	188 internos e 90 externos
1948	250 alunos
1957	295 alunos
1958	130 alunos internos
1959	186 alunos Curso Ginásial e 209 alunos Curso Primário (225 internos)
1960	436 alunos
1961	362 alunos Curso Ginásial e 148 alunos Curso Primário (224 internos)
1962	336 alunos
1963	311 alunos
1964	370 alunos
1965	239 alunos
1966	302 alunos
1967	144 alunos Curso Ginásial e 231 Curso Primário
1968	122 alunos Curso Ginásial e 66 Curso Primário
1969	235 alunos
1970	236 alunos
1971	234 alunos
1972	280 alunos internos (65 meninos e 73 meninas) e 142 externos
1973	265 alunos ²⁹
1974	282 alunos ³⁰
1975	76 alunos internos e 69 alunas internas
1976	279 alunos - 85 internos
1977	356 alunos

(conclusão)

²⁹ Consta, nesta Crônica, que, destes 265 alunos, 183 tinham desconto no pagamento da mensalidade, dois alunos internos e dois alunos externos tinham a mensalidade gratuita (Crônica, 1973, p. 53).

³⁰ Neste ano de 1974, do total de 249 alunos, 249 tinham desconto e três tinham gratuidade.

(conclusão)

1979	52 alunas e 40 alunos internos
1980	Último ano das atividades da Escola só foram recebidos 14 alunos internos e 09 alunas internas. ³¹

Fonte: Arquivo da Escola Vale Vêneto (RS). Livro Crônicas 1892 - 1980.

Conforme os números de matrículas, a população-alvo do colégio aumentava ano a ano, sendo possível perceber que, nas décadas de 1960 e fins da década de 1970, o número de matrículas foi alto, sendo que esse período se refere aos anos de maior atendimento aos alunos e alunas que vinham de regiões distintas do estado do Rio Grande do Sul.

Sobre a procedência, há um indicativo de um número de 95 localidades; chama à atenção a diversidade das regiões do estado do Rio Grande do Sul. Sobre a procedência dos alunos e alunas internos/as entre os anos de 1954 a 1980, há a seguinte lista que indica a localidade e os municípios de procedência desses alunos/as:

Figura 4 – Quadro Procedência dos alunos/as internos 1954 a 1980

(continua)

PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS/AS INTERNOS: MUNICÍPIOS E LOCALIDADES 1954 a 1980		
01. Alegrete	33. Fortaleza dos Valos	65. São Sepé
02. Agudo	34. Formigueiro	66. São Borja
03. Ajuricaba	35. Frederico Westphalen	67. São Francisco de Assis
04. Arroio do Só	36. General Câmara	68. São Martinho
05. Arroio Grande	37. General Vargas	69. São Luiz Gonzaga
06. Aceguá	38. Ijuí	70. Santo Augusto
07. Argentina	39. Itapevi	71. Sarandi
08. Bagé	40. Itaqui	72. São João do Polêsine
09. Boca do Monte	41. Jacuí	73. Sobradinho
10. Cacequi	42. Jaguarí	74. Segredo
11. Caiçara	43. Júlio de Castilhos	75. Silveira Martins
12. Camobi	44. Lavras do Sul	76. Restinga Seca
13. Caçapava do Sul	45. Livramento	77. Rio Grande
14. Candelária	46. Limeira	78. Taquarussu do Sul
15. Coronel Pilar	47. Marau	79. Torres
16. Carazinho	48. Nova Palma	80. Tupanciretã
17. Canguçu	49. Novo Treviso	81. Tramandaí
18. Ciríaco	50. Palmitinho	82. Trombudo
19. Cachoeira do Sul	51. Palmeira das Missões	83. Rincão da Porta
20. Cerro Largo	52. Pelotas	84. Uruguaiana
21. Cortado	53. Porto Alegre	85. Uruguai

³¹ No último ano do funcionamento da Escola, havia somente três séries com 83 alunos matriculados e 10 professores, sendo cinco Irmãs e cinco leigos. Sendo que, na Escola, residiam 11 Irmãs e, pelos dados, percebe-se que o ano com maior número de Irmãs na Escola data do ano de 1959 com 34 Irmãs, sendo que, nesse mesmo ano, o número de alunos e alunas internos era de 225 internos. Fonte: (Arquivo Escola, 1992).

(conclusão)

22. Dona Francisca	54. Pinhal Grande	86. Vila Cruz
23. Dilermando de Aguiar	55. Quarai	87. Vila Clara
24. Dom Pedrito	56. Rio de Janeiro - RJ	88. Vila Block
25. Erechin	57. Rosário do Sul	89. Val de Cerra
26. Estação da Mata	58. Santiago	90. Vila Flora
27. Estação Azevedo Sodré	59. Santa Maria	91. Vale Vêneto
28. Estação Corte	60. Santo Ângelo	92. Cruz Alta
29. Estação Paula Gomes	61. Santos Anjos	93. Gramado
30. Encruzilhada do Sul	62. Santa Cruz	94. Ivorá
31. Estação Retiro	63. São Gabriel	95. Francisco Beltrão
32. Faxinal do Soturno	64. São Pedro do Sul	

Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS). Álbum Centenário 1892 - 1980.

De acordo com os dados consultados, a partir desses dois quadros sobre o número de matrículas e o período e a procedência dos alunos/as, construí um quadro representativo de colaboradores/as, o qual procurou contemplar critérios como o período com o maior número de matrículas de internos/as, que compreende o período de 1960 a 1970; procedência diversificada e diferença de gênero - alunas e alunos, visto que essa especificidade é o traço característico diferencial da escola: o internato misto.

Quanto ao número de colaboradores/as a serem entrevistados, em um primeiro momento, não havia um número preciso, visto que passados tantos anos, a lista com o nome e a procedência dos alunos e alunas, consultada no arquivo da antiga escola, não indica endereço ou telefone - fato esse que dificultou o contato com os alunos/as. Embora seja relevante esclarecer sobre um aspecto muito específico, em se tratando de análise dos relatos orais, muitas vezes, a quantidade de entrevistados se coloca como um problema para o pesquisador; todavia a aproximação com a compreensão, a partir de Halbwachs (2006) sobre o estudo da memória, foi determinante, visto que a visão do autor - ao esclarecer que memória individual é também social, resolvia o problema sobre a quantidade de entrevistados/as, ou seja, o relato de um entrevistado sobre um acontecimento ou de uma vivência está articulado ao quadro da memória de uma parte do grupo do qual é integrante. E, foi, através dessa perspectiva, que resolvi o problema sobre essa questão. Destaco que o quadro de entrevistados foi definido pela força de sua representatividade e não pelo fator de quantificação.

Enfim, esclarecida a questão, e de acordo com a visão de que o objetivo foi a representatividade e a compreensão sobre a experiência vivida, a proposta então foi localizar, de diferentes formas, seja pela lista ou por indicação, já que essa prática em história oral é muito recorrente, é "uma bola de neve", "em que um entrevistado indica outro" (LANG, 2013, p. 74). Foi, por esse caminho, que o quadro de colaboradores/as começou a se formar. Os

primeiros contatos aconteceram logo após a apresentação do relatório de qualificação do projeto da pesquisa, em julho de 2014.

Foram inicialmente localizados e contatados dez egressos, sendo cinco alunas e cinco alunos; e, também uma Irmã - que foi a última diretora da escola em Vale Vêneto e lá trabalhou de 1972 a 1980.

O primeiro contato foi com o aluno que ouvi, quando de minha viagem como tutora, no ano de 2012. Tinha muita expectativa em ouvi-lo, todavia esse aluno não quis participar da pesquisa. A justificativa foi de que ocupava uma função pública e não queria se expor e, também, disse-me que falar daquele tempo não era muito bom. Mesmo que tenha lhe explicado o objetivo da pesquisa e da importância de sua colaboração, que seu nome, caso assim o quisesse, não seria publicado, que havia um documento (Carta de Cessão) que o autorizava a publicar a sua entrevista, enfim, por duas vezes conversamos, mas ele foi reticente e não quis participar; sendo que, na última vez que nos falamos por telefone, ele me disse que falar daquele tempo não era bom. Relatou-me que, na época, no ano de 1971, tinha 11 anos e o pai, que era militar, por motivos de desavenças na família, enviou-o para o internato. Contou que foi uma época e uma experiência que não gosta de lembrar e de falar.

Diante de sua decisão, inevitavelmente fiquei frustrada, mas respeitei o posicionamento dele e não tornei a procurá-lo. Embora esse aluno tivesse muito a dizer, poderia ser uma narrativa que lhe traria uma reconstrução dolorosa sobre a experiência escolar, lamentei não tê-lo convencido a colaborar para o enriquecimento deste trabalho, dado que seria uma visão adversa a dos demais alunos/as. Embasada na percepção de que um critério crucial em história oral é de que "o entrevistado queira falar sobre a sua experiência" (LANG, 2013), detive-me na insistência de tê-lo como entrevistado. Dessa forma, sobre essa experiência, ficou um aprendizado: "há pessoas que, por mais representativas que sejam para falar sobre determinado assunto, simplesmente não se interessam por, ou não podem, explorar extensivamente sua experiência de vida e discorrer sobre o passado" (Ibid., 2013, p. 34).

Ecléa Bosi (1994), em *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, um estudo clássico sobre a memória, que se vale de lembranças de idosos, na direção da perspectiva destacada acima, reforça a ideia de que o passado sobrevive em meio às lembranças, mas cada ser humano constrói "imagens- lembranças" (Ibid., p. 53). Com isso, é compreensível que determinadas pessoas não queiram participar de uma pesquisa na condição de entrevistados porque lembrar o passado e revisitá-lo é remexer experiências vividas, muitas vezes dolorosas, sendo que a narrativa é tecida por meio a esquecimentos e omissões deliberadas ou não. Vale, pois, lembrar: "o entrevistado tem uma imagem de si e opiniões que quer [ou

não] transmitir” (LANG, 2013, p. 74). Diante dessa questão, abria-se outro veio: o trabalho de campo que se vale de narrativas orais e, algumas vezes, apresenta aspectos não previstos - como o caso de colaboradores que se mostram reticentes à adesão à pesquisa. Sobre isso, é importante destacar que, em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, diferentemente de uma abordagem quantitativa, o fluxo da operacionalidade e da aplicação de entrevistas com a adesão dos/as colaboradores que se valem de suas memórias, articuladas a uma experiência partilhada, foge ao controle do pesquisador, em se tratando de um contexto da realização das entrevistas em um projeto de história oral, tendo em vista que "a entrevista é um diálogo [estabelecido] entre pesquisador e o entrevistado" (Ibid.).

Guardado esse cuidado, e, compreendendo que a participação por parte dos entrevistados deva ser espontânea, de certa forma, apaziguou a questão sobre aqueles que não aderiram ao quadro de colaboradores/a nesta investigação, ademais "não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia" (ZAGO, 2011, p. 292). Através dessa visão, que percebi que o trabalho de campo nunca será exatamente o planejado e que o processo constante de construção estará sempre presente, no entanto "dificuldades, em maior ou menor grau, inevitavelmente existem" (Ibid., p. 293).

Conforme o que expus, o quadro inicial se alterou em conformidade da não aceitação ao convite de participação, uma vez que três alunos e uma aluna não quiseram participar. Com exceção de um, do qual já esclareci a sua justificativa, os demais não retornaram as minhas ligações, sendo que, com dois deles, havia já agendado um encontro. Para isso, fui a Santa Maria, cidade que mora atualmente. Marcamos a data e o horário do encontro ao qual não compareceu e não retornou a minha mensagem, via e-mail e nem as ligações. Quanto à aluna, nos falamos por quatro vezes, por telefone, sempre alegou que tinha compromissos e que era difícil para ela porque era bastante ocupada.

Diante do exposto, destaco que uma das dificuldades apresentadas ao longo do trabalho de campo, principalmente sobre o contato com os alunos e as alunas, se refere ao fato de esses/as residirem em cidades diferentes e de que a escola encerrou as suas atividades há mais de três décadas. Ou seja, existe a memória da escola, sendo essa guardada na oralidade, no texto escrito ou na fonte visual. Isso implica dizer que, em uma perspectiva de uma investigação de caráter histórico, a qual se vale de narrativas orais, o processo de trabalho empírico se constituiu moroso, visto que, diferentemente de um estudo de caso educacional, "que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida"

(SARMENTO, 2011, p. 137), a escola em análise não existe mais, embora sobreviva ao tempo, seja pela memória de seus agentes ou por memórias guardadas em diferentes suportes.

Sobre essa questão, me parece importante destacar que o trabalho de empiria, dadas as condições mencionadas, demanda um tempo hábil e também se mostra oneroso, visto que foram vários os deslocamentos entre as cidades e, sempre respeitando a agenda do colaborador/as. Por conta dessas condições, o agendamento das entrevistas foi lento. Para exemplificar, cito o caso de uma aluna, colaboradora desse trabalho, chamada Lorena³², seu contato telefônico me foi passado por uma colega do grupo de pesquisa no final do mês de julho do ano de 2014, sendo que, após muitas conversas por telefone, a entrevista somente aconteceu em janeiro de 2015.

No quadro que segue, apresento o nome dos/as aluno/as e de uma Irmã - o período no qual estiveram internos/as na escola, a localidade de procedência no ano que ingressaram e a localidade que residem atualmente.

Figura 5 – Quadro sujeitos colaboradores/as da pesquisa

Nome Aluno/a	Período internamento	Localidade de procedência - ano de ingresso na escola	Localidade de residência atual
1. Antonio Cesar	1964 a 1967 (quatro anos)	Santiago (RS)	Santiago (RS)
2. Carmem	1975 a 1977 (três anos)	Vale Vêneto (RS)	Vale Vêneto (RS)
3. Cleonice	1975	Santa Maria (RS)	Santa Maria (RS)
4. Lorena	1961 a 1963 (três anos)	São João do Polêsine (RS)	Cachoeira do Sul (RS)
5. Marco	1966 a 1968 (três anos)	Santiago (RS)	Santiago (RS)
6. Maria Luiza	1958 a 1962 (cinco anos)	Cacequi (RS)	Santa Maria (RS)
Irmã	Período na escola		
1. Irmã Teresinha	1972 a 1980 (nove anos)	Santa Maria (RS)	Santa Maria (RS)

Esses foram os colaboradores/as que compartilharam as suas memórias sobre um período de sua escolarização no "Colégio Internato de Irmãs": *Antonio Cesar, Carmem,*

³² Todos os nomes - das alunas e alunos e de uma Irmã não foram omitidos ou trocados a pedido deles; sendo que todos os colaboradores/as aceitaram as condições e os termos de utilização da entrevista expressos na Carta de Cessão e isso possibilitou a utilização da gravação e da transcrição.

Cleonice, Lorena, Marco e Maria Luiza - alunos e alunas internos. *Irmã Teresinha*, foi professora e diretora da escola, que iniciou a sua vida religiosa em Vale Vêneto. Ressalto que foi uma importante colaboradora nesse trabalho, já que foi a única Irmã que manteve contato, a qual trabalhou na escola, no período em análise. Foi entusiasta em me ajudar na localização de vários documentos, especificamente os livros crônicas da escola (1892 - 1980)³³ e no contato com antigos alunos/as. Destaco, ainda, que nos conhecemos na Sede Provincial da Congregação, em Santa Maria, RS, no início do ano de 2014, embora tenhamos tido várias conversas - não gravadas-, gravamos uma entrevista em outubro de 2014 e, em decorrência de uma leucemia, Irmã Teresinha morreu em julho de 2015.

Em conformidade com os pressupostos da metodologia da história oral - em particular - sobre o critério de escolha a quem entrevistar, reforço que o quadro de colaboradores/as foi definido a partir da compreensão de que o entrevistado queira falar sobre a sua experiência.

Reitero isso porque "a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragem, e, sim, a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência" (ALBERTI, 2005, p. 30-31). Foi, por meio dessa visão, que o grupo de sujeitos entrevistados foi definido e, além da participação de alunos e alunas, a narrativa de uma Irmã foi importante.

O trabalho com a metodologia da história da oral e seu êxito tem uma forte articulação com as relações e os vínculos estabelecidos entre o pesquisador e as pessoas implicadas sobre o passado para o qual pergunta. Sobre essa questão, justifico a entrevista com uma Irmã, visto que, ao longo da trajetória do trabalho de campo, construímos uma ponte e, assim, o "fluxo [foi] possível" (ERRANTE, 2000).

Em face disso, os momentos das entrevistas mostraram-se como tempo do emergir aquilo que de mais humano traziam: suas memórias. Ouvir a quem a mim confiaram histórias e suas memórias mostrou "o potencial e a riqueza das narrações que tinha colhido" (ALMEIDA, 2009, p. 226).

Portanto, faz-se oportuno trazer em tela alguns apontamentos sobre os narradores - eles e elas-, que confiaram e compartilharam lembranças, sonhos, saudades, tristezas, alegrias e tantos outros relembrances de um tempo que trouxe marcas da educação e da escola.

³³ Sobre a localização desses livros, esses foram os últimos documentos a mim confiados por ela. Fomos juntas a Vale Vêneto e ela me entregou as Crônicas de 1892 a 1980. A colaboração dessa religiosa nesta pesquisa foi fundamental, penso que dificilmente eu teria tido acesso a esses livros, pois encontram-se guardados e as Irmãs mais novas da Casa de Retiros desconheciam a localização desse material.

1.5 "OUVIR CONTAR" SOBRE OS NARRADORES

Nóvoa (1994) reflete que a construção do conhecimento escolar sobre o funcionamento interno da escola, as vidas e a experiência dos alunos e professores mostra-se uma problemática que deve ser abordada. No entanto, é um trabalho "que precisa[m] ser abordada[s] através de novos instrumentos teóricos e metodológicos" (Ibid., p. 5). Foi, através dessa perspectiva, que os narradores, neste trabalho, foram convidados a participarem desse exercício de pensamento sobre um tempo em uma escola, na qual, em um período determinado, as vidas e a experiência de cada um, parece ter deixado marcas que sobrevivem em meio aos traços rememorados que se mostram saudosos e nostálgicos. Talvez, a memória presentificada seja um limiar entre a imaginação e o *que foi*, lembrando que a memória é um traçado incerto, por isso, muitas vezes, a representação do passado é entrelaçada à imaginação e à fantasia (HALBWACHS, 2006).

Ao iniciar o processo de contato com os alunos e alunas e, posteriormente, a gravação das entrevistas, em grande medida, criei expectativas e projetei uma história ideal sobre a escola. Depois, mesmo que lentamente, compreendi que ouvir é uma arte de escuta e que as entrevistas de história oral, muitas vezes, acenam com a ilusão. Por isso, destaco: não há como restabelecer o vivido e por isso, em tantos momentos da gravação das entrevistas, lembrava que, "como em um filme, a entrevista nos revela [sinaliza] pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito" (ALBERTI, 2004, p. 15).

Se, de um lado, a memória traz o passado para o presente; de outro, é notório que estamos diante de uma ilusão: restabelecer o *que foi*; embora penso que seja plausível o entrelaçamento do vivido e de sua representação. Foi, através dessa compreensão, que ouvi histórias, mas, "antes de tudo, é preciso saber "ouvir contar": apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos" (Ibid., p. 10, grifo da autora).

Neste trabalho, memórias de escolares permeiam-no e são uma espécie de fio que guiam o leitor pelos caminhos que estão compondo agora cenas e cenários, uma das muitas histórias da educação do Rio Grande do Sul. Trazer à luz memórias como essas não é apenas reproduzi-las, mas, por meio delas, é possível ouvir e contar; vozes que dizem sobre o passado da educação e da escola. Por conseguinte, quem fala conta histórias e, dessas, murmuram outras vozes.

Feito esse longo preâmbulo, passo aos apontamentos sobre os narradores de quem "ouvi contar".

Antônio Cesar e seu lembrar...

Aquilo lá é religioso! Aqueles morros em volta; na Páscoa era a coisa mais linda ver as festividades que as Irmãs faziam. Nós fazíamos a via-sacra a pé, nos morros. Impressionante!

Recordo de meu contato com Antônio por telefone, indicação de Marco. Os dois foram colegas no internato e são amigos até hoje. Mostrou-se disponível tão logo soube do objetivo da pesquisa, visto que gosta de lembrar e falar da escola, do internato, dos colegas e das Irmãs. Antônio trabalha no serviço público municipal, em Santiago, RS, tem 64 anos, foi interno por quatro anos na escola de 1965 a 1968. Tinha 12 anos na época de escolarização no internato. Teve uma postura marcada pela disponibilidade em falar e contar histórias daquele tempo, principalmente sobre o internato. Recebeu-me em sua casa, apresentou-me sua esposa e me deixou com a sensação de que falar sobre a experiência escolar no internato das Irmãs lhe é muito importante. Para ele, aquele tempo e período parece ser indelével. Antônio, assim como o irmão e a irmã foram internos na escola. Na época, morava no interior do município de Santiago, RS, cidade em que reside atualmente. É casado, tem uma filha e um filho. A entrevista foi gravada na sua residência, em Santiago.

Carmem e suas recordações...

Eu gostava de à noite de ir à missa e depois tinha esporte na sociedade. Elas levavam e deixavam nós assistirmos aos jogos. Corríamos pra cá e pra lá. Eu lembro, no verão, nós íamos ao cemitério, eu gostava! Eu tinha o meu pai lá. Rezávamos. Era uma saída, não é?

Irmã Rosa, atual diretora da Casa de Retiros, em Vale Vêneto, foi quem me indicou Carmem. Seguidamente Carmem visita a antiga escola, mora com a família no interior de Vale Vêneto; trabalha com o marido na agricultura familiar, foi interna na escola por três anos, de 1975 a 1977. Tinha 11 anos quando ingressou na escola, hoje tem 53 anos. Meu primeiro contato com ela foi por telefone. Gravamos a entrevista em sua casa, em uma tarde de verão muito quente. Conversamos até o sol se pôr. Era um lindo entardecer. O sol se pôs majestoso nos morros e no vale naquela tarde. Conheci seu esposo, sua mãe, senhora de idade, que me falou de recordações daquele tempo, da escola e das Irmãs, porque também foi aluna interna na escola. (Não a entrevistei dada as condições de sua saúde). A entrevista com Carmem, assim, como a de Antonio, foi tranquila, entre idas e vindas - passado e presente se misturavam, o que faz lembrar que "a memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento [...], lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito" (BOSI,

1994, p. 39). E, assim, entre as lembranças de Carmem, cenas da escola chegaram ao tempo presente.

Cleonice - entre as lembranças...

Era muito silêncio. Eu passei muito frio. Lá era muito frio, um lugar frio, os morros, é um gelo lá! Eu lembro que eu tinha um cobertor e um acolchoado; e levantava muito cedo, às vezes, eu tinha tanto sono, tanto sono, e eu me acordava de madrugada e eu rezava e pedía pra Deus que demorasse muito, muito tempo pra eu levantar. Parecia que aquelas horas ali eram uma eternidade e eu acreditava nos milagres (sorri).

Conheci Cleonice por indicação de Irmã Teresinha. Na época em que foi interna, Irmã Teresinha era diretora da escola. Cleonice trouxe memórias alinhavadas por detalhes; em sua casa, gravamos a entrevista, em Santa Maria, RS. Cidade em que sempre morou. Tem um filho e hoje conta com 53 anos. Foi para o internato no ano de 1975, quando tinha 11 anos e ficou um ano na escola. É empresária no ramo de ótica e joalheria. Recebeu-me com muita alegria. Durante a entrevista, lembrou-se das cartinhas que enviava para a mãe e as têm guardadas em uma caixa. Cleonice me pediu um tempo e procurou muito, mas não as encontrou. A cada minuto da entrevista, Cleonice trouxe lembranças que faziam o passado manter-se vivo, e muitas "imagens - lembrança" (BOSI, 1994) se atravessaram em seu contar.

Lorena e seus dizeres...

Uma escola importante. Nós gostávamos mesmo quando elas, domingo pela manhã, nos levavam na gruta Nossa Senhora de Lourdes; nós subíamos e íamos pra lá. Nós colocávamos um chapéu e cada uma carregava uma sacolinha de lanche. Era muito lindo. Isso deixava a gente feliz.

Como referi anteriormente, Lorena me foi indicada por uma colega do grupo de pesquisa. Desde o nosso primeiro contato por telefone, Lorena se mostrou feliz pela posposta da pesquisa e se colocou a disposição. Lembro que, ao lhe explicar os objetivos da pesquisa e a importância de sua participação, disse isto: "quantos anos não sei da escola! Eu lembro que, quando eu estava interna em Vale Vêneto, a Irmã veio nos contar que o presidente, aquele dos Estados Unidos - Kennedy, tinha morrido; então , era 1961³⁴ ! Lorena, foi interna por três anos na escola de 1961 a 1963, ingressou como interna aos 11 anos, morava em São João de Polêsine, RS. Sua entrevista foi gravada em seu local de trabalho, em Cachoeira do Sul , RS, cidade que reside há 40 anos, é servidora pública daquele município. Tem 66 anos de idade.

³⁴ O presidente americano *John Kennedy* morreu em novembro de 1963.

Recebeu-me em seu escritório, local em que trabalha. Antes da entrevista, pediu à secretária que não nos interrompesse. Mostrou-se muito interessada e, por várias vezes, falou o quanto era bom lembrar daquele tempo, da escola, das brincadeiras e dos colegas. Por momentos, me parecia que, diante de mim, uma menina pequena estava a contar sua história e, ao perfilar a narrativa de uma escolar com o vivido por ela, percebi que esse conjunto também presentificava partes do cotidiano sobre um modelo de escola. Dei-me conta de que, "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado" (BOSI, 1994, p. 55).

Marco e as imagens-lembranças...

Nosso uniforme era cor de cáqui. Tinha um igualzinho ao da brigada; calça e a camisa cor de cáqui. Quase igual aos dos brigadianos. Lá, tinha uma lavanderia grande, como num exército ou num hospital; as máquinas, tipo um tanque; tinha muita água, água era uma fartura lá! Pode ver, tem quase um rio no meio do colégio que desce; vem lá do morro.

O primeiro contato com Marco foi por telefone. Localizei seu nome no arquivo da escola. Por ser de Santiago, RS, obtive o seu endereço pelo seu sobrenome no guia telefônico. Gravamos a entrevista em sua residência, em Santiago. Naquela tarde, com ele, estava a sua esposa. Logo chegou a nora e um amigo. Foi uma entrevista tranquila, Marco gosta de falar da escola, do internato, tem um sentimento de pertença sobre esse tempo, por isso, falou sobre a formação, marcado por um viés saudosista, mas, também, avaliativo, principalmente sobre a religiosidade. Foi interno por quatro anos, de 1966 a 1968. Foi colega de Antonio, desde então são muitos amigos. Na época, tinha 11 anos; hoje, tem 62 anos, exerce a atividade profissional como produtor rural.

Com exceção dos outros entrevistados, somente Marco e Antonio se conhecem, e, sobre isso, durante as entrevistas, houve uma curiosidade por parte dos alunos e alunas, principalmente ao observarem as fotografias, que selecionei para o momento da entrevista. Em especial, detiveram-se sobre aquelas imagens de atividades em grupo. O que me chamou a atenção foi que, ao observarem as fotos, pareciam querer reconhecer, por meio delas, seus colegas ou se reconheciam nessas imagens. Há que lembrar que o uso sobre a seleção de fotografias que mostrei a todos durante as entrevistas causou inquietante impacto, visto que as utilizei como um recurso de memória, tendo em vista que o tema principal das entrevistas era sobre um tempo distante do presente, para uns, 50 anos. Dessa forma, entre palavras ouvidas e longos silêncios, precisei interferir, e essas experiências, já as vivi em outros momentos de

experiência do trabalho de empiria em história oral, na minha graduação, especialização e no trabalho de campo para a dissertação de mestrado. Portanto, não compreendo essa postura metodológica como uma "provocação de fontes", embora reconheça que “houve casos [entrevistas] em que precisei persuadir o entrevistado a falar mais, diante de respostas evasivas e lacônicas” (ALMEIDA, 2009, p. 230).

Integrada à pesquisa para efeito de lembrar suas histórias, como fotografias, servem como recursos que provocam certo efeito catártico. “Talvez devido à formação usualmente desenvolvida nos nossos cursos de história e de pedagogia, ficamos ainda pouco à vontade no uso deste tipo de material nas investigações e não o exploramos” (LOURO, 1990, p. 27). Em face dessa questão, a postura adotada nas entrevistas por meio do recurso fotográfico mostrou-se como importante para que fossem dados os passos iniciais para o estabelecimento de um despontar de imagens-lembranças por parte daquele que rememora. Também, o emprego dessa possibilidade permite que a interação entre pesquisador e entrevistado se estabeleça de maneira que o fluxo do diálogo seja possível.

Diante dessas questões, procurei, a cada encontro terminado, ao chegar em casa, anoto, em diário da pesquisa, registros, impressões, porque não costumo fazer anotações ou registros durante as conversas ou até mesmo na entrevista gravada. É uma posição pessoal que adoto para não constranger o entrevistado e não interromper o fluxo da conversa. Procuro registrar, logo após o encontro, todo o “entorno” do que vi e senti.

Vali-me de um roteiro³⁵ que me permitiu interagir com os alunos/as, fazendo-lhes interrogações. Sobre essa questão, abro um parêntese: esses roteiros foram elaborados como suporte ou como "guias" durante as entrevistas, contudo tais entrevistas não são eventos fechados, tendo em vista que, numa perspectiva qualitativa, pode ser compreendida como "entrevista compreensiva" (ZAGO, 2011, p. 295). Segundo a autora, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, por conta disso, chamo atenção sobre a elaboração do roteiro, visto que este, durante o processo das entrevistas, muitas vezes, se alterou. Esclareço, então, que as questões pré-definidas foram reelaboradas no decorrer das entrevistas, conforme o direcionamento que se quer na investigação. Na "entrevista compreensiva", o pesquisador se engaja formalmente porque o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com Zago, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre" (Ibid., p. 296). Ainda sobre as entrevistas, a autora comenta que uma

³⁵ Em anexo, seguem os modelos de roteiros que foram utilizados nas entrevistas, registradas em dois modelos: um roteiro para as entrevistas com os alunos e alunas (Apêndice- A) e outro para a entrevista com uma Irmã (APÊNDICE- B).

das características da entrevista é "assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas (*questionário*)" (Ibid., p. 297, grifo meu).

Fecho o parêntese e apresento

Maria Luiza - alinhavos de lembranças...

Aos domingos, elas [as Irmãs] levavam a gente fazer piquenique, isso é uma coisa que eu lembro. A gente ia a pé, subia o morro, tinha uma gruta lá em cima. Aquela gruta, acho que até hoje deve existir; mas nós íamos além da gruta. Caminhava, caminhava, e era o piquenique. Isso eu lembro! Só as gurias! (sorri).

O contato telefônico de Maria Luiza me foi passado por uma amiga. Na primeira conversa em que nos falamos por telefone, Maria Luísa me disse: "Não sei se vou poder te ajudar, eu era tão criança, tinha oito anos quando fui para o internato". Lembro-me de que lhe disse: Podemos nos encontrar? Prontamente disse que sim. Fui a Santa Maria, RS, cidade em que essa entrevistada reside e, em sua residência, em uma tarde de um verão quente, me recebeu em companhia de sua irmã mais nova. Antes de iniciarmos a gravação, conversamos sobre a escola e, em meio à conversa, lhe mostrei fotografias. Sobre isso, foi interessante a reação de Maria Luiza. Olhou para as fotografias e viu-se nelas: "Olha, acho que sou aqui!". Assim, as imagens-lembranças, lentamente, foram se apresentando, ora no passado, ora entrelaçadas ao presente. A narrativa de Maria Luiza seguiu sob um viés avaliativo. Em muitos momentos, silenciou e sorriu - penso que, para ela- aquele momento foi importante, visto que não falava sobre a escola e o internato há tempos. Revia-se numa época distante, muito distante de sua vida atual, sendo que, entre os alunos e alunas que entrevistei, esta foi a aluna que maior tempo ficou interna na escola, cerca de cinco anos. Além disso, foi a aluna que, dentre esse grupo de colaboradores, a que ingressou na escola com menor idade. "Fui para Vale Vêneto para cursar a 3ª série do ensino fundamental [atual]. Eu tinha na época oito anos e completei nove anos no internato". Esclareço esta particularidade: é a única desse grupo de alunos e alunas que é aposentada como professora de Português. Quando foi para o internato, morava com a família na cidade de Cacequi, RS. Aos 66 anos, mostrou-se como uma senhora calma, tímida, extremamente gentil e feliz por falar dessa experiência. Se, num primeiro momento, me alertou que poderia lembrar pouco do que vivera no colégio interno, em vista do tempo que a distanciava daquele espaço, cerca de 55 anos, lentamente percebia, em que cada imagem-lembrança rememorada por ela, o quanto o passado saltava para o presente, sendo que me disse: "É uma história que não passa; nada passa indiferente. O

internato, cada um viveu do seu jeito lá dentro. Uns mais tímidos, outros nem tanto [...] Ah! são recordações que vêm à mente! Foi um tempo bom, porém eu era muito jovem, uma criança! Imagina oito, nove anos, ah!".

O ecletismo dos sujeitos entrevistados desenhou um quadro de colaboradores diversificados, que possibilitou a análise de entrevistas realizadas com seis alunos /as, cujas idades variam entre 53 e 67 anos. Neles, encontrei pessoas com personalidades diferentes, uns mais contidos, outros mais extrovertidos, mas, em suas diferenças, todos - eles e elas -, sinalizaram importantes traços sobre uma memória que diz sobre o pertencimento identitário, enredado em uma experiência específica, em um grupo pré-determinado e, nessa direção, os sujeitos, que ouvi-contar, seguiram o fio de uma memória compartilhada, a partir de laços de pertencimento de uma experiência e convívio escolar. Disso deduzi que "o grupo é suporte da memória se nos identificarmos com ele e fazemos nosso passado" (BOSI, 1994, p. 414).

A partir da rememoração de uma experiência educativa específica, os narradores/as mostram laços fortes de uma memória partilhada em um colégio internato, de cujas histórias individuais emerge uma história coletiva sobre a formação e a escola.

Uma forte impressão que esse conjunto de relembrares deixou é de que falar sobre esse tempo e experiência, para eles e elas, foi o de se colocar frente ao passado e no tempo presente, mais que lembrar, foi um tempo de avaliação e de questionamentos. Sobretudo, refizeram imagens-lembranças sobre a memória de escolares; no entanto, a memória, novamente lembrando Halbwachs (2006), se vale da imaginação e da fantasia. Isso porque a memória não é uma reprodução do que foi, tem seus limites e é seletiva. Sobre isso, compartilho a advertência de Lorena ao terminar a entrevista: "Veja bem, eu estou te contando uma história que uma criança viveu há 50 anos!".

Assim, as memórias de *Carmem, Lorena, Maria Luiza, Marco, Antônio Cesar e Cleonice* desenharam traços de uma história da educação e da escola, sendo que, ao narrarem sobre a experiência escolar, foram contadores de suas histórias de vida. Ao se voltarem para o passado, em meio às pausas e aos silêncios, se mostraram contentes em lembrar. Ficou, entre nós, a sensação de que o revisitar sobre um tempo e um espaço, em uma escola, na qual foram sujeitos, trouxe a eles e a elas a importância de terem sido sujeitos dessa história e de que seus relembrares não serão esquecidos ou perdidos para a história.

Se, de um lado, a memória se valeu de fantasias e imaginação, de outro, fez lembrar que trazê-la como uma imagem-espelho, eis uma impossibilidade. Fica, de acordo com essa compreensão, que a memória nunca será para a história a construção de uma narrativa completa. Assim, na seleção das minhas escolhas, deparei-me, de um lado, com a temática da

memória; de outro, com a compreensão provocada pelas leituras de Veyne (1982, p. 17) de que o "campo da história é, pois, inteiramente indeterminado, com uma única exceção: é preciso que tudo o que nele se inclua tenha, realmente, acontecido e, quanto ao resto, que a textura do campo seja cerrada ou rala, completa ou lacunar, não importa". Com base nessas impressões ouvidas e retidas nestas páginas, as memórias trazidas em tela, que ouvi contar, são compreendidas como traços talvez, não que a textura seja lacunar, mas, como escreve Veyne (1982), "não importa", eis que a lição é esta: a tarefa historiográfica, que se vale da memória social, é atravessada pela indeterminação, mas, notadamente, a memória, embora lacunar, é uma importante fonte de acesso ao passado, seja sobre a educação ou sobre as instituições escolares.

Cleonice, Marco, Antonio Cesar, Carmem, Lorena e Maria Luiza, ao puxarem os fios de suas memórias e, diante de meus olhos, desfilaram cenas, pessoas, lugares que, entrelaçados às suas histórias individuais, despontou uma história mais ampla, a qual diz da história da educação de um país. Portanto, ressalvo que a escolha por uma pesquisa qualitativa orientada pelos pressupostos da história oral, possibilitou-me perceber, através de um conjunto de histórias narradas, um espaço de escolarização marcado pela disciplina e pelo isolamento. Das narrativas, despontaram traços de um modelo de escola, onde práticas de boas maneiras e civilidades tinham o objetivo de gerar uma formação exemplar à luz de uma moral cristã católica - própria de um colégio confessional.

Feitas tais considerações, é de grande relevância ressaltar a importante contribuição de uma Irmã, que se soma ao quadro dos sujeitos entrevistados. Anteriormente mencionei o meu contato com Irmã Teresinha e a nossa aproximação na trajetória desta pesquisa. Por conta disso, reforço que, além das muitas conversas informais que mantivemos, a entrevista que gravamos foi importante, visto que suas memórias trouxeram informações que, de outra forma, não seria possível, em especial, sobre a organização do internato. Irmã Teresinha, por ter trabalho na escola por um período de nove anos, (1972 a 1980), como professora de ensino religioso e como diretora, sinalizou informações muito peculiares sobre o funcionamento interno da escola, especialmente, sobre o cotidiano do internato.

Alguns apontamentos...

Irmã Teresinha - fios que puxam lembranças...

Isto eu recordo com saudade: o quanto eles estudavam! O quanto levavam a sério, na época a gente não percebia que era tanto. Hoje a gente lembra com saudade. Tinham respeito e desejo de conhecer, de aprender, eles se detinham a ler, a gente via eles lendo,

lendo muito! Então eu tenho saudade disso. E, assim, aquelas rodas de conversa, as brincadeiras... eram diferentes, alegria deles e delas. Era bonito isso!

A entrevista com Irmã Teresinha foi gravada em Santa Maria, RS. Em outubro de 2014, me recebeu sorridente. Havíamos agendado essa gravação por telefone, ocasião em que sua secretária confirmou a data e o horário. De nossas primeiras conversas, percebi que, naquele dia, ela estava bastante quieta, com a voz baixa, mas como sempre sorridente e gentil. Uma senhora educada, convidou-me para irmos até a sua sala. Reitero, aqui, que Irmã Teresinha foi diretora do Colégio Coração de Maria, em Santa Maria, RS, por duas décadas. A entrevista ocorreu em sua sala da direção, na escola. Percebi que estava cansada e lhe propus agendar a gravação para outro dia. Não quis adiar o encontro. Explicou-me que, naquele dia, iniciou-se o tratamento para a leucemia. Lembro que ficamos em silêncio, um longo silêncio, mas continuamos a conversar. Mesmo que evidenciasse fadiga e despendesse grande esforço para falar, fez questão de gravar a entrevista e, ao final da gravação, assim se manifestou: "Eu te dou os parabéns, Cinara, pela tua coragem de adentrar nessa história, onde há tão poucos dados registrados". Foram palavras que me acompanharam durante a trajetória, servindo-me como incentivo para que o trabalho prosseguisse. Tão logo finalizamos a entrevista, embora fragilizada fisicamente, fez questão de me mostrar a escola, as salas, o pátio, mostrando-se extremamente feliz, embora estivesse muito cansada. Na despedida, agradei a ela a entrevista concedida e combinamos que, tão logo terminasse a pesquisa, enviar-lhe-ia uma cópia e iríamos a Vale Vêneto apresentar para as Irmãs da Casa de Retiros a pesquisa. Em dezembro de 2014, foi hospitalizada e, em 13 de julho de 2015, veio a falecer.

Se me volto para os entrevistados e relato como os conheci e entrevistei-os é para evidenciar a importância da memória deles ao me sinalizarem cenários, lugares e pessoas. Ao ouvi-las contarem muitas histórias por meio dessas pessoas, alunos/as e uma Irmã, tive acesso ao passado sobre a história de um Colégio internato de Irmãs, que, por outros meios, talvez não teria conhecido.

Ainda sobre as entrevistas, gostaria de destacar que não houve, por parte dos entrevistados, nenhuma objeção sobre o uso do gravador e, esse, em todas as entrevistas não se mostrou um impeditivo para o fluxo das entrevistas. Sobre a Carta de Cessão, todos assinaram sem ressalvas. Enfatizo que todos os nomes dos antigos alunos e alunas e da Irmã foram mantidos a pedido deles, inclusive, sobre isso, me pareceu que essa questão, para eles e elas, era importante também. Talvez, essa postura possa ser analisada e entendida pelo fato de que todos mostraram um forte sentimento de pertença à escola. Sobressaiu o forte traço de

uma memória coletiva a partir da evocação da experiência compartilhada, em que foram eles e elas sujeitos participantes (HALBWACHS, 2006).

Sobre um aspecto específico, em se tratando de cuidados especiais da metodologia da história oral, recai sobre o fato de que os nomes citados pelos alunos e alunas, seja de Irmãs ou de colegas, foram omitidos. Justifico esse cuidado tendo em vista que projetos que trabalham com situações de impressões sobre outros, muitas vezes, não devem expor o nome de terceiros, não só para lhes preservar de exposição desnecessária, mas também porque não lhes foi obtida a anuência da revelação nominal. "Um dos exemplos mais expressivos da validade dos projetos de história oral de personagens anônimos remete aos casos de estudos que envolvem pessoas públicas" (MEIHY; HOLANDA, 2014, p. 62). Diferentemente sobre o não anonimato dos alunos, das alunas e de uma Irmã, houve a autorização individual para que as entrevistas fossem gravadas por meio da Carta de Cessão. No caso desta investigação, os termos do documento, o qual é compreendido como um documento que autoriza o uso das entrevistas, foram elaborados, valendo-se da prerrogativa de "que o nível de autorização é amplo e cedido sem limites" (Ibid., p. 148).

O que aprendi por meio do exercício das entrevistas? Afirmo que o mais significativo aprendizado, resultante do trabalho de empiria junto aos sujeitos colaboradores dessa investigação, é de que podemos aprender com nossos entrevistados a arte de ouvir e de escutar, silenciar e ser sensível, respeitando o tempo de cada um dos entrevistados. Vou além, a modalidade oral temática - a qual orientou esta investigação- valeu-se de entrevistas, cujo tema principal foi guiado por um roteiro temático - sobre o internamento na escola. No entanto, seria um equívoco compreender o colaborador/a como um suporte arquivístico. Ademais, ao lidarmos com histórias, estamos nos envolvendo com subjetividades e emoções, em que vidas são remexidas, emoções são tocadas. Disso advém a importância dos laços de cumplicidade, uma vez que "o historiador, ao possibilitar a fala, torna-se, também, parte de uma cumplicidade de emoção" (TEDESCO, 2004, p. 135).

Para Meihy (2000), a organização dos projetos de história oral, muitas vezes, mesmo definido na modalidade temática, como nesta investigação, articula com a história oral de vida, ou seja, o colaborador, ao rememorar um tema específico, narra-se, fala-se e, ao contar suas histórias, explora aspectos de sua vida particular. Todavia, enquanto na modalidade temática, as entrevistas, como já esclarecido, são mais específicas. Por outro modo, na modalidade história de vida, as entrevistas são mais abertas e amplas. A questão é: dessa experiência, percebi que, mesmo delimitando as perguntas e o tema a ser explorado tenha sido a experiência como interno em uma escola católica, todos os entrevistados, ao falarem dessa

experiência escolar, também contaram sobre aspectos de suas vidas mais íntimas. Durante as entrevistas, ao guiar-me pelo roteiro pré-definido, procurei ouvir com sensibilidade e atenção os que me confiaram suas memórias. Porque as entrevistas foram organizadas a partir do projeto de história oral - modalidade temática, "a história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais que isso, este se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados" (Ibid., p. 68).

A escola assume outras percepções através das memórias trazidas pelos antigos alunos e alunas. Foi um tempo, no qual pesquisadora e colaboradores/as se aproximaram e o ato de ouvir contar fez perceber que histórias esquecidas, tantas vezes consideradas pela narrativa histórica como menor, são silenciadas pelos historiadores da educação, embora seja perceptível a atenção dispensada nas duas últimas décadas para o tema da memória, pela atenção dispensada às narrativas orais e aos documentos *ordinários*. Por consequência, conheci lugares, cenas, pessoas, lembranças singulares que me foram compartilhados pelos memorialistas e, nessa senda, as narrativas orais foram articuladas aos demais documentos que se fizeram presentes no trabalho. Ressalvo que não tive o objetivo de dar voz aos entrevistados, mas explicitamente quis, através deste estudo, visibilizar percepções sobre a educação e a escola de quem lhes ouvi contar.

Quanto a isso, as narrativas dos alunos e das alunas foram referências cruzadas aos demais documentos, que não foram trazidas para confrontar. Dessa maneira, a criação do *desenho investigativo* foi fundamental e isso foi possível com a articulação do conjunto dos documentos coletados e organizados, a partir da escuta do que ouvi das Irmãs, dos alunos e das alunas. Diante disso, vejo a potencialidade dos indícios, dos vestígios que guardam memórias.

Ao referimos o estatuto próprio da memória e das evidências orais, estamos propondo um rompimento com a hierarquização dos documentos, de modo que os cuidados necessários para com os documentos de memória, nos mais variados suportes, são extensivos a todos os demais documentos. Podemos pensar na ideia de redes de referências cruzadas ou contrastações entre diferentes documentos, muito mais do que confrontos para validação ou refutação de verdades (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 422).

Como indicativo disso, as narrativas dos alunos/as são referências cruzadas aos demais documentos, porque são extensivas a todos os demais documentos selecionados. Com efeito, as investigações, a partir da memória, podem problematizar objetos da educação que, por outras fontes, em grande parte, não são contempladas, visto que demasiadamente há valorização como empiria sobre os documentos escritos. Em contrapartida, as investigações, a

partir das memórias da História da Educação, ampliam os documentos/fonte, como o caso das narrativas orais. Por conta disso, os documentos produzidos, com base na oralidade, não são apenas parte acessória, mas constituíram-se no núcleo da investigação. Com isso, interessei-me pela aproximação sobre a internalização da escola, o que, de outra forma, tornar-se-ia mais distante. É preciso, contudo, "que estejamos atentos aos perigos de reivificação da memória, que a transforma em objeto, como se fosse um conjunto de documentos depositados na cabeça das pessoas ou nas escritas privadas do eu. A memória não segue o modelo textual, linear." (Ibid., p. 423).

E, seguindo nessa direção, este foi um tempo de ouvir contar e, mais que isso, foi um tempo de encontros entre as memórias e um colégio internato, seus memorialistas e a pesquisadora que, através de seu tempo e de suas escolhas, marcou, indelevelmente muitas páginas de impressões e de percepções. Destaco, em tempo, que tive o cuidado de esclarecer ao leitor uma história para ser lida e para que cada palavra grafada pudesse ser refletida.

Quando me lancei na tarefa de escrever esta tese, pensei em produzir uma escrita que reunisse não só os textos memorialísticos sobre a escola, mas vislumbrei o diálogo de diferentes fontes. Para isso, deixo o convite ao leitor para que, nas páginas seguintes, os documentos/fontes, todos eles, sejam lidos e ouvidos com atenção. Por tudo isso, vale destacar a necessidade de pesquisador, colaboradores e leitores desconfiarem das bases sobre as quais se assentam as promessas de uma história objetiva que nos ensinaram a acreditar: uma história-espelho.

Sobre isso, volto a Veyne (1982, p. 30), "a história não-factual foi uma espécie de telescópio que, mostrando no céu milhões de estrelas além daquelas que os astrônomos antigos conheciam, nos faria compreender que nossa decomposição do céu estrelado, em constelação, era subjetiva". Assim, se passa com a problematização da escrita e a compreensão da história e, de acordo com essa visão, foi a orientação intelectual que segui para a escrita desta investigação.

Em vista do que comuniquei até o momento e para organizar as partes que constituíram a organização desta tese, penso que, na área em educação e em outras áreas do conhecimento, tornar-se-iam mais fáceis de serem percorridos e isso poderia ser efetivado com mais vivacidade e desejo. Mesmo com todos os riscos inerentes à difícil trajetória que é o desvendamento das trilhas que conduzem à educação, os caminhos escolhidos induziram-me a assumir a tarefa de pesquisar sem rótulos. Embora não seja uma atitude simples, mas

[...] não vejo razão para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a *libido* de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar

tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até o suor nas mãos. O equivalente disso, na área de pesquisa, é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante [pesquisador] a procurar terra firme, terreno conhecido (RIBEIRO, 1999, p. 190).

No excerto destacado, Renato Ribeiro (1999), no texto, ao dizer que *Não há inimigo pior do conhecimento que a terra firme*, refere-se o quão somos, no interior das relações acadêmicas, preparados para o previsível e isso, em grande medida, torna-nos reféns de um modelo e de um jeito de pesquisar, sendo que essa postura embrutece a nossa imaginação.

Não será isso que, em tantos momentos da escrita, ofusca e retrai o que poderia ser dito de outra forma? Por que trago, neste momento, essas indagações? Porque creio que o desenvolvimento e o ritmo da organização do itinerário, do que se constituiu em uma tese para além dos marcos teóricos e da delimitação do objeto da investigação, tem um algo mais. Diz muito da formação acadêmica e, de minha parte, do lugar do qual falo, diz das escolhas sobre categorias conceituais, dos pressupostos teóricos que orientaram o estudo e, por conta dessas questões, o texto citado ajuda-me a apaziguar os *conflitos metodológicos e teóricos* que surgiram ao longo da escrita e da elaboração do texto. Assim, lentamente, por conta das reflexões embasadas em autores e autoras que tratam sobre os caminhos de uma pesquisa, neste caso, o próprio Ribeiro (1999, p. 191), fui me reconstituindo como pesquisadora, enriquecida por um novo olhar e de perceber que "o método é algo que nós vamos constituindo à medida que pesquisamos [...] e um pesquisador deve expor-se a seu objeto mais do que o faz".

Tudo o que quis esclarecer evidencia não ser uma tarefa fácil estabelecer o confronto com os princípios e os critérios, cuja fundamentação teórica era os pilares basilares teóricos, compreendidos como corretos. Quis, nesse sentido, arriscar, não improvisar, mas investir com paixão e desejo, em cada linha dedilhada e em cada página, procurei gestar a possibilidade de olhar por janelas até então cerradas. Para realizar esses movimentos, dialoguei com autores e autoras que transitam em campos distintos, mas que orientaram o referencial teórico para a argumentação, "seja como for, a metodologia só pode ser explicitada *a posteriori*" (Ibid., p. 191).

No tocante à estruturação do trabalho, está organizado em quatro capítulos. Sendo que, no primeiro, intitulado *Fios iniciais*, além de apresentar o objetivo condutor das vias investigativas, busquei comunicar a minha aproximação com o tema e a delimitação do objeto de investigação, comento, ainda, as questões da pesquisa, o problema, os objetivos e a escolha do referencial teórico, os aspectos metodológicos e o referencial teórico que embasam a investigação, o conjunto da materialidade que compõe o *corpus documental* da pesquisa e os

sujeitos da pesquisa e, como foi construída a rede de colaboração com os sujeitos envolvidos na história da instituição e apresento os critérios para a escolha dos colaboradores. Num outro momento, falo das dificuldades encontradas para a elaboração da tese, principalmente das incertezas de construir o *desenho investigativo*, porque era preciso construir uma rede colaborativa em um universo distante das minhas práticas cotidianas, e isso foi ao mesmo tempo motivador, mas não sem temeridade. Valho-me, no campo dos estudos da memória e da história oral, das obras de Halbwachs, Meihy, Lucília Neves, Antoniette Errante, Eclea Bosi, James Fentress. Sobre domínios da História Cultural e da escrita, pertencentes ao campo historiográfico, saliento as obras de Roger Chartier, Paul Veyne e Arlette Farge. Quanto aos aspectos da orientação sobre a pesquisa em educação e à História da Educação, destaco os trabalhos de Sarmiento, Zago, Stephanou e Bastos e Maria Teresa Santos Cunha. A perspectiva deste estudo pode ser entendida como plural, porque a pesquisa foi fundamentada por meio do estudo de diferentes autores/as. Portanto, não segui um "modelo teórico", mas, certamente, levei em conta domínios do pensamento de autores/as que me orientaram a pensar as questões propostas para a pesquisa. Quanto aos aspectos que se referem à contextualização histórica do tema da tese e da instituição analisada, o segundo capítulo, *Tramas de um cenário*, está subdividido em três tópicos: *Igreja Católica e educação no Brasil do século 19*, *Bárbara Maix: fundadora da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - Traços de um perfil e A Emergência de um colégio confessional no Vale Vêneto/RS*. No segundo capítulo, o objetivo foi apresentar o cenário em que a escola se inseriu, em um núcleo de colonização italiana, no século XIX, no Rio Grande do Sul. Ressalto, ainda, as tramas dessa cultura e o discurso religioso católico e educacional implicados para que a obra educacional de uma congregação católica encontrasse espaço para se organizar nessa localidade. E, a partir da história de vida de Bárbara Maix - fundadora da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - e da sua dedicação empenhada para fundar a congregação religiosa, busquei articular a história do itinerário no tocante à Escola Nossa Senhora de Lourdes, visto que essa obra educacional, desde o início das suas atividades, procurou ser fiel ao carisma de Bárbara Maix. Trato, efetivamente, de delinear as nuances dessa escola que, ao longo dos anos, frente a mudanças que se operaram nos discursos, seja na ordem da educação, da política, seja da cultura e da religião, obrigou-se a adaptar-se a essas alteridades. É preciso lembrar que as temáticas de pesquisa, por mais abrangentes que sejam - no meu caso -, a educação confessional católica, estão articuladas por um conjunto de discursos que se constituíram historicamente, conseqüentemente são discursos constituidores do objeto desta pesquisa.

No terceiro capítulo - *Recompondo tempos e espaços*-, tive o objetivo de entrecruzar diferentes fontes de memórias escritas, visuais e orais para recompor cenas e cenários, atribuições e imagens-memórias sobre a escola de quem ouvi contar e de documentos considerados menores, que os reconheci como *correspondências afetivas* - missivas enviadas às Irmãs pelos antigos alunos e alunas internos dessa escola. Em especial, para a compreensão dos documentos compreendidos como *ordinários*, vali-me do conceito de Daniel Fabre (2008).

Finalmente, para a constituição do quarto e último capítulo, propus analisar as narrativas de alunos e alunas que recompõem o tempo e a formação na escola internato - *Narrativas de escolares em uma escola internato: sujeitos que narram*. Estas são memórias que apontam para uma formação escolar que alicerçaram a vida deles e delas a partir das narrativas que foram ouvidas, articulando-as com o referencial teórico e as questões de pesquisa. Especificamente, nesse capítulo, a compreensão da escola internato como um estabelecimento social de fechamento foi importante e vali-me dessa temática conceitual a partir da recuperação do estudo de Erving Goffman em *Manicômios, Prisões e Conventos*, para problematizar esse espaço, articulando-o às narrativas dos alunos e das alunas, a partir da memória escolar do mundo do internado.

No momento em que encerro a escrita deste primeiro capítulo, sinto ainda a necessidade de fazer algumas considerações antes de um fechamento. É necessário admitir que, ao longo da elaboração desta tese, não tinha certeza dos caminhos que pretendia seguir e, por conta disso, a inexistência de um arranjo metodológico fechado foi o que me permitiu criar, imaginar e construir um espaço de liberdade, "espaços vazios a conhecer e enunciar; uma grande curiosidade por distender o elástico dos significantes e dos significados e ver onde outros sentidos podem fazer sua morada, mesmo que provisória" (CORAZZA, 2007, p. 110).

Nunca se chega ao conhecimento total, havendo sempre novas perguntas e novos aspectos a conhecer e a problematizar. Dada a possibilidade de criar e de existir a curiosidade, o conhecimento da História da Educação se mostra um campo rico e que exige paixão daquele que faz, no decorrer de seus dias, meses e anos, seu olhar pousar vagarosamente diante dos vestígios que a ação humana deixou no rastro de um tempo. Resta a percepção de que é preciso procurar novas moradas, mesmo que sejam provisórias, uma vez que é isso que possibilita a escrita da História ser tecida, valendo-se de muitas tramas, que são densas, mas não absolutas.

2 TRAMAS DE UM CENÁRIO

Na parte inicial deste trabalho, busquei justificar, a partir de Paul Veyne, (1982) a compreensão sobre a delimitação e a escolha do objeto de estudo. Com isso, tive a intenção de esclarecer o que não seria a atenção como delimitação para este estudo. Embora o objeto de estudo desta investigação esteja inserido em uma trama histórica, abro um parêntese para fazer uma sucinta incursão no tocante às questões que se reportam ao povoamento e à história da localidade, na qual a obra educacional das Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria emerge no final do século XIX, no Vale Vênето (RS). Sob o mesmo ângulo analítico, volto a Veyne (1982, p. 29) para esclarecer que, "conforme a questão que levantamos, a mesma situação espaço-temporal pode conter um certo número de objetos diferentes de estudo", portanto, de acordo com essa visão, é preciso fazer uma escolha.

Posto isso, meu objetivo é reforçar as escolhas que fiz e pelas quais procurei direcionar os escritos desta trama histórica. Posto que isso não implique destituir o compromisso de argumentar sobre o cenário histórico, no qual minhas observações pousaram o olhar para escrever sobre uma História da Educação. Ainda que compreenda a descrição do cenário em que a instituição escolar de religiosas católicas, quando da sua emergência no Vale Vênето, na região central do estado do Rio Grande do Sul, no século XIX, não possa ser descrita na sua totalidade, mesmo assim quis destacar os aspectos escolhidos que se articulem às questões propostas para este trabalho. Com essas limitações, fecho o parêntese para apresentar as tramas escolhidas sobre esse cenário.

A Escola Nossa de Lourdes das Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria, no ano de 1892, iniciou suas atividades como obra educacional, no Vale Vênето (RS). Frente a isso, farei uma breve digressão acerca da história do povoamento de Vale Vênето, tendo em vista que essa localidade fez parte de um projeto maior, ou seja, Vale Vênето-RS é personagem pioneira da história do povoamento da região central do estado do Rio Grande do Sul no século XIX, à luz da colonização da imigração italiana.

A chegada de milhares de colonos europeus modificou a fisionomia social do Rio Grande do Sul, enriquecida pelos valores espirituais, culturais e materiais trazidos pelos imigrantes. A sociedade gaúcha traz as marcas de todos os elementos que a compuseram, apresentando-se com características próprias e originais no cenário brasileiro (MANFROI, 1971, p. 19).

No ano de 1875, grande parte das terras do Rio Grande do Sul estava ocupada pela população luso-brasileira e pelos colonos de origem alemã. No Brasil, todo o século XIX é marcado "pela formação de uma nação após três séculos de dominação portuguesa. A

passagem foi lenta e difícil, pois a herança desse passado condicionava todas as estruturas socioeconômicas" (Ibid., p. 26).

As mudanças socioeconômicas, que ocorreram no século XIX, são tributadas, em grande parte, pela colonização europeia, promovida por uma política oficial. Por três séculos, o interesse comercial da metrópole foi manter um sistema rural que se organizou sob o latifúndio e o trabalho escravista. Até 1808, o povoamento do Brasil se deu "unicamente aos portugueses e aos escravos africanos. O Brasil era, na realidade, uma terra portuguesa, um mundo que o português criou para ele mesmo" (Ibid., p. 27-28). Segundo o autor, essa situação começa a mudar com o decreto de 25 de novembro de 1808, visto que essa legislação foi um importante avanço para a história do povoamento do Brasil. A partir desse decreto, todos os estrangeiros residentes no Brasil tiveram a autorização para se tornarem proprietários de terras nas mesmas condições que os filhos do reino. A iniciativa por parte de D. João é entendida como uma medida revolucionária e, nesse mesmo período, inicia uma política de imigração, que tinha por objetivo atrair um número maior de trabalhadores europeus, que buscava, a partir dessa política, criar condições para o desenvolvimento social, econômico e político da sociedade brasileira.

Através dos imigrantes europeus, o governo se propusera: instaurar uma agricultura subsidiária, explorada por homens livres e sob o regime da pequena propriedade; aumentar a população do país a fim de favorecer a implantação da indústria, do comércio, etc.; formar um exército capaz de garantir a segurança interna, servir a política expansionista nas províncias cisplatinas, preparar a abolição do tráfico de escravos; criar uma classe média formada por homens livres (Ibid., p. 28).

Cabe, aqui, esclarecer que a legislação organizada para intensificar a imigração no Brasil, ao longo do século XIX, passou por várias modificações, conforme comenta DE BONI (1996, p. 307), "por vezes quase impossível dizer sob que condições específicas cada grupo de imigrantes foi acolhido. Estas mudanças na legislação aconteceram tanto a nível nacional como provincial".

A nível nacional, a primeira experiência de colonização dirigida pelo governo é a de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro. Nessa colônia, em 1819, chegaram 1.790 suíços, conquanto essa não tenha sido uma experiência bem sucedida, "a fundação da colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, foi a obra mais importante do governo imperial em matéria de colonização europeia" (MANFROI, 2011, p. 29). Nessa colônia, no período de 1824 a 1830, o governo autorizou a entrada de 5.350 imigrantes, sendo que o crescimento do movimento migratório acontecerá no fim do século XIX. No ano de 1848, pela lei geral de nº 514 de 28 de outubro, o governo imperial concedeu às províncias as terras necessárias à

colonização. Anterior a esse período, as terras livres pertenciam ao Império, "em 1850, ano da abolição efetiva do tráfico, o governo imperial retomou a colonização e deu-lhe uma legislação definitiva pela lei nº 601 de 18 de setembro desse ano". (Ibid., p. 36). Com essa lei, foi definida a significação de terras devolutas, não mais existindo a gratuidade da concessão de lotes aos imigrantes. A adoção dessa medida fez com que o único meio para o título de posse fosse regulamentado pela compra da terra. No ano de 1867, com a retração de imigração e com a crescente campanha abolicionista, o governo

[...] tomou outras iniciativas para intensificar a colonização. Assim, o regulamento de 1867 conferiu inúmeras vantagens aos colonos europeus a fim de atraí-los em bom número; compra a crédito do lote rural num prazo de 10 anos, viagem gratuita até a colônia, ajuda em espécie e em material durante os primeiros tempos, assistência médica e religiosa. O regulamento continha outras promessas que o governo não pode ou não quis levar em consideração. Foi inteiramente suspenso em 1879 (Ibid., p. 37).

O regulamento de 1867 foi uma resposta às críticas que a política de imigração do Brasil recebeu por parte dos países europeus. A colonização será retomada em 1870, pelo governo imperial, enquanto cresce intensificadamente a campanha abolicionista, a imigração torna-se quase inexistente. Quando, em 1879, são suprimidos todos os favores estabelecidos na lei, verifica-se que a corrente imigratória aumentou porque o objetivo do governo era substituir o trabalho escravo, principalmente para atender a necessidade de mão de obra nas plantações de café. Por esse motivo, embora a colonização não tenha sido uma meta prioritária, tornava-se imprescindível para suprir as demandas socioeconômicas que se apresentavam naquele período.

Em vista desse cenário, "assim se explica o abandono e o isolamento das colônias do Rio Grande do Sul, logo após a sua fundação, com o desapontamento e a decepção dos colonos que se viram jogados em meio à floresta virgem, longe dos centros urbanos e comerciais" (Ibid., p. 37). A maioria desses imigrantes vinham para o Brasil atraídos pela perspectiva de melhores condições de vida e, também, pelo sonho de aquisição da terra.

Conforme Luisa Iotti (2010, p. 73), "Conde D'Eu (Garibaldi), Dona Isabel (Bento Gonçalves) e Caxias foram as três primeiras colônias italianas no RS". No ano de 1877, foi organizada uma quarta colônia, Silveira Martins, na região central do estado". A colônia de Silveira Martins é o quarto núcleo colonial italiano no Rio Grande do Sul, situada nos municípios de Santa Maria da Boca do Monte e de Cachoeira (MANFROI, 2011, p. 68). De acordo com a análise a respeito dos relatórios dos Presidentes da Província do Rio Grande do

Sul, ao transmitirem o cargo a seus sucessores entre os anos de 1869 a 1889, Luis Alberto De Boni (1996, p. 105, grifos do autor), escreve,

[...] nesta colônia, antes da chegada dos italianos, já nela se encontravam luso-brasileiros, bem como alemães e poloneses, que nos documentos constam geralmente como russos. Falava o Presidente a respeito destes (id. p.37-8): "Cerca de 400 imigrantes russos que se achavam estabelecidos em o núcleo colonial de S. Maria da Boca do Monte, abandonaram-no e vieram para a capital, onde permanecem". Constatando o Presidente da Província que eles deviam à Fazenda Nacional e, por ordem do Ministério, determinou que não se lhes permitisse abandonarem o país antes de quitarem os débitos.

A colônia de Silveira Martins começou a ser ocupada por imigrantes italianos a partir de 1877, sendo que as primeiras famílias foram em um número de 70. Após esse ano, "a contínua chegada de novos imigrantes, em sua maioria vênnetos³⁶, obrigou as autoridades a fundar novos núcleos como: Arroio Grande, **Vale Vênneto**, Soturno, Nova Treviso, Dona Francisca" (MANFROI, 2011, p. 68, grifo meu). No ano de 1882, Silveira Martins, emancipada do regime colonial – contava com uma população de 2.710 habitantes. As terras públicas na região, em 1885, já não mais existiam; havia terras particulares próximas e entre os núcleos, conseqüentemente a colonização de novos imigrantes e o avanço da colonização ficou prejudicada. "Foi essa uma das razões que impediram a formação de um centro agrícola, comercial e industrial tão importante como foi o caso de Caxias" (Ibid., p. 69). A colônia, em 1888, foi desmembrada em três partes para serem incorporadas a três municípios diferentes: Cachoeira, Júlio de Castilhos e Santa Maria.

A imigração italiana agrícola nas colônias do Rio Grande do Sul se deu a partir da emigração do norte da Itália, constituída em sua maioria por famílias pobres, provenientes, "na maior parte, do Friuli, Tirol, Lombardia e Vênneto, esta última região com a maior parte do contingente" (COSTA, 1996, p. 266). Sobre a imigração agrícola nessas colônias, o autor destaca que a família italiana emigrada é uma família numerosa na Itália e, aqui, "tem profundo respeito religioso e aceita os filhos e a fertilidade humana como dom sagrado de

³⁶ Nos primeiros anos da emigração italiana para o Brasil, houve o predomínio dos italianos provenientes do Vênneto. De 1887-1895, 50% dos emigrantes italianos provieram da região do Vênneto e de Friuli. A população italiana, na sua grande maioria, era pobre, e a economia ainda baseava-se predominantemente na agricultura, uma vez que o desenvolvimento da indústria na Itália começou a tomar impulso a partir de 1879 (HERÉDIA, 2010).

A região do Vênneto, localizada na parte norte da península, era formada por oito províncias, sendo elas Vicenza, Treviso, *Belluno*, Udine, Verona, Rovigo, Pádua e Veneza. Foi das quatro primeiras que emigrou a maior parte das famílias que se estabeleceram na Colônia Silveira Martins. Geograficamente, aquelas se caracterizavam por colinas e montanhas, predominando, nesse espaço, a presença de pequenas e médias propriedades. Encontravam-se, basicamente, dois tipos de *contadini* na região: os que eram pequenos proprietários, arrendatários, ou seja, os que trabalhavam por conta própria, e os trabalhadores braçais – fixos ou temporários – conhecidos como *braccianti*. Alvin, Zuleika (1986 apud VENDRAME, 2013, p. 138).

Deus" (Ibid., p. 266). Segundo o autor, a família italiana emigrava "com a ideia de 'Fazer a América' pelo trabalho que, no Rio Grande do Sul, foi tipicamente o trabalho agrícola em pequena propriedade" (Ibid., grifo do autor).

Desse modo, dois aspectos se apresentam fortemente marcados na constituição dessas colônias: a família e a religião. Ou seja, a organização dessas comunidades teve, no núcleo familiar e na religião, forte influência para que se organizassem de forma comunitária. "O valor iluminador da família é a religião, expressa na oração em família, na frequência aos sacramentos e na organização das comunidades", escreve Rovílio Costa (1996, p. 266). Ainda sobre essa questão, o autor comenta que, nas primeiras décadas, a "forte mística familiar" constituiu um importante fator para que houvesse crescimento na vida religiosa, econômica e social. A partir dessas considerações, é possível pensarmos que, nessas colônias, a família foi a base das relações de procriação e produção³⁷. Em sua grande maioria, as famílias italianas, emigradas para as colônias do Rio Grande do Sul, eram pobres e provenientes de regiões italianas como a do Vêneto, sendo que havia exceções, visto que alguns comerciantes, professores, padres e artesãos encontravam-se entre esses imigrantes "a pobreza era o traço comum, infelicitando as famílias ao lado das guerras e das epidemias" (Ibid., p. 252).

³⁷ Depois da Proclamação da República, o estado gaúcho se tornou o gestor das terras públicas e privadas. O governo republicano estadual passou a considerar a Região Colonial Italiana como uma fonte de renda. O governo de Júlio de Castilhos, na mensagem de 1895, exaltava o grande proveito auferido pelo estado em função da colonização aqui praticada, ou seja, pela instalação dos imigrantes em núcleos coloniais. De maneira geral, é possível afirmar que os presidentes do estado, de 1891 a 1914, reiteravam a crença de que o trabalho do imigrante resultaria a prosperidade do estado, nesse sentido, dirigiam sua política imigratória, valorizando a imigração espontânea e procurando transformar a região colonial numa fonte de renda para a combalida economia gaúcha (IOTTI, 2010, p. 190-193). Até 1895, a colonização no Rio Grande do Sul foi assegurada pelo governo federal através da Delegacia das Terras e da Colonização. Com o aumento do número de imigrantes, a partir de 1896, iniciaram-se os conflitos entre o governo estadual e o federal. "As autoridades federais enviaram ao Rio Grande do Sul contingentes cada vez mais importantes, contra a vontade das autoridades locais que queriam estabelecer uma imigração espontânea. Os imigrantes italianos foram vítimas dessa situação que se agravava à medida que a imigração aumentava. Assim, os favores prometidos aos imigrantes, tais como o transporte gratuito até a colônia, a hospedagem, a ajuda financeira para a construção da casa e para alimentação, o trabalho remunerado, 15 dias por mês, a concessão de sementes e instrumentos agrícolas, a assistência médica e religiosa, e ainda, outros serviços que o Estado havia prometido, foram suprimidos em 1890, restabelecidos em 1896 e, finalmente, modificados em 1898 (MANFROI, 2011, p.73).

O número aproximado de imigrantes italianos estabelecidos no Rio Grande do Sul entre 1875 e 1914, situa-se entre um mínimo de 74.000 e um máximo de 100.000. "A extraordinária expansão desta colonização e a grande contribuição que trouxe ao desenvolvimento do Estado e à formação de povo gaúcho, deve-se ao elevado índice de natalidade das famílias dos imigrantes, mais do que ao número, relativamente pequeno, de imigrantes" (Ibid., p. 74).

No ano de 1914, foi promulgado um decreto pelo Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, segundo o qual o imigrante não receberia outros favores senão a venda de um lote a crédito e informações concernentes às colônias. Foram suprimidos todos os créditos para imigração. "Assim, o governo, após ter utilizado, durante quase um século, todos os meios para atrair colonos europeus, suprimia todos os favores a fim de reduzir a corrente imigratória. Foi o fim da imigração subvencionada no Rio Grande do Sul. A guerra mundial contribuiu, mais que o próprio decreto, para o término da imigração. O governo preocupou-se, então, com a colonização e as questões administrativas e jurídicas que ela comportava (Ibid., p.61).

A região colonial no centro do Rio Grande do Sul, no ano de 1878, recebeu um grande número de emigrantes, originários da província de Treviso, tendo como principal condutor Paulo Bortoluzzi, que chegou acompanhado de amplo grupo familiar, egresso da província de origem em 1877 (VENDRAME, 2013, p. 114). Sobre Paulo Bortoluzzi, a autora comenta que, por não ser um "camponês miserável", emigrou com a ideia de se tornar uma liderança em uma colônia na América. O papel de liderança do grupo também foi consolidado porque sua família era possuidora de boas condições econômicas,

[...] sendo, portanto, o ato de emigrar explicado como uma iniciativa para melhorar a própria "fortuna e, talvez, enriquecer" nas terras do além-mar. Definido como um homem "ambicioso", o camponês Paulo Bortoluzzi possuía o fixo pensamento de se transferir para a região colonial, localizada no estado do Rio Grande do Sul, para ser chefe de uma colônia. Por esse motivo, se empenhou na campanha de divulgação da emigração entre os conhecidos na província de Treviso (Ibid., 2013 p. 118).

Estabelecido no sul do Brasil, em abril de 1878, Paulo Bortoluzzi e o grupo que o acompanhava fixaram-se próximos uns dos outros, e são considerados "os pioneiros fundadores do Vale Vêneto", (Ibid., p. 121). Logo após se estabeleceram, empenharam-se para a edificação de uma capela de madeira, que foi dedicada a São Francisco de Assis, - no centro da comunidade. "A igreja e o santo eram símbolos de identificação entre as famílias que haviam partido de Piavon", (Ibid., p. 121). O histórico de Paulo Bortoluzzi mostra que a emigração teve diferentes motivações para que os grupos viessem para a América - em grande medida, a historiografia se refere aos emigrantes como pobres, mas nem todos partiam por conta desta condição, como comenta Vendrame (2013). De maneiras diversas e independentes da forma como partiram, seja liderando grupos mais amplos de camponeses, ou, apenas acompanhando a família, há uma variação de motivos para que partissem, "muitas vezes podiam estar relacionados a conflitos com conhecidos, envolvimento com a justiça ou a outros prejuízos morais e materiais. Podiam emigrar clandestinamente por causa de dívidas e perseguições" (Ibid., p. 125).

Segundo a autora, o estudo sobre a emigração, especificamente daqueles grupos que partiam da região do Vêneto, merece atenção, visto que há uma implicação de estratégias "parentais e redes de apoio local complexas" (p. 125). Na maior parte dos estudos sobre emigração tem-se a imagem de grupos e indivíduos que partiam em fuga como miseráveis do campo. Conforme comenta a autora, inicialmente,

[...] emigravam aqueles que podiam, principalmente por possuírem uma sólida rede parental e recursos materiais, fazendo das transferências uma forma de investimento familiar e estratégia de gerenciamento das oportunidades. A análise de casos particulares ajuda a entender o quanto o processo emigratório estava relacionado a

um complexo jogo de escolhas locais e mecanismos que cada indivíduo e família podiam acionar. E esse método analítico permite compreender os motivos da saída dos camponeses da Província de Treviso (Ibid., p. 125).

Lentamente podemos *desenhar um esboço* sobre as implicações desse cenário histórico, no qual a história da Escola Nossa Senhora de Lourdes, no Vale Vêneto, se estabelece no de 1892. Passados os primeiros anos da chegada dos imigrantes italianos a esse núcleo colonial, que tinha como sede Silveira Martins, a localidade de Vale Vêneto, assim como a maioria das colônias do Rio Grande do Sul, no século XIX, foram povoadas por imigrantes italianos, que eram, acima de tudo, "católicos praticantes, do Vêneto, Lombardia, Tirol,... e, foi através da prática da religião, que encontravam a própria identidade cultural. Abandonados e perdidos no meio da floresta virgem, eles se reencontraram consigo mesmos e com os outros através da religião, de seus ritos e cerimônias" (Ibid., p. 120).

Conforme Rovílio Costa (1998, p. 163), a imigração italiana, no estado do Rio Grande do Sul, é fortemente implicada pelo elemento religioso.

A vinda de religiosos palotinos alemães em Vale Vêneto, em 1888, na quarta colônia; de capuchinhos franceses em Garibaldi, em 1886; e de carlistas italianos, também, em 1896, em Encantado e Alfredo Chagas, no atual município de Nova Bassano e, posteriormente, de outras congregações, foi propiciando um atendimento religioso sistemático, como presença de sacerdotes e como organização crescente de comunidades.

Diante desse recorte, gostaria de destacar a implicação do entrelaçamento da obra educacional das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em meio a uma comunidade que foi forjada, também, à luz da religiosidade. Como pode ser ler no excerto citado, a vinda de diferentes congregações está fortemente interligada a esse traço característico - que foi um dos elementos da organização comunitária e social dessas colônias: a presença da igreja católica. As questões sobre o sentimento religioso do imigrante italiano Manfroi (2011) ressaltam as práticas religiosas praticadas por aqueles que viviam em suas regiões de proveniência e, o abismo, aqui, encontrado, é decorrente da inexistência de párocos e igrejas. Essa tendência religiosa revelou-se mais expressivamente nos imigrantes provenientes da região do Vêneto - região de origem da grande maioria - e, por serem católicos praticantes desde o nascimento, tornou-se um referencial importante para confirmar o empenho que os moradores locais dedicaram a fim de que se estabelecesse, na comunidade, uma escola de religiosas católicas. Nos registros da Escola Nossa Senhora de Lourdes, há, na primeira crônica, essa referência.

Este colégio foi pedido por uma comissão formada pelos Rvmos. P. Palotinos e o Sr. Paulo Bortoluzzi à Congregação do Puríssimo Coração de Maria, em Porto Alegre. A Rvma. Madre Maria Margarida de S. José, então Superiora Geral da Congregação,

aceitou a proposta e, com a licença e a aprovação do Exmo. e Rvmo. Sr. D. Claudio José Gonçalves Ponce de Leão, Bispo do Rio Grande do Sul, enviou as irmãs para o aludido fim. [...] O Sr. Paulo Bortoluzzi, no dia da admissão de sua filha Maria, deu à Congregação a casa do Colégio, ainda em construção, com os respectivos lotes de terreno, sob os números 156 e 157, anexos um ao outro (Crônica, 1892, p. 3-5)³⁸.

Frente a isso, podemos perceber que, embora os imigrantes da localidade fossem religiosos, há que se reconhecer que a organização das colônias, de maneira geral, acontecia a partir das próprias lideranças comunitárias. No caso específico de Vale Vêneto, é importante destacar o nome de Paulo Bortoluzzi, comerciante, como um dos seus fundadores. “No ano de 1877, após intensa campanha realizada nas províncias de Veneza, Vicenza e Treviso, grupos de famílias camponesas, lideradas por um ou mais indivíduos, passaram a articular a própria transferência para a América, conforme o fez o camponês Paulo Bortoluzzi” (VENDRAME, 2013, p. 85).

Primeiramente, o lugar foi chamado de "Vale dos Bortoluzzi", justamente por ter sido ali que sua extensa família se fixou (VENDRAME, 2007, p. 92). O imigrante Bortoluzzi provinha de Piavon, no norte da Itália, de lá partindo com cerca de 30 pessoas, "sua família era católica, sendo os adultos "terciários franciscanos". Emigrou porque visualizava o Brasil como um país de vastas terras, pretendendo, assim, tornar-se chefe de uma colônia" (Ibid., p. 92)³⁹.

Paulo Bortoluzzi e o imigrante Luís Rosso eram quem, no lugar, "guiava todas as ideias de progresso", (Ibid.), sendo que foram importantes lideranças para a edificação de uma capela e o estabelecimento de um colégio de religiosas na comunidade, conforme já foi referido. A iniciativa e o empenho de Bortoluzzi e de Luís Rosso despertavam nos moradores além do orgulho por neles ver a presença da igreja, também, percebiam-nos como lideranças prestigiadas. A dedicação de Bortoluzzi em prol do desenvolvimento da comunidade tornou-o um nome respeitado na localidade, inclusive, as atividades pastorais progrediam bastante e, no ano de 1907, com a visita do bispo Dom João Antônio Pimenta, conforme seu juízo, esse desenvolvimento foi assim exarado no livro de tombo, cita Bonfada (1991, p. 62),

Entre os nomes dos benfeitores deste lugar e da igreja, seja-Nos lícito pôr em merecida evidência o do fervoroso católico, ótimo cidadão e exemplar pai de família, o Snr. Paulo Bortoluzzi, a quem os sacerdotes aqui residentes e as boas Irmãs do Coração de Maria muito devem pelos auxílios que lhes tem dispensado [...]

³⁸ Livro de Crônicas 1892-1940. Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

³⁹ Segundo Vendrame (2007), o fato de os imigrantes da família Bortoluzzi terem sido, na Itália, 'terciários franciscanos', foi decisivo para que a primeira capela construída em Vale Vêneto tivesse como santo padroeiro São Francisco de Assis.

Vale Vêneto, 26 de setembro de 1907 (+ João, Bispo titular de Pentacônia e Coadjutor do Rio Grande do Sul).

A imagem de Bortoluzzi diante dos líderes católicos é de um homem respeitado como liderança importante, tendo, por isso, adquirido admiração e respeito nessa comunidade. No ano de 1878, quando chegou à colônia, adquiriu lotes de terras coloniais, cujo local, mais tarde, seria o povoado de Vale Vêneto. É em meio a esse cenário que sua história vai incorporando sua importância como um líder, além de ser um católico praticante, mostra-se também como empreendedor. Por consequência, em poucos anos, tornou-se um dos principais mediadores das transações de compra e venda realizadas entre os imigrantes e os proprietários luso-brasileiros.

Em 1886, vendeu pequenas dimensões destas propriedades aos padres palotinos, convidados a se estabelecerem na comunidade. Também realizou empréstimos financeiros aos sacerdotes. A fim de garantir a independência e o progresso da comunidade, concedeu casa para a instalação das irmãs do Sagrado Coração de Maria, em 1892 (VENDRAME, 2013, p. 127).

Conforme a autora, Bortoluzzi se tornou um importante líder, seja como comerciante na mediação de venda de terras, como também na presença importante e prestigiada pelas lideranças eclesiais locais. Sobre o aspecto de seus negócios, "entre os anos de 1893 e 1901, Bortoluzzi compareceu oitenta vezes como procurador nos acordos comerciais de compra e venda" (Ibid., p. 127). Conforme se lê nos registros da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Bortoluzzi, assim como a sua família são extremamente respeitados, há uma certa "veneração" por sua dedicação à obra das Irmãs e aos padres palotinos. No registro do livro das crônicas do ano de 1892, sobre a admissão de candidatas a religiosas, nessa passagem, há esta referência,

A 8 de novembro do mesmo ano foram admitidas as jovens **Maria Bortoluzzi** e **Maria Drusian**. A primeira era filha primogênita **do honrado negociante e grande amigo dos Revmos. Padres, Sr. Paulo Bortoluzzi**. Maria Bortoluzzi recebeu na religião o nome de Irmã Maria Matilde do S. Coração de Jesus (Crônica, 1892, p. 4, grifos meus).

Igualmente em outros registros, é possível perceber o quão o "negociante e o religioso" Bortoluzzi conquistou, junto a essa comunidade, o papel reconhecido de liderança local. No registro do mesmo ano, durante a chegada das Irmãs no Vale Vêneto, no cerimonial dedicado à recepção delas, novamente é possível perceber o tom de admiração e veneração à família Bortoluzzi,

As religiosas chegaram pela estrada de ferro à estação Arroio de Só, onde foram honrosamente recebidas por uma comissão que constava do Revmo. P. João Vogel, Família Dotto e **D. Maria Bortoluzzi**. Foram acompanhadas até a entrada do povoado e aí receberam a saudação de grande multidão de povo, dirigida pelo Rvmo. P. Jacó Phendler. Disparou-se festiva salva de tiros. Mostraram todos grande alegria e satisfação e **as conduziram à residência do Sr. Paulo Bortoluzzi**, onde tomaram ligeira merenda, após a qual dirigiram-se à casa destinada ao colégio. D. Madalena Zanini, D. Maria Bortoluzzi e outras pessoas de destaque as acompanharam (Crônica, 1892, p. 2-3, grifos meus).

Diante dessas considerações, ressalto a percepção de que a liderança construída por Bortoluzzi, na comunidade de Vale Vêneto, articula dois campos que se estreitavam: o religioso e o econômico. Dessa forma, "pode-se concluir que Paulo Bortoluzzi, considerado indivíduo "fanático" e "ambicioso" pelos conterrâneos, efetivamente conseguiu se "tornar chefe de uma colônia" no sul do Brasil" (VENDRAME, 2013, p. 138).

Ao encaminhar-me para o fechamento deste esboço, no qual procurei, de forma sumária, comentar sobre os aspectos que são referências da trama histórica, cujo objetivo foi destacar o contexto no qual a Escola Nossa Senhora de Lourdes se insere no ano de 1892, o que torna possível articular aspectos que se mostram constantes, seja nos registros sobre a escola ou na própria literatura a respeito sobre essa localidade especificamente. Avalio que a religiosidade dos grupos que migraram do norte da Itália para a região central do estado do Rio Grande do Sul, especificamente os que se estabeleceram na quarta colônia - a partir de 1877-, na Colônia de Silveira Martins, posteriormente aos novos núcleos coloniais, como o caso do Vale Vêneto, é uma história complexa e implicada por questões que são da ordem do social, do cultural, do político, do econômico e do elemento religioso. Não me cabe, aqui, e nem tive a pretensão de comentar o já sabido, tendo em vista a expressão de estudos sobre colonização italiana no Rio Grande do Sul e seus mais variados recortes é o que procurei citar na apresentação deste trabalho. Oportunamente, destaco que a Escola Nossa Senhora de Lourdes no Vale Vêneto, sob a mística da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, no ano de 1892 e a vinda dos padres palotinos em 1886, "o berço e o jardim "⁴⁰da Missão palotina no Brasil, mostram o quanto as lideranças locais - como foi o caso de Paulo Bortoluzzi -, sobremaneira, articularam relações entre o religioso e o econômico, embora fique forte a impressão de que a obra educacional das Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria, ao longo do tempo, imprimiu faces próprias à luz da mística de sua fundadora Bárbara Maix. Inicialmente, aquele estabelecimento de ensino teve o incentivo das lideranças locais, mas, ao longo de 88 anos de atividades ininterruptas, sua trajetória imprime

⁴⁰ Sobre a Missão Palotina no Rio Grande do Sul. Ver: BONFADA, Genésio. **Os Palotinos no Rio Grande do Sul**. 1886 a 1919: fim da província americana. SÉRIE RAINHA 5: Porto Alegre, 1991.

a força da presença da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, sendo que, a partir dos anos de 1950, a obra educacional acolheu alunos e alunas internos de todo o estado do Rio Grande do Sul. Destaco, também, uma escola que, inicialmente, recebeu os filhos/as dos primeiros imigrantes, assume feições distintas, cuja trajetória parece sinalizar que o educandário se tornou diversificado culturalmente, embora a historiografia tenha lhe feito poucas referências. Portanto, reitero que a lacuna historiográfica acerca da presença de uma instituição educacional, numa comunidade referenciada à luz da imigração italiana torna-se importante, ainda que a sua história e a sua memória pareciam estar guardadas no silêncio dos arquivos, mas não escondidas.

Enfim, por ser parte de uma trama, parece-me que a história dessa instituição escolar indica ser "de uma mistura muito humana e muito pouco 'científica' de causas materiais, de fins e de acasos; de um corte de vida que o historiador tomou, segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa" (VEYNE, 1982, p. 28). Nessa direção, a história do "Colégio internato de Irmãs", em Vale Vêneto, despertou-me a atenção.

2.1 IGREJA CATÓLICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XIX

O estabelecimento da obra educacional das Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria no Vale Vêneto, na região central do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1892, se insere em um contexto político e religioso que se efetiva a partir de um modelo de igreja católica que, a partir da passagem do império para a república em 1889, imprimirá novas feições ao modelo de igreja.

A presença de inúmeras congregações religiosas no transcorrer do século XIX, no Brasil, em grande medida, é o reflexo de um cenário político e social que se estabeleceu na Europa, com isso imprimiu novas formas de organização de igreja. A crise que se estabeleceu na Europa, na metade do século XIX, à luz do progresso do laicismo e do liberalismo, afetou diretamente muitas congregações religiosas estabelecidas, dessa forma, favoreceu a vinda dessas congregações para o Brasil. Entre o período de 1789 até 1848, houve, na Europa, uma crescente secularização, porque "a ciência se achava em crescente conflito com as Escrituras, à medida que se aventurava pelos caminhos da evolução". [...] Por volta de 1848, a Europa instruída estava quase madura para o choque de Charles Darwin" (HOBSBAWM, 2012, p. 353).

Com efeito, numerosos regimes políticos se voltaram diretamente contra os privilégios e as propriedades legais das igrejas e de seu clero, sendo que se estabeleceu uma ofensiva por parte dos governos contra a Igreja, cuja tendência era assumir "as funções até então atribuídas em grande parte às ordens religiosas, especialmente - nos países católicos romanos - a educação e a beneficência social. Entre 1789 e **1848**, muitos monastérios foram dissolvidos e suas propriedades vendidas" (Ibid., p. 353, grifo meu).

É, em meio a esse cenário que Bárbara Maix, em 1848, veio para o Brasil, expulsa de Viena, quando a Europa vivia uma onda de revoluções e, "se havia uma religião florescente entre a elite do final do século XVIII, esta era a maçonaria racionalista, Iluminista e anticlerical" (Ibid., 2012, p. 347). Frente a isso, especialmente na Europa, a Igreja se transforma, tendo como oponente o anticlericalismo que mostrará sua força nas manifestações liberais como na França, na Itália ou entre grupos liberais de Viena. O avanço dos movimentos liberais, principalmente na França e na Itália - esta unificada em 1870- irá conduzir a um panorama internacional de profundas transformações. A forte laicização do Estado, conseqüentemente a separação com a Igreja, como no caso italiano e francês, induzindo à ocorrência de rupturas e a novas reflexões. Por isso, no "forte embate com as forças do anticlericalismo, percebe-se o fortalecimento, ao interno da instituição, de uma visão sacramental e combativa" (BENEDUZI, 2008, p. 40).

Nesse período, meados do século XIX, no Brasil, porque o modelo de Igreja se transforma, inicia-se um processo de romanização da Igreja, ou seja, o modelo de igreja colonial que até então havia se estabelecido no país, cujo catolicismo era o devocional, familiar, que mantinha laços estreitos com a Coroa Lusitana, irá se transformar. São muitos os fatores que concorreram para que essas ações fossem efetivadas, especificamente, no caso do cenário do estado do Rio Grande do Sul. Sendo possível pensar que o projeto católico ganhou força naquele período e contexto, visto que a presença de imigrantes, tanto os italianos, alemães como os poloneses, motivaram as ordens religiosas dos respectivos países para que assistissem seus emigrados. Abro um parêntese - no caso da vinda dos padres palotinos, em 1886, para o Vale Vêneto/RS e, posteriormente, a articulação com a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, essa já estava estabelecida desde o ano de 1848, no Brasil - fecho parêntese.

Essas congregações femininas e masculinas chegam ao Brasil, em meio a um cenário político e social favorável, no qual a Igreja Católica se reorganiza, beneficiada pelo período marcado pela queda do império e início do período republicano. Basta observar que, com a proclamação da República em 1889, pela primeira vez, embora haja a ruptura entre dois dos

mais importantes poderes, "a separação entre Igreja e Estado abriu também as portas para a vinda de inúmeros institutos religiosos para o Brasil, possibilitando assim um incremento muito grande da vida religiosa no Brasil" (AZZI, 1983, p. 18). A grande maioria dessas instituições religiosas dedicavam a atenção específica ao meio rural e vilas, abriam noviciados e escolas para a formação de seus quadros eclesiais. "A partir de 1920, a colonização alemã e italiana já foi considerada um verdadeiro celeiro de vocações sacerdotais e religiosas" (Ibid., p. 210).

Em meio a esse cenário, sumariamente, é importante destacar que o regime do Padroado⁴¹, que, desde a formação do Brasil colonial até o período imperial, manteve o clero sob o controle do Estado, foi fortemente combatido, sendo iniciada uma fase na qual a Igreja Católica no Brasil será independente do Estado. Esta nova face da Igreja em parte foi

Informada pelo ultramontanismo⁴², uma orientação teológica e política recém-consolidada em Roma por meio do Concílio Vaticano I (1869-1870)⁴³. Onze bispos brasileiros haviam participado do Concílio e, ao chegarem ao Brasil, estavam convictos de que o cristianismo enfrentava terríveis adversários no mundo moderno, a sociedade estava laicizada e a situação exigia concentração de forças em torno do papado" (BIASOLI, 2010, p. 21).

Diante dessas transformações, marcadamente a Igreja, em substituição do catolicismo luso-brasileiro, passa a atuar sob forte orientação do catolicismo romano, sendo que a prática sacramental e a ênfase na doutrina constituem-se em sua atividade maior. Por meio das inúmeras instituições religiosas estabelecidas no Brasil, atuarão, de forma específica, "através da instituição de colégios, e das inúmeras igrejas e paróquias que vão sendo confiadas aos seus cuidados" (AZZI, 1983, p. 17). A partir da República, em 1889, a Igreja do Brasil será fortemente orientada por uma maior vinculação à Cúria Romana. Nesse período, no qual

⁴¹ Segundo Biasoli (2010, p.21), "O padroado foi criado nas monarquias ibéricas, a partir do século XII, com o propósito de estabelecer aliança entre os reis e a Igreja. O padroado português consistia na concessão de privilégios e direitos à Igreja, colocando as missões eclesiais na África, Ásia e Brasil sob o controle da Coroa".

⁴² "O termo vinha do século XI e referia-se aos "cristãos que buscavam a liderança de Roma (do outro lado da montanha), ou que defendiam o ponto de vista dos papas, ou davam apoio à política dos mesmos" (Ibid., p. 22). Segundo o autor, após a Revolução Francesa, houve um avanço das ideias liberais que combatiam a Igreja, desse modo, a expressão foi retomada e norteou o pensamento que se opunha ao ideário liberal, buscando com isso o apoio em Roma. A Restauração Católica fundamenta-se, em primeiro lugar, na volta ao catolicismo tridentino, conduzido sob a autoridade direta do romano pontífice, opondo-se a qualquer tutela do Estado.

⁴³ O XX Concílio Ecumênico da Igreja Católica foi realizado em Roma, durante o Pontificado do Papa Pio IX, de 1º de dezembro de 1869 a 20 de outubro de 1870. Esse concílio ocupou-se detalhadamente de questões relacionadas com a fé, com a revelação e a relação entre fé e razão. Ele é bastante conhecido pela definição sobre a primazia universal e jurisdicional do Papa e sua infalibilidade quando proclama, por um ato definitivo, alguma doutrina de fé ou moral. A infalibilidade se refere teologicamente ao carisma que está presente de forma singular no Bispo de Roma, o Papa, e Colégio dos Bispos (LOWERY, 1999).

Igreja e Estado se separam, há uma crescente multiplicação das dioceses em províncias eclesiais, fazendo com que a Igreja passe a ocupar outros espaços.

Os religiosos terão parte ativa na imprensa católica, com a multiplicação de revistas, jornais, livros e folhetos, com ênfase no aspecto doutrinário e catequético. A multiplicação das escolas católicas, ao cuidado dos religiosos, será outra contribuição importante à orientação da hierarquia, preocupada nessa época em fazer frente ao ensino leigo e oficial e à multiplicação de escolas confessionais" (Ibid., p. 18).

O empenho da Igreja Católica em se fazer presente no campo educacional, desde a metade do século XIX à primeira do século XX, ficará notabilizado por uma crescente expansão da rede de ensino que, sob sua orientação, especificamente, das congregações religiosas europeias. Nas regiões de colonização do Sul do país, houve a predominância de escolas de primeiras letras, já na década de 1860, inicia uma preocupação com o processo escolar, sendo que, nas regiões de imigração, a escola pública era inexpressiva, "não tanto pela omissão do governo, mas principalmente porque as igrejas católica e luterana tinham interesse específico em coordenar o processo escolar, entendendo a escola como uma instância básica de seu processo pastoral" (KREUTZ, 1998, p. 215).

Chama a atenção que, a partir da segunda metade do século XIX, a atuação dos religiosos volta-se para o campo educacional, de forma mais expressiva com a proclamação da República, quando houve a separação da Igreja e do Estado, por consequência, repercutirá, positivamente, na atuação da Igreja frente à educação no período. Se por um lado a religião católica deixou de ser oficialmente a religião do Estado, pondo com isso fim ao regime do padroado, a Igreja buscou ampliar a sua rede de dioceses⁴⁴ e articulou-se às novas congregações religiosas que se radicaram no Brasil, sendo que muitas dessas congregações tinham o seu principal enfoque no ideal educacional.

Após a proclamação da República no Rio Grande do Sul, é evidente o esforço para que se estabelecesse um projeto de renovação da Igreja, sendo a educação nas escolas comunitárias e nos colégios secundários um importante instrumento para a efetivação deste projeto restaurador. No contexto do projeto de reorganização da Igreja, o currículo das escolas tinha uma proposta de educação, em que cada criança era vista como um membro útil da comunidade.

E na concepção da época e no da Restauração, ser um membro útil significava saber ler e escrever, **interiorizar costumes** e valores da tradição dos antepassados,

⁴⁴ No Brasil de 1889 a 1930. De 1890 a 1900, as dioceses passaram de 12 para 19; de 1900 a 1910, de 19 para 41; de 1910 a 1920, de 31 para 59; e, de 1920 a 1930, de 59 para 88 dioceses (MOURA, 2000).

preservar a língua e, antes de mais nada, **aprender o Catecismo, conhecer a História Bíblica, amar a Igreja**, respeitar as autoridades eclesásticas e viver escrupulosamente, conforme os mandamentos de Deus e da Igreja, orientar a vida em sintonia com os preceitos disciplinares prescritos por Roma e, finalmente, levar uma vida sacramental intensa e permanente (RAMBO, 1998, p. 154, grifos meus).

A concretização do Projeto da Restauração coube à educação e às escolas, importantes "braços da Igreja", para a efetivação do modelo católico da Restauração, cujo efeito era a transmissão dos ensinamentos e da doutrina da Igreja, iniciado na metade do século XIX e que vai ganhar espaço com a implantação da República e a posterior implantação do estado laico. Nos colégios confessionais, principalmente nas Congregações Marianas, as atividades, como os retiros espirituais e "a insistência em frequentar os sacramentos, além de uma série de atividades regulares de cunho religioso faziam parte da rotina diária, como o hábito de rezar antes e depois das aulas, as aulas de religião" (Ibid., p. 155).

As escolas confessionais investiam num conjunto de estratégias, principalmente nas comunidades rurais, sendo que o êxito do Projeto da Restauração Católica ocorreu graças a isso, porque se apropriou dos espaços institucionais escolares. No Rio Grande do Sul, na Escola Nossa Senhora de Lourdes, no Vale Vêneto, na narrativa de um ex-aluno, assim lembra sobre o regime do internato:

No meu tempo, a vida era uma rotina. Levantava-se pela manhã, bem cedinho. Depois, íamos à missa na Matriz, todos os dias, chovesse ou não chovesse. A missa era obrigatória. A Irmã (sic) nos levava sempre em fila. As meninas também iam. Era tudo em fila dupla, até à Matriz. Por sua vez, as irmãs iam em fila dupla também. Na Igreja, havia um modo rígido de se colocar e de se portar. Lembro bem que os bancos eram colocados em forma de cruz. Na parte da direita, à frente, ficavam os homens. No lado esquerdo, os alunos do colégio. Logo atrás, vinham as meninas. Na parte do fundo, as mulheres. Não havia mistura de casais, como hoje. Era tudo separado. Homens para um lado e mulheres para o outro (Ex-aluno da Escola Nossa Senhora de Lourdes - interno de 1917 a 1919)⁴⁵.

Sobre isso, podemos pensar que, minuciosamente, na internalidade das atividades educacionais, a distribuição das atividades, como destacado na memória do ex-aluno, "*no meu tempo a vida era uma rotina*", são, em meio a essas atividades, ações representativas da dinâmica da formação católica restaurada da época. São, também, modos investigativos a confirmar que, para obter êxito em suas atividades, a Igreja lançou mão de um conjunto de meios para marcar sua presença junto à comunidade onde estava inserida. Com efeito, a educação e à escola foram braços importantíssimos, porque se confirmaram como parte do

⁴⁵ Fonte consultada: Livro organizado pelo padre palotino Clementino Marcuzzo; a entrevista deste aluno a qual consta registrada no livro foi concedida em 20 de junho de 1992. No ano dessa entrevista, o ex-aluno tinha 84 anos - estava formado em Medicina. Arquivo da Sede Provincial em Santa Maria (RS).

projeto restaurador da igreja para que a vida sacramental, a disciplina religiosa, a doutrina fossem muito além do que um Projeto Restaurador, mas "um gigantesco Programa de Restauração Católica [...]", já que "uma nova Igreja tomava o lugar da velha Igreja do Padroado, uma Igreja que ocupava o seu lugar de destaque na sociedade do Sul do Brasil [...], uma Igreja disciplinada fazendo jus ao adjetivo militante" (RAMBO, 1998, p. 161-162).

No Rio Grande do Sul, a reforma ganhou força com o bispado de D. Cláudio Ponce de Leão (1890-1910), como parte de um contexto que se apresentava como a implantação da República, separando Estado e Igreja, o que a tornava mais independente. Em seu bispado, viu, na formação sacerdotal, um instrumento importante para a formação de uma nova igreja, por isso, incentivou o estabelecimento de institutos religiosos no Rio Grande do Sul, sendo

[...] a educação um ponto central nas preocupações do bispo. No que diz respeito à área colonial italiana, segundo Zagonel, D. Cláudio pretendia um 'ensino prático onde evitasse especulações difíceis para o colono', que se ensinasse o suficiente para serem bons cidadãos, agricultores e administradores de suas casas. Quanto às moças, era suficiente capacitá-las para um bom desempenho familiar (BIASOLI, 2011, p. 86, grifo do autor).

Durante o bispado de D. Cláudio Ponce de Leão, além de a educação ser uma de suas atenções, houve a expansão de congregações religiosas que se estabeleceram no período, no Rio Grande do Sul, como foi o caso da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria no Vale Vêneto, em 1892. A criação de uma rede de escolas católicas no período, tanto no interior como na Capital, foi o resultado de sua preocupação com o projeto de restauração católica. Havia, por parte da diocese, maior liberdade para que se estabelecessem, no estado, novas congregações, cujo número sinaliza que, "em 1906, existiam no Rio Grande do Sul mais de 110 fundações religiosas", (Ibid., p. 86), atuando principalmente em escolas. Na década do estabelecimento da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em 1892, em Vale Vêneto, na diocese do Rio Grande do Sul, havia uma imensa presença de sacerdotes europeus, Biasoli (2011). Conforme o autor, a Igreja sul-rio-grandense, no aspecto da formação sacerdotal naquele momento, era "estrangeira na Teologia", aos poucos, com o projeto de romanização que dá expansão à Igreja por meio dum conjunto de medidas - em especial com a expansão das redes de escolas católicas-, irá influenciar a formação cultural brasileira no século XIX, que será fortemente modificada por ideias de um clero europeizado. Dessa forma, a área constituída pelos núcleos coloniais, povoada por imigrantes europeus, foi receptiva à implantação dessa nova Igreja, diferentemente do ocorrido nas regiões de cultura luso-brasileira. É sabido que a liturgia católica encontrou espaço para a sua propagação e receptividade nos núcleos coloniais, que cedo foram vislumbrados pela Igreja Católica, por

serem constituídos por imigrantes, que tinham a religião como um elemento fortemente presente em sua cultura. Diante disso, a Igreja soube trabalhar muito bem essa questão. "O Vale Vêneto, por exemplo, tinha (tem até hoje) as características de uma paróquia italiana: área pequena e população diminuta, cercada de montanhas. [...] O mundo rural era o ideal para a constituição da sociedade 'regenerada' (Ibid., 2011, p. 119, grifo do autor).

É, em meio a esse quadro que, em 1892, se estabelece, no Vale Vêneto, a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - congregação feminina - que irá estabelecer uma obra educacional na comunidade, fortemente apoiadas pelos padres palotinos, estes lá estabelecidos desde 1886. Com efeito, no Brasil, "o fator decisivo do êxito da Igreja Católica no campo educacional foi a atuação das ordens e congregações católicas, masculinas e femininas de origens europeias" (DALLABRIDA, 2011, p. 79). Muitas dessas congregações imigraram com o objetivo de atender as colônias de imigrantes europeus através de grupos de religiosos que colaboravam para que o perfeito trabalho catequético e litúrgico das paróquias, sendo criadas instituições educativas, orfanatos, hospitais, asilos e, especialmente, escolas e colégios. A maioria das congregações católicas, femininas e masculinas, se dedicaram, no período de romanização⁴⁶, a manter e administrar instituições escolares. Merece destacar que as escolas católicas contribuíram para a formação (produção) de um determinado tipo de sujeito e reafirmar que, no Brasil republicano que se iniciava, havia a pretensão de se formar um sujeito produtivo e ordeiro. Para que isso se efetivasse, "as estratégias didáticas colocadas em prática nessas instituições educativas concorriam para a regulação dos alunos, transversalizada no discurso católico romanizante" (Ibid., p. 84).

Do exposto acima, articula-se a expansão de escolas de religiosas católicas no século XIX e XX, no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, particularmente as congregações que se dedicavam à educação dos mais simples, com uma rede importante de escolas primárias, em áreas de imigração italiana, como foi o caso da Escola Nossa Senhora de Lourdes, no Vale Vêneto - obra educacional que se ergueu sob a mística de Bárbara Maix - fundadora dessa congregação. Passo a apresentar alguns traços de seu perfil.

⁴⁶ "Fala-se de romanização porque a ação reformadora dos bispos, padres e congregações religiosas tem por objetivo moldar o catolicismo brasileiro conforme o modelo romano. Seus traços essenciais são a espiritualidade centrada na prática dos sacramentos e o senso da hierarquia eclesiástica; o bom católico, segundo esse modelo, é aquele que frequenta regularmente os sacramentos e obedece incondicionalmente à autoridade eclesiástica" (OLIVEIRA, 1985, p. 238-284).

2.2 BÁRBARA MAIX- FUNDADORA DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA: TRAÇOS DE UM PERFIL

No espírito do século XIX, a reforma empreendida pela Igreja Católica no Brasil, sem dúvida, transformou a vida religiosa feminina, sendo criadas organizações religiosas específicas para mulheres católicas. A partir da metade do século XIX, houve, por parte do bispado brasileiro, um esforço para recompor a Igreja e, para isso, foram criadas associações femininas de piedade, enquanto ganham mais espaço os movimentos religiosos nos quais a presença feminina tornava-se fundamental. Diante disso, podemos pensar que a clericalização do catolicismo brasileiro no período, também possibilitou, em parte, a feminização do catolicismo. Embora essa feminização tenha ocorrido por uma maior incorporação das mulheres em diversas congregações religiosas femininas, está "longe de significar um investimento das mulheres no exercício do poder sagrado", (NUNES, 2008, p. 490). Como reflexo disso, muitas mulheres foram beneficiadas por essas ideias e é, em meio a esse cenário, que houve uma expansão considerável de associações católicas, mas, principalmente, no campo da educação, a criação de uma rede expressiva de escolas católicas, que tinham, sob sua direção, religiosas estrangeiras. Também, nesse período, houve um avanço na implantação das instituições escolares para meninas, sendo que as religiosas foram fundamentais. A visibilidade das mulheres nesse meio, marcadamente revestido de um laicato masculino, deve ser compreendida como um processo lento e difícil ao longo da história ocidental. Abro um parêntese - conforme Michelle Perrot (1998, p. 117), "o militar, o religioso, o político, como as três ordens da Idade Média, constituem três santuários que fogem às mulheres", ainda que muitos avanços podem ser vistos na contemporaneidade, mas, como observa Perrot (1998, p. 137), "a zona de resistência mais forte está no meio religioso". São antigas as raízes dessa resistência, especialmente entre as religiões monoteístas (o judaísmo, o cristianismo e o islã). Conforme a autora, "Deus não tem sexo, mas é pensado como sendo do gênero masculino", motivo pelo qual, no período medieval, as mulheres eram excluídas da palavra e do sacerdócio, a pregação era reservada exclusivamente aos clérigos, "as mulheres constituem seus auditórios mudos" (Ibid., p. 138). Se, por um lado, ao longo da história, as igrejas protestantes - luteranas e calvinistas- rompem e abrem espaços para mulheres pastoras -, um contraponto se vê, por parte da Igreja Católica - até nossos dias, sua obstinação em não aceitar a ordenação das mulheres. "Nessas condições, podemos nos perguntar se o catolicismo - como o islã, por outras razões - não continuará sendo o último bastião da resistência da entrada das mulheres no espaço público religioso. Em certa medida, é possível que o militar e

o político deem lugar mais rapidamente que o religioso" (Ibid., p. 140), fecho parêntese. Feita a digressão, penso que a história de Bárbara Maix - fundadora de uma congregação religiosa católica no século XIX-, uma mulher de seu tempo, à luz de um século em que as mulheres são imaginadas e descritas por vozes masculinas, sua história e a resistência que sofreu, tanto pela oposição das ideias liberais e anticlericais de seu tempo, como também por sua condição de ser uma mulher que buscava um espaço de direção de uma ordem religiosa. A historiografia, até o século XIX, vela a vida feminina, acirra a presença-ausência que é uma constante no cotidiano das vidas femininas. Mulheres se refugiam em diários íntimos, em salas de estar, em cantos e em recantos de aposentos, onde somente sua sombra se vê. Muito comum para as sociedades da época, a voz, os gestos e as atitudes são desejos de uma sociedade que as trata com reservas, sendo que "o silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas **religiões**, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento" (PERROT, 2005, p. 9, grifo meu).

Pontuando esse cenário, a história de Bárbara Maix se articula. Em 27 de junho de 1818, no império austro-húngaro, capital - Viena - nasceu Bárbara, filha de José Maix e Rosália Mauritz. Foi batizada no mesmo dia de seu nascimento, no Santuário Paroquial de Hietzing, dedicado à Natividade de Maria. Recebeu o nome de Bárbara, pelos seus pais, em homenagem à madrinha, Bárbara Kreilling (Doc., p. 39)⁴⁷. A história de vida de Bárbara é extremamente ligada à vida espiritual, frequentou a escola paroquial próxima ao santuário de seu batismo e, desde pequena, nutria profunda devoção à Maria. Bárbara cresceu numa atmosfera de profunda piedade litúrgica e familiar, marcada pela devoção ao Menino Jesus e a Maria (Doc. p. 43). "Perdurou sempre entre as Irmãs vienenses, as primeiras confidentes de Bárbara, a tradição unânime de que, na infância, lhe aparecera o Menino Jesus. Narraram elas que a pequena Bárbara lhe levava frutas. Certa vez, lhe teria dito Ele: 'Bárbara, funda a Congregação de minha Mãe!' A própria mãe a teria ouvido falar com o Menino Jesus" (Ibid., p. 43).

Bárbara ficou órfã em 1833 e, no ano de 1840, segundo a documentação existente (Doc. p. 59), começa a aprender costura em Viena, porque "o governo austríaco era severo na repressão à ociosidade e, por isso, exigia que cada cidadão aprendesse uma profissão" (Ibid., p. 59). Nessa época, Bárbara conhece as primeiras companheiras para iniciar a fundação da Congregação. A escola, na qual Bárbara iniciou o aprendizado de costura, ficava perto da Igreja de Maria da Escada, e, foi nessa Igreja, que Bárbara conheceu o Pe. Pöckl, em 1838.

⁴⁷ Fonte consultada: Documentário - escrito pelo Pe. Octávio Cirillo Bortoluzzi - Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - Arquivo Sede Geral Congregação, Porto Alegre (RS).

Em seguida, no ano de 1840, ela e as companheiras começaram a frequentar a Igreja e, desde então, Pe. Pöckl foi seu diretor espiritual, sendo que, em 1840, o próprio padre a levará a Roma.

No contexto em que vivia Bárbara e suas companheiras, a situação político-social da Europa se tornara hostil à Igreja, sendo que a vida religiosa feminina e masculina era extremamente difícil. "As consequências da Revolução Francesa, com sua ideologia laica, haviam criado conflitos de ordem ideológica e proibido a atuação social de religiosos e religiosas. As congregações encontram então, na vinda para o Brasil, uma solução para esse problema, mostrando-se motivadas pela ideia da 'missão' em terra estrangeira e legitimando, oportuna e religiosamente, o êxodo da Europa" (NUNES, 2008, p. 492, grifo da autora).

Ainda, em Viena, no ano de 1840, Bárbara, com a orientação do Pe. Pöckl, como seu diretor espiritual, começa a amadurecer o plano religioso. Em 1843, Bárbara, Maria e outras companheiras foram diplomadas na profissão de "modistas" em trabalhos de corte e costura e trabalhos similares. "Sentiam-se capacitadas para dar início à concretização da primeira parte do plano: fundar a Congregação, para depois prestar ajuda, assistência, abrigo e educação às jovens desempregadas" (Doc., p. 66).

Nesse contexto conturbado, Bárbara, Maria e cinco companheiras alugaram uma casa, onde viviam uma vida dedicada ao trabalho e oração, em 8 de março de 1843, marcaram a data da fundação da Congregação. "Essa fundação seria silenciosa, quase clandestina. Na verdade, o Arcebispo Dom Vivente Milde dera licença para fundarem apenas uma pensão" (SECCHI⁴⁸, 201, p. 21). Viviam como congregadas numa comunidade de oração, regiam-se pela preservação da castidade e pela obediência a superiores. Com elas, plantava-se a semente da Congregação das Irmãs do Coração de Maria. Frente à situação adversa que as ordens religiosas viviam em Viena, não foi diferente a história da Congregação de Bárbara. A Congregação só viria a vingar seis anos depois, já no Brasil, em 1848.

Em Viena, no dia 08 de maio de 1843, data da fundação "clandestina" da Congregação, Bárbara e suas companheiras estavam transformando-se nas "*primeiras Irmãs do Coração de Maria*" (Doc., p. 66). Próximo à casa em que moravam, na Igreja de São Pedro, onde, segundo consta nos escritos do Pe. Bortoluzzi, há um célere quadro do Coração de Maria, que lá está desde 1836. "Podemos ter como certo que foi desta imagem do Coração de Maria, com o coração saliente, que Bárbara se inspirou para levarem ao peito um coração sobre o hábito. Nessa época, começavam, na Europa, a nova devoção em honra do Coração de

⁴⁸ Fonte consultada: Livro organizado pela Irmã Elda Secchi, em 2010, sobre a vida de Bárbara. "Gente como a Gente". Arquivo Sede Geral Congregação, Porto Alegre (RS).

Maria, e muitas confrarias em honra a Maria se estabeleceram. Pelos documentos oficiais de Viena, sempre consta que Bárbara Maix é a fundadora da Congregação. Isso, no entanto, mais tarde será negado por cinco Irmãs, em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Separam-se da congregação, tentando fundar uma nova congregação. Sobre isso, "escritos foram enviados ao Núncio no Rio de Janeiro em 1863, que o arquivou, ficando, assim, totalmente desconhecido até 1991, quando o encontrei no Arquivo Secreto Vaticano" (BORTOLUZZI, Doc. p. 67).

No ano de 1844, em Viena, Bárbara encaminhou, à Chancelaria Imperial, o pedido para que pudesse fundar um abrigo para moças, que também serviria como estabelecimento de ensino, sob a administração da nova Ordem Religiosa⁴⁹, anexa à solicitação, encaminhou uma cópia das Constituições que regeriam a vida das Irmãs. Após a espera de um ano, em 18 de fevereiro de 1845, foi-lhe permitida somente a autorização para a pensão, sendo que seria o pensionato inspecionado por uma rigorosa vigilância policial, tendo sido alertada de que disso não passasse, visto que, para a fundação da Ordem Religiosa, não obteve a autorização. Bárbara, desde Viena, tinha a intenção de organizar um estabelecimento de ensino básico, ou seja, sua ideia era uma educação alternativa, com formação para a vida das jovens e não só no sentido intelectual, o que não era visto com bons olhos pelas autoridades vienenses, apesar de Viena já ser um adiantado centro cultural (Doc., p. 22). Reunida com suas colaboradoras em 1843, não conseguindo a autorização em Viena, para fundar a Congregação e, em meio à forte perseguição às ordens religiosas pelo poder imperial, Bárbara, no dia 05 de novembro de 1848, chegou ao Brasil com mais vinte e uma companheiras. Junto a elas, outra história de adversidades iniciava.

A história da religiosa Bárbara Maix é marcada por adversidades e provações, em Viena, pelo contexto liberal e anticlerical. No Brasil imperial, irá encontrar uma tradição de modelo de vida de religiosas que viviam de outra forma, modelo de clausura, sendo que Bárbara alimentava o sonho de uma religiosidade "de vida ativa", o que não é comum na tradição religiosa brasileira, sendo que, aqui, desde o período colonial, o projeto das religiosas eram freiras enclausuradas. A Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - fundada por Bárbara no Brasil, em 1848, será a primeira congregação de vida ativa no Brasil.

Ao lado do modelo de clausura, uma outra forma de vida conventual então aparece: as congregações religiosas de 'vida ativa'. Diferentemente das freiras enclausuradas

⁴⁹ Termo geral comumente usado para descrever as chamadas "instituições de vida consagrada" na lei da Igreja. Há, na Igreja, um grande número de instituições de vida consagrada; elas têm diferentes objetivos e carismas, que provêm do espírito dos fundadores e dos diferentes dons da graça que foram dados a eles. Todas essas instituições de vida consagrada têm objetivos e normas expressas em suas constituições e todas estão de alguma forma sob a competente autoridade da Igreja (LOWERY, 1999).

do período colonial, elas têm em seu projeto alguma forma de atuação social; sua imagem é da 'irmã da caridade', boa, solícita, atuante e dedicada aos necessitados. Esse modelo de vida religiosa, presente na Europa desde o início do século, vai chegar ao Brasil somente no final do Império, com o advento da República e no contexto da reforma da Igreja Católica (NUNES, 2008, p. 492).

Este foi o projeto que Bárbara funda, no ano de 1848, no Brasil. Uma religiosa mística que buscava, no mergulho ao divino, uma vida baseada na caridade e na simplicidade. No texto das Constituições redigidas por ela, quando já estava estabelecida em Porto Alegre, assim escreve:

A caridade deve ser a primeira lei desta Congregação. Com essa só lei nos podemos santificar a nós mesmas e santificar os outros. Com ela tudo nos será fácil, nada repugnante, nada contrário à obediência, à humildade, à mortificação⁵⁰, às privações, ao trabalho, às vigílias, às penitências, tudo faremos com gosto, prontidão e fidelidade. Esta só lei unirá tão estreitamente todos os membros desta Congregação, que todos eles não formarão senão um só coração e uma só alma (Constituição, 1857⁵¹).

Ao deixar Viena, em 1848, a Europa vivia uma explosão de movimentos liberais, oficialmente, a sua congregação não era reconhecida. Embora vivessem comunitariamente, não eram reconhecidas como religiosas, sendo que sua comunidade era suspeita de apoiar aos redentoristas⁵². No ano de 1848, o Imperador assina o Decreto de Supressão das Ordens dos Jesuítas, Redentoristas e Irmãs Redentoristas, seus bens foram declarados bens do Estado. Nessa época, havia grande emigração à América do Norte, muito forte entre o clero e as Ordens Religiosas. Conforme Bortoluzzi, (Doc., p. 216), "Podemos, por isso, intuir que o Pe. Pöckl, Bárbara e suas companheiras para lá aspirassem emigrar à busca de liberdade política e religiosa para, sem os empecilhos governamentais de Viena, poderem livremente concluir a fundação da 'Congregação das Irmãs do Coração de Maria'". Foi em meio a novas possibilidades que Bárbara, seguindo os conselhos de seu diretor espiritual, comunicou às

⁵⁰ Vem da palavra latina *mors*, que significa morte. Os escritores espirituais frequentemente distinguem entre mortificação externa (disciplina dos sentidos por meio do jejum, abstinência, controle da língua, modéstia dos olhos) e mortificação interna (controle sobre paixões passageiras, emoções e sentimentos desregrados) (LOWERY, 1999).

⁵¹ Fonte consultada: Arquivo Sede Geral da Congregação, Porto Alegre (RS); LIVRO - TRADUÇÕES CONSTITUIÇÕES DE MARIA BÁRBARA DA SS. TRINDADE).

⁵² O padre João Pöckl, orientador espiritual de Bárbara, viúvo, após a morte de sua esposa, entrou contato com os Padres Redentoristas e abraçou a vocação sacerdotal naquela Congregação. Foi aceito com mais cinco noviços na Congregação dos Redentoristas, com a aprovação do Governo e da Cúria Arquidiocesana. Emitiu os votos e, em 1830, foi ordenado sacerdote. A Congregação dos Redentoristas, sendo o Pe. Passerat, em Viena, a 'alma' desta nova fundação, era um homem dedicado à contemplação, à mística, à vida de oração e vida interior, de penitência severa e de observância fiel; teve a ideia de fundar a Ordem das 'Penitentes' ou Irmãs Redentoristas. Segundo o padre Bortoluzzi, que organizou a pesquisa *Documentário* sobre a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, "É possível que houvesse certa familiaridade entre estas Irmãs Redentoristas e a Comunidade de Bárbara" (Doc., p. 59).

companheiras, pedindo que todas que quisessem acompanhá-la à América do Norte, providenciassem passaporte e dinheiro para a viagem, sendo que vinte e uma delas a acompanharam. A repressão, por parte do Governo, aumentava em Viena, surgiram mais Decretos contra as Ordens Religiosas, por isso, Bárbara e suas companheiras foram para Linz, encontrar o Padre Pöckel. Após um mês de espera, no porto, "ancorou a caravela Merck, de Hamburgo. Mas não foram à América do Norte - o barco viajaria para o Brasil. Chegaram ao Brasil, após 52 dias de viagem, aportando no Rio de Janeiro, em 1848⁵³.

Resumidamente, a obra de Bárbara, após a vinda para o Brasil, é bastante intensa, a Congregação oficialmente é fundada em 08 de maio de 1849, no Rio de Janeiro. Desde os primeiros tempos no Brasil, Bárbara se dedica a projetos educativos. O compromisso de seu projeto era para os necessitados e os pobres, na constituição da Congregação de 1852, assim se refere, "dedicar-se-ão à educação das crianças e jovens, especialmente das desempregadas e visitarão os doentes, não só para servi-los na doença, como enfermeiras, mas, principalmente, para auxiliá-los espiritualmente em proveito de suas almas" (Constituição, 1852).

As primeiras experiências do projeto pastoral da Congregação foram nos Colégios, sendo que, no Rio de Janeiro, como diretora do Colégio Senhor dos Passos, sua maneira de educar não agradou ao pensamento elitista da época, porque, nesse colégio, frequentavam os filhos das classes mais privilegiadas do Rio de Janeiro - Bárbara tinha uma proposta que ia de encontro à elite carioca, logo seu contrato foi rescindido. Nos outros colégios que assumiu, um no bairro Catumbi, outro na Ilha do Bom Jesus, novamente não teve êxito. Muitas foram as razões para esses insucessos. Na época, havia muitas epidemias, sendo que, para se manterem, as religiosas se dedicavam a obras de artesanato para, ao vendê-las, garantiam seu sustento. Também, por causa da epidemia, Bárbara enfrentou um novo golpe: em 1850, morre o Pe. Pöckel, segundo a crônica da Congregação, "Isto foi a maior prova que nosso bom Deus nos tinha mandado, pois, em todo o Rio de Janeiro, não havia sacerdote nenhum que entendesse a nossa língua" (Crônica da Congregação, p. 2⁵⁴). No ano de 1852, ao viajar para a Europa, acompanhada por Madre Isabel, o fez com a intenção de conseguir um novo diretor

⁵³ Bárbara, ao deixar o porto de Hamburgo, sem muitos recursos financeiros, devido à longa espera pelo navio, por conta dos gastos com hospedagem, não pode trazer todos os seus pertences. Como penhora, para o pagamento das passagens, deixou um caixote com vários objetos, entre os quais a imagem do Menino Jesus, o quadro a óleo do Coração de Maria e os da Via-Sacra. Estes objetos foram enviados a Bárbara, posteriormente, por um amigo do Pe. Pöckel, de Hamburgo. Os objetos pessoais de Bárbara, como a imagem do Menino Jesus, que desde a infância a acompanhava, o quadro a óleo do Coração de Maria e os da Via-Sacra, se encontram no Memorial Bárbara Maix - assim como seus restos mortais, em Porto Alegre-RS - O Memorial Bárbara Maix fica anexo à Sede Geral da Congregação.

⁵⁴ Fonte consultada: Crônicas da Congregação - Arquivo da Sede Geral, Porto Alegre (RS).

espiritual de língua alemã para a sua comunidade. Segundo consta nos documentos da Congregação, o objetivo principal dessa viagem era pedir a aprovação das Constituições ao Santo Padre Pio IX. Bárbara, na época, frente à situação de grande orfandade no Brasil, começa a prestar serviço nos diversos asilos do Império, em Niterói, (RJ), 1854 a 1874, em Pelotas (RS), 1853 a 1863 e em Porto Alegre (RS), 1856 a 1859.

Uma das maiores adversidades que Bárbara enfrentou frente a seu projeto pastoral educativo, assim como as demais ordens religiosas naquele período, foi a forte oposição dos maçons da época. A maior parte dos asilos eram mantidos por sociedades leigas, ou seja, sem ligação com instituições religiosas e pertencentes à Maçonaria, como era o caso do Asilo Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. "A maçonaria professa a filantropia, podemos atribuir-lhe uma espécie de filosofia moral" e, em oposição, a Igreja, "fidelidade à existência de Deus, mas de um Deus incerto, o 'Grande Arquiteto do Universo' (TERRA, 1996, p. 11). Portanto, é com a oposição desse ideário que, combativamente, se oporão as ordens religiosas católicas - como a de Bárbara. Nesse asilo, particularmente, Bárbara enfrentou forte hostilidade e oposição para manter seu projeto de Vida Religiosa e orientação educacional, que tinha como prioridade educar segundo os princípios cristãos. Sobre a perseguição religiosa, escreve Bárbara (carta enviada de Porto Alegre para Niterói).

J.M.J. A.B.I. T.C.J.

1º de agosto de 1868.

Muito querida Madre Ângela:

Louvados sejam os SS. Corações de Jesus e de Maria e a SS. Vontade de Deus!

Alegro-me, de coração, porque me escreveste. Tu dizes com razão, eu te compreendendo muito bem. Ó querida filha, já somos bem poucas, das primeiras, por isso, ajuda-me a carregar a cruz. [...] Atualmente, em quase todo o mundo, reina uma mesma situação: acontece uma perseguição geral aos cristãos. Nós, aqui, como o Pe. João, vivemos como nos tempos primitivos nas catacumbas. Em grande calma, ao romper do dia, ele celebra a Santa Missa. Pe. Carlos de nada sabe, pois já partiu, nem sabe quando há de voltar. Quem teria imaginado que ele seria tão perseguido? Agora é tempo em que os bons devem permanecer firmes. Deus é por nós, e quem nos pode prejudicar? Devo terminar agora. Coragem! Ânimo! O céu sofre violência! [...]

Tua mãe que te ama. Maria Bárbara da SS. Trindade

Nesse asilo, em Pelotas, no ano de 1858, houve um grupo de Irmãs que se aliaram às ideias maçônicas da direção do Asilo e porque achavam, também, as regras, as Constituições severas, quiseram a separação da Congregação. Apesar do ambiente adverso ao seu ideário cristão, Bárbara continuava assumindo novos compromissos. Em 1863, a pedido do Bispo do Rio Grande do Sul, Dom Sebastião Dias Laranjeira, confiou à Bárbara a educação das órfãs e

a Direção interna do Asilo Providência⁵⁵ que ele fundara. No ano de 1871, depois de longas lutas e trabalhos no Rio Grande do Sul, Bárbara seguiu para Petrópolis (RJ), a convite do Padre João Francisco Siqueira Andrade, onde assumiu a direção da Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo, que recebia moças órfãs, sendo que lá permaneceu até 1873, até deixar a Escola Doméstica e, com mais quatro Irmãs, no Rio de Janeiro, passou a morar numa casa emprestada. Como sua saúde era frágil, morreu⁵⁶ no dia 17 de março de 1873, aos 55 anos de idade, sendo sepultada no Rio de Janeiro. Conforme consta no registro da Congregação, no livro, "*Pediram e Alcançaram*⁵⁷", - durante a sua vida, ganhou fama de santidade, "por intermédio do Papa, João Paulo II autorizou a abertura da Causa de Canonização de Madre Maria Bárbara da Santíssima Trindade, Bárbara Maix, em 02 de fevereiro de 1993. O Papa Bento XVI aprovou os Decretos sobre suas virtudes, em 03 de julho. Bárbara Maix foi Beatificada em 06 de novembro de 2010, em Porto Alegre. Seus restos mortais são conservados no Santuário São Rafael, em Porto Alegre/RS".

A história de Bárbara Maix - fundadora da primeira Congregação de vida ativa no Brasil, mostra traços de um perfil de uma religiosa que buscou, na mística teológica, a possibilidade da construção de entidades, por meio de inúmeras ações pastorais, entre elas, a fundação de escolas e asilos, como exemplos significativos em busca da construção de espaços de relações mais fraternas e humanas, mesmo sob adversidades, seja no interior das relações de sua Congregação ou em meio à oposição do pensamento anticlerical de seu tempo, imprimindo, assim, o seu carisma,

Filhas, nunca vos aconselhei fazer alguma coisa que eu mesma, antes, não só tenha experimentado fazer, mas também praticado, por isso, podeis, confiadamente, experimentar e praticar o que eu aconselho. Encontrareis paz e consolação. Sentindo-vos tentadas, invocai, sem cessar, o Nome de Jesus e ser-vos-á dado socorro. Vencereis a vós mesmas e a vossos inimigos. Abençoa-vos vossa mãe que vos ama. Maria Bárbara da SS. Trindade (Carta escrita em 3 de abril de 1860).

Sintetizar a obra e a história de vida de Bárbara não é uma tarefa simples, visto que sua trajetória de vida pastoral e pessoal, em Viena e no Brasil, é bastante intensa, construída à luz de adversidades, principalmente, gestada pelo seu carisma religioso, mas, ao esboçar os traços de seu perfil, o que vai ficando é que a Escola Nossa Senhora de Lourdes, no Vale

⁵⁵ O Asilo é até hoje mantido pela Congregação em Porto Alegre (RS).

⁵⁶ Bárbara deixou uma Carta-testamento - Indicando a Superiora Geral Interina, Madre Maria Anna do Menino Deus. Nessa mesma carta, encontra-se a declaração feita pelo Bispo do Rio de Janeiro, D. Pedro de Lacerda, a carta foi redigida em 22 de maio de 1859. A Carta original está no Arquivo da Sede Geral da Congregação em Porto Alegre-RS. Anexo B - cópia da Carta original.

⁵⁷ Fonte: Arquivo Sede Geral da Congregação, Porto Alegre (RS).

Vêneto, em 1892, construiu uma obra educacional que percorreu oito décadas, sendo que sua missão foi, ano a ano, tecida sob o carisma de Bárbara. As primeiras Irmãs que foram as sucessoras de Bárbara, após 19 anos de sua morte, no Vale Vêneto, são parte da história da educação brasileira, e, também, rio-grandense, visto que se empenharam na direção de colégios, hospitais e obras de caridade. Mais que isso, legaram a possibilidade de acenderem às instâncias formais da educação, assim, "consciente ou inconscientemente, as religiosas prepararam outras mulheres para contestar o lugar que lhes era tradicionalmente atribuído na sociedade" (NUNES, 2008, p. 494). Foram presenças constantes na *emergência de um colégio confessional católico no Vale Vêneto (RS)*.

2.3 A EMERGÊNCIA DE UM COLÉGIO CONFSSIONAL CATÓLICO NO VALE VÊNETO (RS)

A presença de escolas de religiosas, principalmente aquelas organizadas e dirigidas por Congregações Católicas, entre o fim do Império e início da República, no Brasil e no interior do estado do Rio Grande do Sul, contribuiu de forma significativa para a expansão da confissão católica e, também, da educação primária. A Escola Nossa Senhora de Lourdes⁵⁸ se insere a este quadro político, social e religioso instaurado na nascente República brasileira de 1889. A escola se organiza e se estabelece, após 19 anos da morte da sua fundadora, mas, desde a sua emergência até o findar das suas atividades de ensino, no ano de 1980, sempre, procurou ser fiel ao carisma de Bárbara. Traços característicos da escola, como a simplicidade e a severidade da disciplina, são, em parte, reflexos das Constituições que Bárbara redigiu para a Congregação e foram apropriados pelos estabelecimentos de ensino da Congregação.

Os colégios católicos, até meados do século XX, proporcionavam a escolarização primária, é no período inicial do regime republicano que "a escolarização no Brasil se consolida" (VEIGA, 2007, p. 238). A primeira constituição republicana brasileira de 1891 irá delegar a responsabilidade para o governo federal apenas sobre o ensino superior, sendo os demais níveis de ensino responsabilidade das secretarias do interior de cada estado, o que lhes permitia autonomia para organizar o sistema educacional. Somente em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde pelo governo Vargas, sendo que, em 1953, passou a ser Ministério de Educação e Cultura, é que "dessa época em diante houve uma maior

⁵⁸ Segundo as informações da Irmã Vera Maria Reck, a primeira imagem de Nossa Senhora de Lourdes a vir para o Rio Grande do Sul, era originária da França e foi a padroeira da escola desde o início. Sempre foi venerada na capela principal das Irmãs. Com o fechamento da escola, passou para uma pequena capela reservada às Irmãs da comunidade de Vale Vêneto.

preocupação em traçar um projeto nacional de educação" (Ibid., 2007, p. 238). As reformas educacionais, antes da criação do ministério em 1930, são reformas a nível estadual, é, nesse contexto, que são criados os grupos escolares públicos, no início do período republicano, vindo a se consolidarem nos anos de 1920 e 1930. É nesse cenário também, que se inicia a discussão sobre a legislação de escola pública primária, até então inexistente. No ano de 1890, com a Reforma Benjamim Constant, ficou estabelecida a instrução laica, mas não obrigatória. (Ibid., 2007, p. 238), a obrigatoriedade da educação escolar no Brasil somente se dará ao ser incorporada à legislação instituída na Constituição de 1934 (CURY, 2007, p. 571).

No entanto, há um aspecto comentado pelo autor que chama a atenção, mesmo sendo obrigatória a educação escolar, a partir de 1934, a legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório, "jamais determinou que, forçosamente, ela se desse em instituições escolares. Se a instituição escolar é obrigatória, a escola não o é" (Ibid., 2007, p. 572). Consoante a isso, podemos pensar que o estabelecimento das escolas particulares de religiosas pelo interior do estado do Rio Grande do Sul ocupou o espaço que o poder público ignorava: a educação escolar. Em meio a esse cenário educacional, na região central do estado do Rio Grande do Sul, a Escola Nossa Senhora de Lourdes, passava a organizar a sua vida escola através de uma instituição que oferecia a educação primária, recebia meninas e meninos internos e externos, atuando como instituição particular confessional. A leitura e a análise do histórico institucional sobre a Escola Nossa Senhora de Lourdes esclarecem que, enquanto instituição de ensino desde sua fundação em 1892, ocupou o vazio deixado pelo descaso da educação escolar no interior do estado do Rio Grande do Sul, principalmente em áreas de imigração italiana, como em Vale Vêneto, marcadamente organizada por colégios de religiosas, mas

[...] não podemos falar genericamente de escolas da imigração italiana. Há diferenciações motivadas pela região de proveniência dos imigrantes, pelo contexto socioeconômico regional no qual se inseriam (região urbana, trabalhador assalariado em fazenda de café ou pequeno proprietário de terras em localidades etnicamente homogêneas) e também pelas diferenciadas iniciativas dos estados em relação ao processo escolar, uma vez que, na Primeira República, o ensino primário era responsabilidade dos mesmos (KREUTZ, 2007, p. 358).

O estabelecimento da escola das Irmãs do Imaculado Coração de Maria em 1892, no Vale Vêneto, iniciou as suas atividades em 26 de julho de 1892, acolhendo um grupo de 60 alunos, meninos e meninas. As três primeiras Irmãs, que gestaram a obra educacional da Congregação no pequeno vale, foram enviadas pela Superiora Geral da Congregação, em Porto Alegre - Madre Maria Margarida de São José, com a licença e aprovação do Bispo do

Rio Grande do Sul - Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão (Crônica, 1892). Madre Maria Batista das Cinco Chagas, era Superiora e professora da classe adiantada - ingressou na Congregação no Asilo Santa Leopoldina, em Niterói, trabalhou em Vale Vêneto de 1892 a 1914; Irmã Maria Crisanta, professora da primeira e segunda classe, nasceu em Gravataí-RS, trabalhou em Vale Vêneto durante oito anos, dedicou-se aos alunos menores; e a candidata Hipólita Michelotti, cuidadora do serviço doméstico, nasceu na Áustria, veio para o Brasil em 1869. De acordo com os registros, que se encontram no arquivo da escola⁵⁹, em Vale Vêneto, há três escritos sobre as três Irmãs, nos quais cada uma, quando da sua chegada escreveram:

Eu sou a MADRE BATISTA DAS CINCO CHAGAS, venho como Diretora da Escola que iniciaremos e Superiora da pequena Comunidade. Sou de origem francesa e tenho 37 anos. Há 15 anos faço parte da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, que vocês escolheram para vir trabalhar aqui. Não sou de origem italiana, mas venho com alegria para auxiliar na educação de vossos filhos conforme vosso desejo, principalmente na doutrina cristã e trabalhar para o bem desse povo. Já lecionei no Rio de Janeiro e em Santos, ultimamente eu estava em Porto Alegre. Sou muito feliz e espero adaptar-me bem ligeiro aos vossos costumes.

Sou a Irmã Crisanta do Sagrado Coração de Jesus. Nasci numa pequena vila, próxima a Porto Alegre - Gravataí-RS. Meus pais são de origem portuguesa. Venho como companheira e colaboradora da Madre Batista para ensinar vossos filhos a ler e a escrever, também introduzi-los na doutrina cristã, pois sei que esse é o grande desejo desse povo. Também não sou de origem italiana, mas farei todo o possível para acostumar-me com os vossos hábitos, dando tudo o que for ao meu alcance para o bem de vossos filhos. Tenho 23 anos e há cinco faço parte dessa Congregação que muito amo.

Eu sou uma Aspirante à Vida Religiosa e venho para auxiliar as duas Irmãs Meu nome é Hipólita Michelotti e sou de origem italiana. Nasci na Itália, na diocese de Trento. Meus pais se fixaram na região de Alfredo Chaves onde ainda moram. Tenho uma irmã que já faz parte dessa Congregação. Venho para cá feliz e quero cooperar com as duas Irmãs nos trabalhos e auxiliar em tudo o que for de meu alcance, para esse bom povo que é da minha origem.

As aulas iniciaram após um mês da chegada das Irmãs e, no mesmo ano, receberam a visita oficial da Priora Geral - Madre Maria Margarida de São José. Desde o início das atividades da escola, a prioridade foi a "assistência espiritual" aos alunos e às alunas, sendo que, constantemente nas Crônicas, são destacadas as atividades espirituais e os movimentos religiosos com a orientação espiritual dos padres palotinos, realizados através de celebrações diárias da eucaristia ou de palestras e confissões (Crônicas). Os retiros espirituais, por parte das Irmãs e dos alunos/as, sempre tiveram a orientação de um padre palotino.

⁵⁹ Fonte consultada: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS). Livro Centenário 1892 - 1992.

Vale asseverar que, ao longo dos anos, a Escola Nossa Senhora de Lourdes acompanhou as mudanças litúrgicas da Igreja, dessa forma, as atividades educativas pastorais da escola também se transformaram. Como exemplo, é possível perceber que, a partir da década de 1930, intensificam-se os retiros espirituais para alunos e alunas internas, mas eram realizados separadamente. É perceptível, pela análise preliminar dos diferentes documentos sobre a vida escolar, seja nas imagens registradas, seja nos registros escritos das Crônicas, o destaque efetuado por parte da instituição para marcar esses momentos. Nas imagens fotográficas, há expressivo registro das atividades em que meninas e meninos ostentam uniformes com fitas e faixas que lembram colegiais congregados, em fileiras, "desfilam como se fossem batalhões", (RAMBO, 1998, p. 153).

Figura 6 – Fotografia grupo alunas internas, 1936



Fonte: Arquivo Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS)

Figura 7 – Fotografia de Grupo alunos *Cruzada Eucarística*, 1960, Vale Vêneto (RS)



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

São atividades que fazem parte das ações extracurriculares à luz do discurso educacional confessional, articulado à Igreja Católica brasileira que tem o objetivo, por meio da educação, da transmissão da doutrina e dos ensinamentos da Igreja.

Ao longo da história da escola, muitas transformações ocorreram, assim como no país, também ocorreram diversas mudanças de ordem política, econômica e social. Frente a essas mudanças, como exemplo, as reformas educacionais, cujas alterações afetaram diretamente a escola em Vale Vêneto. No ano de 1960, segundo os dados da escola, havia entre internos e externos, 436 alunos e alunas na escola em Vale Vêneto - a escola se transformava e assumia cada vez mais uma ressonância regional, em termos educativos.

Inicialmente, de 1892 a 1953, a Escola Nossa Senhora de Lourdes funcionou como escola primária, mantinha o ensino de 1º ao 5º ano primário. No ano de 1953, foi autorizada a criação do Ginásio, que iniciou em 1954, o primeiro entre todos os municípios vizinhos - Ginásio Nossa Senhora de Lourdes. Esse educandário mantinha então cursos do 1º ao 4º ano, Curso de Admissão e Curso de Ginásial da 1ª a 4ª série. Com a reforma no ensino, em 1971⁶⁰ - houve a unificação da Escola Nossa Senhora de Lourdes com o Ginásio Nossa Senhora de

⁶⁰ A reforma do ensino primário, normal e secundário (1971), irá aprovar mudanças no ensino, entre elas destaque: Ensino de 1º grau: junção do primário e do ginásio, escolaridade obrigatória com duração de 8 anos, organizados da 1ª da 1º a 8ª séries para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (VEIGA, 2007).

Lourdes, passando a Escola Nossa Senhora de Lourdes - 1º Grau⁶¹, sendo o nome mantido até sua desativação em 1980.

Com a criação do Curso Ginásial, em 1954, os alunos/as internos, em vista do regimento da escola, que só aceitava alunos/as até a idade de 13 anos, nessa época, os padres palotinos criaram o Pensionato Nossa Senhora Conquistadora, que funcionou até o ano de 1966, com regime de internato para os meninos até a idade de 13 anos e até concluíram o Curso Ginásial. Nesta época, segundo o padre Marcuzzo⁶²,

Vale Vêneto era considerado a capital estudantil no interior do estado, com aproximadamente mil estudantes nos três maiores estabelecimentos de ensino: Escola Nossa Senhora de Lourdes, Pensionato Nossa Senhora Conquistadora e Seminário Rainha dos Apóstolos. Este último para a formação de futuros padres.

A Escola Nossa Senhora de Lourdes recebeu, após 88 anos de atividades ininterruptas, aproximadamente mais de 20 mil aluno/as, a maioria internos. Até o ano de 1953, foi uma escola primária, que mantinha do 1º ao 5º ano, segundo consta nas Crônicas, houve épocas que teve o 6º ano, "a Obra sempre tentou caminhar com as necessidades do momento e as Leis do Ensino em vigor"⁶³. No período de 1957 a 1974, 17 turmas concluíram o ginásio, sendo que a maioria dos alunos/as eram internos. Após a reforma de ensino de 1971, concluíram a 8ª série, sete turmas de 1974 até 1980.

A desativação da escola em 1980⁶⁴ pode ser pensada a partir de uma série de implicações que se cruzam, como as reformas educacionais, em especial, a Reforma de Ensino de 1971 e, com isso, a expansão da rede pública de ensino nos municípios vizinhos, como em Santa Maria.

No entanto, uma transformação na própria orientação da Igreja e, conseqüentemente, na Congregação, é uma forte implicação para as mudanças que vieram a ser implantadas na

⁶¹ Fonte consultada - Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes - Vale Vêneto, RS (PARECER ORIGINAL NA PASTA ARQUIVO), onde se lê: "PORTARIA 18 736, 9 de outubro de 1978 - O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, face ao Parecer 177/78, da Equipe de Legislação de Ensino, Estudo e Aprovação de Regimentos Escolares, da Supervisão Técnica, desta Secretaria, aprova o Regimento, em atendimento ao item 3.6 do Plano Estadual de Implantação, da Escola Nossa Senhora de Lourdes - 1º Grau , resultante da unificação da Escola Nossa Senhora de Lourdes com o Ginásio Nossa Senhora de Lourdes".

⁶² Fonte consultada - Livro organizado pelo padre Clementino Marcuzzo sobre o Centenário da chegada das Irmãs e fundação do Colégio Vale Vêneto - 1892-1992 - Arquivo Sede Provincial Congregação - Santa Maria (RS).

⁶³ Fonte consulta: Livro "Pinceladas de uma Missão de 88 anos: 1892-1980 - organizado pela Irmã Vera Maria Reck - Arquivo Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

⁶⁴ O internato das meninas e parte dos meninos foi desativado em 1979, e havia, na época, 52 alunas e 40 alunos internos. Em 1980, último ano das atividades da escola, foram recebidos 14 alunos e nove alunas internas. Consta no registro do livro memorialístico da escola que houve casos em que passaram pelo internato cinco gerações de uma mesma família. Fonte: livro memorialístico escola Arquivo Vale Vêneto (RS).

própria Congregação. E essas mudanças são sentidas a partir do Concílio Vaticano II (1962). Durante a primeira metade do século XX, o modelo tridentino prevaleceu, "a Igreja devia exercer todas as atividades próprias do Estado, dando a elas um cunho tipicamente espiritual. Afirma-se que o Estado devia cuidar do corpo, enquanto à Igreja competia zelar pela salvação das almas" (AZZI, 2007, p. 7)⁶⁵. Após o Concílio Vaticano II, o novo modelo adotado passou a orientar-se por um novo modelo de pastoral - a Igreja passa a ser considerada como "o Povo de Deus em marcha". Segundo Riolando Azzi (Ibid.), "duas mudanças fundamentais ocorreram dentro da instituição católica: em lugar da tradicional ênfase no aspecto doutrinal e dogmático, passou-se a valorizar o aspecto pastoral; ao invés da ênfase no magistério clerical, começou a ser dinamizada a participação dos fiéis na vida eclesial". Como consequência, tanto para a Igreja, bem como para as congregações, essas foram mudanças na perspectiva teológica, as religiosas como mulheres consagradas deveriam estar vinculadas diretamente ao povo cristão, "as religiosas foram chamadas a dar um testemunho de presença mais efetiva na vida social e, ao mesmo tempo, a exercer uma ação pastoral mais expressiva" (Ibid.). Por tais motivos, a Congregação irá assumir novas ações pastorais, direcionadas às missões assistenciais junto às comunidades carentes no Brasil e fora do país, como A Missão IMC⁶⁶, na África e em outros países como a Venezuela.

Em meio às mudanças, após o Concílio Vaticano II, houve a diminuição do número de Irmãs para a dedicação ao ensino. Conforme Irmã Teresinha: "o Concílio terminou em 1965 (a escola cessou em 1980). E aí houve toda a adequação da Igreja, ainda durou até 80, foi um tempo bem significativo. As mais jovens (faz referência às Irmãs) tinham outras aspirações".

Em Vale Vêneto, na última década, tornou-se necessário contratar professores/as leigos, que vinham, na sua maioria, do município de Santa Maria e, segundo consta no livro da escola, "isto dificultava o bom andamento da Escola, bem como os gastos com a mesma.

⁶⁵ Fonte consultada: Arquivo Sede Provincial da Congregação Santa Maria (RS). Livro organizado por Riolando Azzi, II Volume - em 2007, a pedido da Congregação com a finalidade específica de focar a história da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria a partir da segunda metade do século XX, quando, procurando adequar-se às novas propostas do Concílio Vaticano II, as Irmãs deram um destaque especial à renovação de suas estruturas, tendo em vista uma ação pastoral mais eficiente. Consta, na contracapa desse volume, "Reservado à Congregação o direito de revisão e publicação, algumas Irmãs foram convidadas para revisar os textos. Todas as que prestaram esse serviço questionaram o enfoque dado pelo escritor, especialmente no 1º. volume. As Irmãs consideraram sua visão crítica sobre a Igreja, diretores espirituais e vida religiosa consagrada da época um tanto negativa - Porto Alegre, 18 de outubro de 2008. Data em que a Congregação celebra 160 anos da partida de Bárbara e suas companheiras do Porto de Hamburgo, rumo ao Brasil. Irmã Maria Zení do Nascimento - Diretora Geral".

⁶⁶ A Missão ICM, na África - missão que, há mais de 27 anos, é mantida pela Congregação em Moçambique, sendo que lá estão mais de 20 Irmãs, presentes em cinco comunidades, nas províncias de Maputo, Inhambane e Nampula. A Congregação mantém, também, missões na Venezuela e no Haiti. Fonte consultada - Boletim Informativo das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - Solidárias na Defesa e Promoção da Vida. Ano 2- 1º Semestre de 2013 - Nº 4- Arquivo Sede Geral da Congregação Porto Alegre - RS.

Muitas Irmãs que concluíram seus estudos, deslocando-se com muito sacrifício para Santa Maria, após o término do Curso, geralmente eram transferidas, sem a devida substituição⁶⁷."

Somando-se essas e outras implicações, a escola, a partir do ano de 1977, suprime a 1ª e 2ª séries; em 1979, foram suprimidas a 3ª e 4ª séries; e, em 1980, a 5ª série. Em dezembro de 1980, encerraram-se as atividades de ensino, sendo suprimidas as duas séries restantes: 7ª e 8ª séries. Com isso, a escola fechava o ciclo de sua história escolar, mas, certamente, não apagaria a memória sobre o seu tempo, embora arquivada em gavetas, em relatórios, em atas e fotografias, porque ficaria bem registrada no imaginário seletivo de ex-alunos/as. Na sua emergência, foram duas as Irmãs que iniciaram a obra; em 1980, 11 Irmãs, em circunstâncias diferentes, no dia 31 de dezembro de 1980, finalizaram-na "com tristeza, mas ao mesmo tempo com a alegria do dever cumprido" (Ibid.).

Porque percebo que o conhecimento da história dessa instituição está implicado por várias tramas que se cruzam, não tive o objetivo de historiar a sua origem, mas sou compelida a pensar sobre a sua especificidade, as suas diferentes feições que, ao longo dos anos e o como se organizou e implicou gerações que, nessa instituição, Irmãs e alunos/as se constituíram como sujeitos em um tempo. Não postulei o conhecimento sobre a representação do que foi, mas me propus a pensar sobre a sua história sem a pretensão historiográfica do que foi, porque compreendo que

[...] as relações entre a memória e a representação historiográfica do passado não são lineares, ao contrário, a historiografia será uma reconstituição sempre problemática e incompleta do que já não existe, constitui uma laicizadora operação intelectual, assente na análise e na atitude crítica (CATROGA, 2001, p. 54).

Finalmente, vale lembrar que a aproximação com os documentos, guardados dessa instituição de religiosas católicas nos arquivos da Congregação, tornaram-se indícios para que a reflexão sobre a problematização da formação escolar na vida dos sujeitos, que por ela foram orientados, se perpetuasse no tempo, através de entrelaçamentos e variados relembrares, gerando implicações também diversificadas, possibilitando que aquela casa de ensino fosse ressignificada, uma vez que guarda histórias de vida, como escreve Maria Teresa Santos Cunha (1999), "enfim, as possibilidades de continuar são múltiplas e instigantes, pois fazer história é, talvez, substituir o espaço perdido pelo tempo...". E, foi orientada por essa visão que vislumbrei a possibilidade de construir uma narrativa histórica sobre a escola em análise e faces da História da Educação no Rio Grande do Sul.

⁶⁷ Fonte Consulta: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes Vale Vêneto (RS). Livro Pinceladas de uma Missão 1892- 1980 (Org.) Irmã Vera Maria Reck.

3 RECOMPONDO TEMPOS E ESPAÇOS

O cruzamento de diferentes suportes de memórias é uma tarefa que me propus articular neste capítulo, no qual busquei destacar os traços que recompõem tempos e espaços da escola em análise. A memória sobre essa instituição de ensino encontrava-se guardada nos arquivos - em atas, em crônicas, em correspondências e em fotografias e essas, entrecruzadas às narrativas de alunos e alunas, se mostraram importantes enquanto acesso sobre o passado da escola.

Destaco, ainda, que tive acesso a aspectos que sinalizam para as práticas cotidianas do internato, para a organização de atividades extracurriculares e, de modo particular, deparei-me com um conjunto de missivas que foram enviadas às Irmãs, no ano de 1992, por alunos e alunas, nas quais atribuições a esse tempo e espaço imprimem uma toada de saudade e gratidão. São representações construídas ora em imagens guardadas na escrita, ora sobressaem nas memórias daqueles de quem ouvi contar. Fica forte, especificamente nas marcas da escrita dos missivistas e nas narrativas dos memorialistas, a aproximação de uma memória construída que se une por uma experiência em comum e que marcadamente desponta uma comunidade de memória, cujo fio que segue é de um tom que reforça o pertencimento a esse tempo e a esse espaço (MEIHY, 2000).

3.1 CORRESPONDÊNCIAS AFETIVAS: NARRATIVAS DE ESCOLARES

As informações que reuni sobre o "Colégio internato de Irmãs", no Vale Vêneto, RS, são documentos diversos - já referidos-, que tratam a respeito da história da congregação que mantinha a escola, fotografias da escola e dos alunos/as, portarias, relatos orais de alunos/as, crônicas da escola, atas, correspondências de alunos e alunas enviadas às Irmãs, que, de forma particular, encontrei-as em meio aos livros. Por isso, chamo-as de *correspondências afetivas*, no sentido que Daniel Fabre (2008) compreende os documentos menores. Para o autor, essas correspondências são entendidas como *escrituras ordinárias*, porque tais documentos não foram escritos para serem públicos e notórios, mas foram enviados por afeto.

Neste caso, são correspondências de alunos e alunas para as Irmãs, por conta do convite enviado por elas aos ex-alunos/as, convidando-os/as a se reunirem para, juntos, comemorarem o Centenário da Escola, ocorrido no ano de 1992. Assim escreve a comissão organizadora:

Santa Maria, 10 de agosto de 1992.

ESTIMADO (A) ALUNO (A):

As Irmãs do Imaculado Coração de Maria - Província de Santa Maria - têm a satisfação de **CONVIDAR V.S^a e Família** para a **CELEBRAÇÃO** dos 100 ANOS da chegada das primeiras Irmãs em Vale Vêneto e Fundação da Escola N. Sr^a. de Lourdes - 1º Internato e 1ª Escola de Religiosas no interior do Estado. [...]

Muitas Irmãs empenharam sua vida nessa Obra, acreditando na Educação como meio que possibilita a realização da pessoa humana e, como aprendizado de fazer-se, construindo fraternidade, bem como possibilitando aos alunos uma sólida atuação como cristãos e como profissionais. Aproximadamente vinte e três mil alunos, a maioria internos, nomes que hoje assumem serviços ilustres e muito outros anônimos, neste País, sobretudo no RS, assinalaram, com sua passagem, a história da Escola Nossa Sr^a. de Lourdes de Vale Vêneto. [...] Sua presença nos alegra! Cordialmente⁶⁸.

É importante destacar que esses documentos foram selecionados porque entendo que, enquanto pesquisadora, tive a intenção de produzir e de articulá-los à problemática da pesquisa. "No fundo, o que permite utilizar a memória como fonte é o fato de podermos articulá-la" (FENTRESS, 1992, p. 19) e, sob esse viés, o recolhimento de uma documentação não postula revelar a verdade sobre um fato, mas contrapondo-se a isso, a seleção da documentação é o momento para o pesquisador criar, articular indícios e, dessa forma, também, aproximar-se dos sujeitos da investigação.

As correspondências selecionadas se referem a um conjunto de seis cartas, que as nomeiei - *correspondências afetivas*-, destaco que me envolvi com os relatos enquanto lia essas correspondências, e as li tantas vezes para entender melhor o lido, porque não tive contato com esses alunos/as, visto que duas décadas se distanciam da sua escrita. O meu encontro com esses escritos foi uma ação sem planejamento, porque não tive a intenção de que essas cartas fossem escritas, mas posso pensar que, ao lê-las, algum efeito tiveram sobre mim, porque as selecionei. No entanto, percebo a importância da relativização da fonte, "é preciso lembrar, no trato com essas fontes, que a mais completa biografia, o mais fiel testemunho, até os próprios são constituídos de fragmentos irregulares e de pálidos pedaços" (CUNHA, 1989, p. 42).

São dizeres de alunos e alunas, memórias de um tempo, cujo significado perpetua-se no presente vivido pelo missivista e, ao lançar o olhar para o passado, discursos sobressaem, personificados em registros da existência escolar, que foram guardados pela escrita. Fico, assim, com a sensação de que "nunca se escreve, senão para viver, a fim de fazer face a uma situação, para explicar, informar, dirigir-se a, queixar-se, sofrer menos, fazer-se amar," como escreve Geneviève Bollème (1988, p. 201).

⁶⁸ Fonte: Arquivo Sede Provincial Congregação Santa Maria (RS).

Para a escrita desta investigação, essas correspondências se mostraram ricas, porque dizem sobre as memórias de alunos/as e sobre um tempo de suas formações escolares. Tratam, portanto, de como eles e elas viam a escola e mostra a memória recomposta no tempo presente, como se narram, atribuindo a esse espaço e tempo representações, seja em suas vidas pessoais, seja enquanto profissionais.

Nessas correspondências, o tempo vivido na instituição escolar desponta como um lugar nostálgico. Com base nesse informe, é recorrente a atribuição de gratidão à escola e às Irmãs, registrada em cartas que se somam ao conjunto dos documentos selecionados para a elaboração desta investigação. São *correspondências afetivas* que se constituem em documento/fonte, são possibilidades para a produção de uma História da Educação, registros significativos de uma instituição escolar, de um tempo e espaço, por isso, revestem-se de expressiva importância porque são atribuições sobre o reconhecimento de uma formação escolar. Com efeito, sinalizam caminhos para o pensar sobre as marcas dessa experiência e formação educativa, vivida por alunos e alunas, em uma escola religiosa católica.

Esses documentos, encontrados no arquivo da escola em meio a álbuns, são pensados como práticas de escrita; seus memorialistas não tiveram a intenção de que fossem documentos públicos – as correspondências foram enviadas por afeto. Em vista disso, a problematização desses escritos articula-se com o campo teórico da História Cultural; os escritos são, portanto, compreendidos como documentos que recompõem memórias.

Penso que a problematização dos documentos *ordinários* em pesquisas na área do conhecimento da História da Educação, nas últimas décadas, ganhou novas abordagens, cujo efeito é a ampliação dos objetos de estudo. Consequentemente, os estudos sobre o conhecimento nesse campo de estudo abarcam, entre outras possíveis ocupações, o interesse pelos aspectos da internalização das instituições escolares por meio desses indícios históricos, que são portadores de memórias até então marginais se olhados à luz da historiografia de cunho tradicional, que restringia a empiria sobre a documentação escrita e oficial.

É com base nessas considerações que tive o objetivo de problematizar as *correspondências afetivas*, situando-as como fragmentos da memória, portadoras de sentidos, considerando que seus missivistas tiveram a intenção de rememorar o passado, congelando-o no ato da escrita, com múltiplas recomposições de um passado escolar vivido, pois "os acontecimentos são minúsculos, os incidentes mais do que costumeiros, os personagens comuns, e os arquivos coletados a respeito deles são apenas fragmentos. Fragmentos de vida" (FARGE, 2009, p. 79). Portanto, minha atenção aos escritos *menores* volta-se para questões que se reportam a experiências partilhadas na escola. Por trás das palavras expostas, não

podemos ler o que se passou, mas há vestígios que ordenam sentidos a esse tempo e experiência. Articulam-se infinitas relações com o real, que podem ser compreendidas como fragmentos de memórias que se reportam a um tempo e sobre ele constroem sentidos – um tempo em que estiveram implicados os memorialistas dessa instituição, ou seja, seus ex-alunos/as.

Saliento que a análise, a partir do conjunto de seis *correspondências afetivas*, não buscou "resgatar" o passado ou a história, tendo em vista que "o passado, a história vivida, passou. O que o historiador acessa são os vários registros e documentos, que, por não serem o acontecido, jamais trazem de volta esse passado (MONTENEGRO, 2013, p. 61), mas notadamente possibilitam o acesso a ele e à sua representação.

No que tange ao acesso aos diferentes documentos e registros cujo conteúdo sinaliza o passado, é oportuno destacar que grande parte desses registros, que se encontram em arquivos privados ou públicos, são fragmentos silenciosos. Cabe ao/à historiador/a problematizá-los: "quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas (FARGE, 2009, p. 37). Por mais que queiramos descrever o que narram as correspondências afetivas, tornar-se-ia uma utopia a realização de tal tarefa, visto que, ao ler trechos dessas escritas, é possível perceber que as narrativas escritas de ex-alunos/as reconstroem um significativo sentimento de gratidão àquela instituição, atribuindo-lhe um sentido de formação de excelência, cujo efeito sobressai na forma como se narram no presente. Por outro lado, nunca nos será possível saber exatamente como, de fato, ocorreu tal experiência, mas isso nos leva a estabelecer a problematização crítica da memória como portadora não só de lembranças individuais às quais um sujeito se reporta, mas das implicações sociais que se apresentam na discursividade de seus sentidos, muitas vezes, ligando-se a um grupo ou a uma instituição (HALBWACHS, 2006), como neste caso, em uma instituição de ensino confessional católica.

Problematizar o passado a partir das *escrituras ordinárias* materializadas em correspondências dá-se na esteira do que compreendo, a partir de Fabre (2008, p. 3, grifo meu):

Recordatorios garabateados en una libreta, formatos oficiales llenados con lentitud y tensión en los que reencontramos al estudiante que fuimos, notas de sufrimiento y agradecimiento que albergan en sus mármoles o en sus cuadernos todos los santuarios, firmas discretas o elocuentes que marcan un pasaje, la visita a un monumento o la toma de posesión nocturna de la calle, notas al pie de las fotos que describen los lugares y los momentos de las vacaciones, de la boda, del nacimiento, *correspondencias afectuosas*, diarios íntimo... tales han sido, desde el principio, en su desorden desconcertante, algunos de los usos que incluimos en esta expresión: *escrituras ordinarias*.

É, por meio dessa grade conceitual, que quis analisar as *correspondências afetivas*, cujas narrativas memorialísticas expressam vestígios do que não mais existe, mas sinalizam discursos de um tempo em que alunos e alunas, na condição de internos/as escolares, articulam memórias sobre a escola. Certamente, são escritos produzidos sem a pretensão da visibilidade, porque se encontravam em um arquivo escolar, guardados pelos anos, mas, como escreve Maria Teresa Santos Cunha, "guardar é diferente de esconder" (CUNHA, 2006, p. 41). Portanto, são documentos que guardam uma memória. A eles, eu, como historiadora da educação, fui impelida, passada a emoção e a sedução desse encontro, no qual se mescla a pesquisadora e o documento; logo, meu ofício convocou-me para a tarefa que me cumpre: "narrativa e ficção se entrelaçam; a trama é densa e não se deixa ler tão facilmente" (FARGE, 2009, p. 36).

Dito de outra forma, as *escrituras ordinárias* ajudaram-me a problematizar, enquanto objetos de estudo históricos, maneiras de ler as multiplicidades construídas por seus memorialistas sobre uma trama histórica. Sua memória, no presente, articula conteúdos de verdade que se distribuía nos espaços da escola, sendo imperativa a constante circulação de regras e normas que regiam a rotina da vida escolar. As narrativas, ao lançarem mão do passado, recompõem o tempo e o espaço daquela instituição, mas sem pretender instituir, em meio às correspondências, a outorga do que foi e como foi. Interessou-me, sim, pensá-las como efeitos daquilo que se instituiu como discursividade naquele espaço.

Explicitadas tais questões, cabe-me dizer que, a partir das principais correntes da História Cultural, "o espectro das fontes se revela infinito" (PESAVENTO, 2012, p. 96, grifo da autora). As *correspondências afetivas*, pelas quais propus pensar a memória de um tempo e espaço escolar, são fragmentos de vida que sinalizam efeitos, os quais marcam a escrita de antigos alunos à luz de uma formação enquanto escolares internados/as. São documentos/fontes que carregam a escrita de si, que deixam entrever a marca, no presente, dos efeitos da escolarização; a memória individual articula quadros sociais – uma instituição escolar confessional católica que, por meio da distribuição dos discursos pedagógico e religioso, investiu na formação desses sujeitos, seja na rotina e atividades dos dias e nas regras estabelecidas do internato.

Considero as *correspondências* como memórias que portam e recompõem o passado. Sua prática de escrita diz de uma experiência educativa, os/as missivistas atribuem sentidos a essa formação, o que me leva a pensar que as atividades vivenciadas no espaço e tempo do internamento escolar trazem traços de efeitos de que a escola, ao ocupar-se da formação desses indivíduos, deixou marcas que dizem sobre a educação e a escola.

A consequência sinalizada nas narrativas escritas vem a ser traços de produções de efeitos, porque, ao serem atribuídos sentidos a esse tempo e a esse espaço, se recompõe o passado e sinalizam atribuições; enquanto memorialistas, conferem a si mesmos/as conceituações de realidades a partir da evocação daquela instituição e de seu tempo.

Sobre o reconhecimento à educação e à escola

Vale Vêneto, RS, 27-09-1992⁶⁹.

Quero, como ex-aluna, registrar o meu reconhecimento eterno às Irmãs, amigos, ex-professores e a todos com os quais convivi e aprendi os fundamentos morais, éticos, religiosos e culturais que alicerçaram minha vida pessoal e profissional. Nesta Escola, passei um período marcante da história da minha vida (Carta de R., formanda do curso ginasial de 1959).

Bagé, RS, 20-09-1992.

Minha gratidão a todas as irmãs que conviveram comigo, muito lhes devo, pois o que sei é mérito desta boa educação. Sou casada [...] e tenho dois filhos (Carta de E., ex-aluna).

Uruguaiana, RS, 18-08-1992.

Estou super animada com a festa, com a ida a Vale Vêneto e com o reencontro com os amigos e companheiros. Vale Vêneto, para mim, foi muito bom, aí fui feliz, conheci pessoas a quem nunca esqueci, fiz amigos, aprendi a viver e me virar sozinha. Fico meio pensativa quando falo com alguém que se refere ao Colégio como: É, eu estudei naquele colégio. Para mim foi muito importante, aí foi a minha casa, o meu refúgio durante três anos de minha vida e por esse motivo não passa em vão na vida de alguém. [...] Saudades de tudo, de vocês, da minha cama, da aula, da polenta com molho, da linguiça, da missa, dos passeios, do riozinho, da capela onde eu tanto rezava por notas melhores, por paz em casa e por um grande amor. [...] Gostaria de escrever mais e mais, para dizer tudo o que pensei, vivi e sonhei aí, nesta casa maravilhosa, mas é impossível, o coração bate mais forte e as palavras fogem (Carta de C., ex-aluna).

São Sepé, RS, 02-07-1992.

Lendo o Jornal *A Razão*, me deparei com a seguinte manchete no jornal, "Vale Vêneto", como sou ex-aluno deste educandário da época de 1964, não poderia deixar de mandar o meu endereço... [...] Informo, ainda, que sou formado em Direito pela UFSM. Obs.: meu Pai também foi aluno deste educandário, hoje está com 65 anos de idade (Carta de J., ex-aluno da turma de 1964).

⁶⁹ Fonte: Arquivo Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

Porto Alegre, RS, 19-08-1992.

Querida, Ir. Anna!

Recebi seu convite para a festa, o qual me alegrou muito ao ser lembrado. Tentarei fazer o possível para ir com minha namorada e alguns amigos, é claro, se a condição financeira na ocasião permitir. [...] Estou tentando economizar para reformar e montar meu apartamento pra poder lhe convidar pra comer um bolo ano que vem, quem sabe, mas não está muito fácil. Às vezes, tenho a impressão que certas pessoas nasceram mesmo para sofrer, pois, por mais que se tente ser competente profissionalmente e justo para com os outros nem sempre, ou melhor, raramente se recebe o mesmo tratamento e oportunidades na vida, mas tudo bem. E as demais Irmãs de minha época como estão? Ir. Teresinha, Teolides, Catharina, Vera, Maria e tantas outras? Tem alguma delas aqui em POA? Às vezes penso na alegria que me traria ver e ouvir a Ir. Terezinha cantando a Ave Maria em meu casamento, quem sabe um dia eu, ao menos, possa ter a chance de casar com a Marcela e poder viver tranquilamente. [...] Mas ainda acredito em uma força superior, que um dia me proporcionará uma melhor condição de vida e principalmente paz de espírito e felicidade (Carta de V., ex-aluno).

Uruguaiana, RS, 08-01-1993.

Fiquei muito feliz em rever pessoas queridas e também mostrar ao meu marido um pouco do convento [escola] onde eu passei um bom tempo da minha vida (Carta de T., ex-aluna).

Os fios que tecem a trama desses escritos se entrelaçam a outras vozes - são as memórias que ouvi contar de *Cleonice, Marco, Antônio Cesar, Lorena, Carmem e Maria Luiza*. Eles e elas, assim como os missivistas guardam, na memória, imagens-lembranças que viveram na escola. Falam com gratidão, saudosismo, mas também desponta das narrativas uma toada avaliativa e que questiona a formação, em especial, sobre a formação religiosa, naquele tempo e espaço de escolarização na condição de internos/as.

Pensemos com eles e elas:

Os fios que tecem a memória de *Cleonice* entrelaçam-se à memória do ex-aluno de Porto Alegre, quando esse escreve: “[...] às vezes penso na alegria que me traria ver e ouvir a Ir. Terezinha cantando a Ave Maria em meu casamento”.

Cleonice⁷⁰...

A Irmã Teresinha tinha uma voz tão linda! Linda! Tu nunca ouviu ela cantar? Uma voz de anjo. Lindo, lindo ver ela cantar [...] o internato foi determinante para a minha vida, foi uma experiência de vida que eu não esqueço. Nunca vou esquecer. Por mais que teve fatos negativos (interna no ano de 1975).

⁷⁰ Entrevista gravada em Santa Maria (RS), 05/02/2015.

Lorena⁷¹...

Tinha os piqueniques e eu participava, eu achava muito bonito; as Irmãs carregavam uma cruz, um cordão preto e uma cruz bem grande de Jesus. Eu achava aquilo bonito. Eu tenho muito a agradecer pela formação, pelo "berço" que eu trouxe de lá, pela formação religiosa, eu tenho muito a agradecer. Tu sai de lá aprendendo a traçar metas na tua vida. Tu é obrigada a cumprir, naquele período. Me ajudou muito. Hoje eu sou o que sou - uma presidente de sindicato da saúde e tenho amplo conhecimento nessa área, mas eu atribuo por essa minha formação que eu tive. Eu fui a única que foi interna em colégio para estudar e tenho uma formação diferente de minhas irmãs. Pra melhor. Determinada. Tanto que eu sou o esteio da minha família. Essa formação fez o alicerce para minha vida (interna de 1961 a 1963).

Marco⁷²...

A disciplina, os horários para mim foram importantes; a religiosidade... Lá tu tinha que rezar, mas eu sou crítico, a Igreja, entende? Eu, religiosamente, ainda, não me encontrei, porque lá, tu rezava, mas era assim, decorando. Tu era obrigado a rezar e, outra coisa: nós tínhamos que confessar. Era obrigado. Uma ingenuidade o que tu ia dizer! Os pecados de uma criança com 11 anos, interno! Tu só dizia assim: padre eu menti! Era o teu pecado! Que pecado? A parte religiosa, eu acho que eu não consegui, não me influenciou nada. Eu questiono a religião [...] foi importante o internato, eu gostava, pra mim foi importante, não tenho nenhuma mágoa de terem me levado com 11 anos, eu não culpo ninguém por este processo [...] foi importante essa formação (interno de 1966 a 1968).

Maria Luiza⁷³...

A formação [...] a gente aprendia não só dentro da sala de aula, mas elas nos passavam outras atividades; a gente estava lá com um objetivo, era a formação, a disciplina era o normal, era o comum, eu não tinha problema para aceitar a disciplina, para mim foi bom. Hoje tu já não pode educar um filho de acordo com uma regra porque eles têm outra visão de mundo. O mundo se modificou. Foi muito importante o que a gente teve lá, base religiosa, espiritual, moral, compreende? Isso é muito importante. Eu lembro que à noite, elas colocavam um tipo de história, não tinha televisão na época e nada, mas tinha os microfones e era colocado histórias pra a gente ouvir até dormir... Histórias em geral sobre família, sobre bebês e orientações. A religião da minha família é católica e nós tivemos uma formação católica, então isso ajudou, porque a formação religiosa de lá era normal pra mim. Nós viemos, todos, de família católica. Eu tinha na época oito anos e completei nove anos no internato. O desejo da família, dos meus pais era que a gente estudasse lá; na época, Vale Vêneto era uma das escolas que estava na lista das boas escolas com internato, e aí fui eu, meu irmão gêmeo e meu primo (interna de 1958 a 1962).

Antonio Cesar⁷⁴...

O internato em Vale Vêneto era a "crista da onda", o lado disciplinar era o que levava os pais a colocarem os filhos lá, eu acho. Tinha o internato em Jaguari, RS, mas pra meninas, aqui, em Santiago tinha o Colégio Medianeira, mas era pra

⁷¹ Entrevista gravada em Cachoeira do Sul (RS), 15/01/2015.

⁷² Entrevista gravada em Santiago (RS), 15/12/2014.

⁷³ Entrevista gravada em Santa Maria (RS), 06/02/2015.

⁷⁴ Entrevista gravada em Santiago (RS), 08/01/2015.

meninas, não tinha pra menino, e lá era misto. A parte religiosa eu aprendi muito. Na época eu gostava e não gostava. Tinha que ficar, me ajudou no lado disciplinar. Eu me sinto uma pessoa religiosa, isso eu aprendi lá. Eu me destaquei, nesse sentido, eu fui coroinha, eu ajudava o padre rezar a missa. Eu acho que as crianças hoje tem muita liberdade e não respeitam... Naquele tempo tinha disciplina. Não foi ruim. Eu aprendi muito a ter disciplina, a ter organização com as minhas coisas, com a organização das roupas até hoje tenho capricho. Outra coisa que eu aprendi, como ser humano, foi a honestidade no sentido da parte religiosa, não desfazer das pessoas. Eu sou coordenador da fiscalização. Sou chefe da fiscalização do município e eu tomo atitudes, muitas vezes, de acordo com o que eu aprendi lá! A bondade, sabe? Isso eu vou levar pro resto da vida. Em matéria de estudo eu aproveitei pouco. Na parte disciplinar, eu aprendi muito e eu fiz muitas amizades (interno de 1965 a 1968).

Carmem⁷⁵ ...

A educação era muito boa. Eu aprendi muito lá, eu aprendi a me organizar com as Irmãs, os horários eu levei pra vida. Eu gostava, nós andávamos na linha. Tinha a Irmã Teresinha que nos ensinava educação religiosa, como eu gostava! Sou católica. Eu aprendi que tem que se ter limites, tem que ter horários. Até hoje, eu digo para os meus filhos. Nós podíamos conversar, mas nas regras (interna de 1975 a 1977).

O exercício de entrelaçar as narrativas escritas registradas nas *correspondências* as narrativas orais está para além de uma confrontação. Quis, nesse entrelaçamento de memórias, apontar, que se mostra forte nas narrativas daquelas que li e as de quem ouvi contar - um encontro de uma comunidade de memória afetiva, que se aproximam pelo sentimento de pertença à instituição e ao grupo, do qual ficaram vínculos estreitados. Mais que isso, rememorar essa experiência educativa aponta que as atribuições que eles e elas, nos escritos e nos relatos orais, atribuem às suas vidas e às suas profissões, em face da formação que tiveram na escola, parece mostrar ter sido importante e trouxe traços recompostos de uma memória indelével ao tempo. Resta-me resumir o anteriormente exposto através disto: "em uma palavra - ensinar é marcar a alma; e desta responsabilidade nenhum educador [escola] escapa" (BOTO, 2003, p. 395). Fortemente inclino-me a concordar com a autora.

O ato de escrever é o momento em que a escrita opera como um exercício, no qual se estabelece um lugar por meio do sujeito e do seu passado, que se confrontam. Por conta disso, podemos pensar que escrever, de certa forma, constitui uma existência, "que escrever consiste em justificar e reivindicar. Nunca se escreve senão para viver, a fim de, face a uma situação, explicar, informar" (BOLLÈME, 1988, p. 201). Escrever constitui, nesse sentido, a visibilidade do memorialista em relação ao seu passado e a recomposição de sua experiência vivida. Isso torna imperativo pensar que a reconstrução desse passado e experiência, materializados em correspondências, diante do chamamento para que se expressem, ou seja,

⁷⁵ Entrevista gravada em Vale Vêneto (RS), 28/10/2014.

na materialidade dos documentos *menores*, neste caso, é o resultado do chamado que se estabeleceu entre instituição e ex-escolares. Consequentemente, o ato de escrever, ou ser chamado a escrever, constitui o espaço para a escrita do eu: "o relato, o escrito, o livro são aventuras de uma reivindicação existencial; aquele que escreve lembra [...] ao escrever, ele conquista a sua vida, imprimi-lhe um sentido e um signo" (Ibid.).

Sobre o reconhecimento da educação e da escola, há vozes que atribuem à escola, ao tempo passado na instituição e às Irmãs, a gratidão e o reconhecimento por boa educação. A formação é reconhecida com gratidão e enaltecimento: "*muito lhes devo, pois o que sei é mérito desta boa educação*", escreve a ex-aluna. Em outro relato, vemos a construção narrativa sobre o reconhecimento de uma formação, que é rememorada como exemplar. A discursividade é constituída pela narrativa memorialística, e seus efeitos são assim expressos: "*aprendi os fundamentos morais, éticos, religiosos e culturais que alicerçaram minha vida pessoal e profissional*".

Na condição de ex-alunos/as internos/as, os fragmentos de vida desse tempo são rememorados, com destaque para a incorporação dos valores experienciados na formação escolar religiosa, que se constituiu em um aspecto diferenciado à época na região central do Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 1954, por tratar-se do primeiro Curso Ginásial Particular Católico com internamento misto no interior do Estado. As *correspondências afetivas*, como escrituras ordinárias, mostram fissuras importantes que marcam os escritos. A memória de quem escreve e de quem fala parece ter sido incorporada traços significativos de efeitos de uma educação bastante específica, porque era confessional e também porque seus escolares viveram essa experiência na condição de internados/as. Esse aspecto, nos escritos, é ressaltado como uma marca indelével nas memórias: "*para mim foi muito importante, aí foi a minha casa, o meu refúgio durante três anos de minha vida e por esse motivo não passa em vão na vida de alguém*". Por intermédio desses fragmentos sobre a experiência educativa em uma escola/internato católica, saltam nostalgias, saudades, gratidão, reconhecimento à escola e às Irmãs. É possível pensar que viver como internados/as naquela escola, como alunos/as, traz diversos sentidos constituídos no dispositivo narrativo escrito e, também no exercício da oralidade. Para além de uma descrição da escola, são pinceladas de uma história que dizem das representatividades do tempo e da escola. "O que se vê aí, nessas palavras esparsas, [escritas e ouvidas], são elementos da realidade que, por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido" (FARGE, 2011, p. 35).

Para além da presentificação da memória, faz-se importante sublinhar que "a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados

emprestados do presente e, além disso, preparada por outras representações feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada" (HALBWACHS, 2006, p. 78-81). Por conta disso, a memória é atravessada pela imaginação, pela nostalgia, mas não há memória que seja somente imaginação. A discussão central sobre a memória coletiva em Halbwachs (2006) é a de que a memória individual sempre se dá a partir de uma memória coletiva, posto que as lembranças são constituídas a partir de um grupo. Posso, dessa maneira, pensar que a prática da escrita e da oralidade, em que se situam as correspondências afetivas e as narrativas orais, englobam reflexões, nostalgias, sentimentos. Os sujeitos, ao se narrarem, lançam mão do passado, implicado pelo quadro social de um grupo. As atribuições de sentidos que mostram os escritos e as narrativas orais são atribuições que mesclam sujeitos e instituição. Disso decorre que é, a partir da referência de uma memória coletiva, que, no tempo presente, o sujeito recompõe e atribui um sentido às suas lembranças.

Assim, os sentidos construídos e expressos nas correspondências e nos relembrares daqueles que os contaram não dizem de verdades, mas *da* verdade que se instituiu nos dispositivos, tanto pedagógico quanto religioso, os quais imprimiram um caráter de veracidade às suas atribuições. No presente, essas atribuições mostram-se em traços nas correspondências; por exemplo, ao escrever "*o que sei é mérito desta boa educação*", a *ex-aluna* denota muito mais que reconhecimento, ela faz pensar que a educação deixou marcas de efeitos para além da gratidão. Percebe-se a reiteração de uma representação que confere à escola uma formação de excelência inquestionável, possibilitando que a aluna, no presente, se narre como um efeito dessa formação, pois o que ela é hoje é mérito daquela boa educação. Com isso, parece coerente pensar que as representações sobre a formação escolar naquele espaço deixou marcas que para além da "alma", marcou suas vidas (BOTO, 2014).

Nessa medida, ao lançar mão das *escrituras ordinárias* e das narrativas orais enquanto objetos históricos que se articulam à memória de escolares, objetivei tornar possível pensar a escrita da História da Educação por outra perspectiva. O campo de pesquisa, a partir da corrente historiográfica da História Cultural, ao ampliar e ressignificar o "espectro das fontes", traz para a escrita uma significativa contribuição, principalmente no que diz respeito a questões teóricas que marcam importantes mudanças, como, por exemplo, a incorporação desses documentos como objetos históricos. "Essa espécie de giro teórico opera como uma espécie de novos *óculos* para enxergar a realidade, a partir de um corpo articulado de conceitos que passam a explicar o mundo de uma outra forma" (PESAVENTO, 2012, p. 56, grifo da autora).

Todas essas questões representam um ganho no campo do conhecimento por uma escrita da História da Educação, visto que visibilizam sujeitos; mais que isso, abre-se um fecundo campo para que as questões subjetivas venham à baila. A rigor, a História Cultural trouxe "para os domínios de Clio a questão do indivíduo, da subjetividade e das histórias de vida" (Ibid.). Assim, sobressaem histórias de alunos e alunas, numa história renovada que se constitui também em meio aos documentos *menores*. A consequência disso é a incorporação de sensibilidades, sentimentos e emoções. É, a partir da experiência histórica pessoal, que ganha força a emergência da subjetividade, um traço que marca a perspectiva do/a historiador/a da cultura. Por conseguinte, o/a historiador/a, "realmente, pode concluir que, hoje, possui mais dúvidas do que certezas, mas isso, afinal de contas, não seria a base e o fundamento de toda a aventura do conhecimento?" (Ibid., p. 62).

Este foi o exercício intelectual que propus: a aproximação de documentos entendidos como *menores*, sua articulação com um passado, entrelaçados aos orais. Embora não possa dizer o que se passou e como foi, posso pensar que a aproximação com o arquivo e os documentos sobre a história de um colégio e de seus memorialistas me leva a refletir que "o arquivo impressiona também por essa posição ambígua em que, ao desvendar um drama, erigem-se atores que caíram na rede, cujas palavras ali transcritas *talvez encerrem mais intensidade do que verdade*" (FARGE, 2009, p. 32, grifo meu).

Com isso, essa maneira revitalizada de problematizar o passado a partir de novos documentos possibilitou visibilizar sujeitos e fragmentos de vida da História da Educação que tiveram expressão por meio de correspondências escritas e narrativas orais - pelos seus memorialistas, os/as ex-alunos/as. O que fica é que, para além de uma formação, os efeitos dessa experiência são recompostos mediante atribuições de sentidos à escola e ao tempo vivido naquele espaço. Materializados na prática da escrita, tornam-se "o momento forte de uma tensão, pois escrever consiste em medir-se, em confrontar-se com uma língua estabelecida a fim de nela assumir um lugar com suas próprias palavras (BOLLÈME, 1988, p. 201). Em 02 de julho de 1992, J., ex-aluno, escreve: "[...] sou ex-aluno deste educandário da época de 1964. *Informo, ainda, que sou formado em Direito*". A escrita informa, mas outros escrevem para "sofrer menos, fazer-se amar" (Ibid.).

Diferentemente das narrativas que ouvi contar de *Lorena, Antonio Cesar, Marco, Maria Luiza e Cleonice*, não tive contato com os ex-alunos que escreveram as *correspondências*, em não os conhecendo, não interferi em suas escritas. Porque um tempo expressivo nos separa, não produzi esses documentos, mas os selecionei e quis articulá-los, visto reforçarem o que inicialmente surgiu como uma questão para a pesquisa, procurei

ênfatisar as atribuições sobre a escola e a formação escolar recebida na instituição. Mesmo que pareça importante, não quis perder de vista o tom nostálgico e saudoso da memória, pois, como escreve Eclea Bosi (1994, p. 39), "a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento". São memórias escritas, não foram entrevistas gravadas, mas, assim como o registro de uma gravação, as correspondências ênfatisam o relembrar e, porque "lembança puxa lembrança, seria preciso um escutador infinito" (Ibid.). Portanto, diante do que li nessas correspondências, percebi que não se tratava de representações sobre uma escola, mas, sim, de representatividades e enunciações postas nos discursos dos narradores, que apontam para um tempo e um espaço onde produziram subjetividades, formas de ser e de ver. Como um exercício, destaco um dos excertos, principalmente uma das correspondências, cujo tom destoa em relação às demais, porque há um tom de queixa, quase lamúria: "Às vezes tenho a impressão que certas pessoas nasceram mesmo para sofrer, pois, por mais que se tente ser competente profissionalmente e justo para com os outros, nem sempre, ou melhor, raramente se recebe o mesmo tratamento e oportunidades na vida, mas tudo bem". Se o tom é de lamento, ao mesmo tempo, mostra-se nostálgico, traz, à baila, a doce recordação do ouvir à Irmã cantar a Ave Maria e empresta um ar de doce afago àquela escola. Poderia novamente acrescentar que "nunca se escreve, senão para viver, informar, queixar-se" (BOLLÈME, 1988, p. 201).

A proposta em destacar esses fragmentos é justamente mostrar a potencialidade desses documentos/fonte, sendo que carregam atribuições sobre uma época da vida e, por conta disso, despontam imagens descritas em termos nostálgicos. Ora dizem da saudade do lugar, das pessoas, dos amigos, referem-se ao tempo que viveram na escola, do riozinho, da capela, das aulas. Todo um tempo desfilou aos meus olhos nessas memórias, senti-me conduzida através dos anos, do tempo em que elas e eles viveram na escola por três anos ou mais.

Pus-me a ler as correspondências, as atas, a olhar as fotografias, a ouvir os alunos e alunas e a ler as crônicas da escola como quem procura ecos. Dei-me conta de que, a cada novo indício encontrado, portas se abriam para que eu conhecesse, com maior profundidade, a história e a internalização sobre a escola. Dei-me conta, então, que não eram apenas documentos/fonte sobre o tempo de uma escola com que fui me aproximando, mas, através dessa materialidade guardada em memórias, percebi que a trama ganhou força.

Cada missiva lida e memória ouvida sobre o "Colégio Internato de Irmãs", para além de lembranças, trouxe "os rastros do passado que estão presentes nos arquivos, escolares ou não, sempre assombra o presente e o futuro, mostrando que sempre é possível contar histórias pela atribuição de outros e novos significados e sentidos aos documentos"

(CUNHA, 2014, p. 8, grifo meu). A potencialidade do conceito de *escrituras ordinárias* indica que, em termos de historiografia, no campo da História da Educação, um novo pensar e outro conhecimento histórico são possíveis de se efetivarem.

3.2 ARQUIVOS RESSIGNIFICADOS: NARRATIVAS EM ATAS E CRÔNICAS

Entre tantas reflexões a partir do discurso memorialístico, destaco as memórias das educadoras religiosas do "Colégio Internato de Irmãs", em particular, atas escolares e registros dos textos das crônicas. Sobre as atas, percebi que são anotações de atividades, decisões e informações sobre o cotidiano das práticas escolares, traços característicos da memória escolar que as compreendo como traços das "internalidades das escolas [a], o modo como o cotidiano é [era] vivenciado" (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 423).

As atas - no tempo presente - operam como índices sobre a construção discursiva e trazem marcas da discursividade religiosa e pedagógica do cotidiano da escola. Esses documentos/fonte se mostram bastante importantes porque operam como índices que sinalizam informações e decisões que tratam de como as Irmãs organizavam as atividades escolares e como a formação escolar dos alunos e alunas era organizada e decidida.

O discurso narrativo das atas deixa entrever outros discursos, por isso, os dados são cruzados com outras versões de outras fontes e são pensados sob a ótica das transformações políticas, sociais e culturais que aconteciam no tempo em estudo. As relações estabelecidas pela escola com seus escolares, por exemplo, no que se refere às atividades cívicas e às atividades extraclases para meninas e meninos, ajudam a pensar questões pontuais sobre a internalidade do cotidiano nessa formação escolar.

Um dos traços característicos dessa escola, o qual é bastante específico - já destacado - é o fato de a escola ter ofertado o internamento escolar para meninas e meninos desde o começo de suas atividades, em 1892: "Após um mês iniciaram-se as aulas com a matrícula de 60 alunos dos *dois sexos*" (Crônica, 1892, p. 4, grifo meu). Essa informação destoa do discurso da época, que pode ser pensado a partir dessas considerações:

As mulheres se beneficiaram de algumas iniciativas católicas dessa época, sobretudo no campo da educação, mas também com a criação das associações femininas de piedade. Dessas iniciativas, a mais carregada de efeitos para as mulheres foi a criação de uma rede formidável de escolas católicas, sob a direção de religiosas estrangeiras. O século XIX presenciou ainda um desenvolvimento bastante rápido das '*escolas para meninas*', que tiveram as religiosas como elementos fundamentais (NUNES, 2008, p. 491, grifo da autora).

Dessa forma, o internato escolar misto traz a marca discursiva de uma especificidade que também se interliga a outros discursos, tanto do campo da religião quanto das práticas formativas cívicas.

Sobre o regulamento para meninos e meninas:

Ata Cívica (1979, p.98)⁷⁶

Cada reunião teve início com uma oração suplicando as luzes do Espírito Santo. O regulamento para o internato é o seguinte: direitos e deveres dos alunos internos, foi visto o que lhes é vedado e advertências que receberão por transgressão dos seus deveres. Foi decidido também que os alunos internos, com a finalidade de aprender para a vida futura, ajudarão nos trabalhos da casa, nos locais de seu uso como para os meninos ficou assim: conservarão limpos a rua na frente do colégio, refeitório, dormitórios, banheiros, pátios, salas de estudo e recreio, e a louça. E as meninas conservarão limpos os dormitórios, rouparia, banheiros, estudo, pátio, sala da televisão, copa, refeitório.

O enaltecimento do amor à Pátria e da obediência a Deus é marcado como uma constante preocupação formativa.

Ata Cívica (1939, p. 7)

Diante do belo símbolo de nossa Pátria, foi cantado o Hino Nacional Brasileiro. Em seguida 6 dos alunos e 5 alunas falaram sobre a data festejada. Após, vários outros recitaram belas poesias. Todos foram muito aplaudidos pela maneira como souberam enaltecer tão magna data. Encerrou-se este ato com o Hino à Bandeira.

Ata Cívica (1944)

Apos o canto do Hino Nacional, vários alunos, dos diversos cursos, leram com muito entusiasmo os trabalhos de redação feitos em aula. No pátio [sic] da escola fez-se marchas, jogos e ginástica em presença das autoridades e povo da localidade. Grandes elogios receberam as alunas que tão habilmente souberam demonstrar seu amor à nossa grande Pátria. Para encerramento dessas solenidades patrióticas, rezou-se missa campal aproveitando-se dessa oportunidade para fazer brilhantes e entusiastas preleções cívicas. Após a s. missa houve desfile e saudação à Bandeira. À tarde cantou-se o "Te Deum", em ação de graças.

Ata Cívica (1943a)

Dia 07 de setembro, reunidos em frente à Matriz, entoou-se o Hino Nacional e efetuou-se o hasteamento da Bandeira. Logo após houve missa campal, onde se fez ouvir em eloquentes discursos a voz do Rvmo. Vigário, bem como de vários alunos deste estabelecimento, procurando despertar em todos os corações o amor, respeito e veneração devidas a Deus e a Pátria. Seguiu-se comovente desfile e saudação

⁷⁶ Atas cívicas. Fonte: Arquivo Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

olímpica. A Escola foi muito aplaudida e felicitada pela disciplina e entusiasmo que deixou transparecer.

Ata Cívica (1943b)

Aos 13 de maio de 1943 efetuou-se nesta Escola uma reunião de todas as professoras, alunas e alunos, com o fim de celebrar-se o dia em que a grande rainha, Dona Izabel, livrou nosso amado Brasil da mancha da escravatura. Após o canto do Hino Nacional, várias alunas e alunos recitaram belas poesias relativas à solenidade do dia, sendo todos felicitados e aplaudidos. A seguir uma das professoras com entusiasta preleção procurou inculcar nos alunos o amor fraternal, pois que todos temos direito à liberdade dada por Deus. Encerrou-se com o canto "O meu Brasil".

Desses excertos destacados das atas em estudo, podemos dizer que indicam um tipo específico de veneração como um discurso produzido pelas Irmãs quando enfatizam a importância de inculcar na formação das meninas e meninos a adoração a Deus e também à Pátria. A partir dessas narrativas, pode-se pensar que as escolas de religiosas, a partir da Proclamação da República, em 1889, foram espaços importantes para que a religião católica reocupasse seu papel na sociedade frente ao Estado. É "com a proclamação da República e a separação legal da Igreja e do Estado que o processo de recomposição institucional tem lugar" (NUNES, 2008, p. 491).

Os indícios mostram aspectos da internalidade do espaço escolar, que se mostra fortemente articulado numa prática e investe em um modo de ser (VEIGA, 2007, p. 419): "a elevação moral dos sujeitos não se faz sem a formação estética, sem a elaboração das sensibilidades". As atas apontam para a introdução de atividades extraclasse, como no caso das solenidades cívicas, que podem ser pensadas como o aperfeiçoamento dos sentidos - olhar, ouvir, recitar.

Embasada nessa compreensão, busquei destacar, desses materiais, o que foi apresentado e os caminhos possíveis para que as narrativas viessem a constituir-se como partes e versões para a escrita da História da Educação. Considero o aspecto da memória de uma escola de confissão católica de internato misto, tendo em vista o papel educacional e social que desempenhou entre 1892 e 1980 como obra educacional.

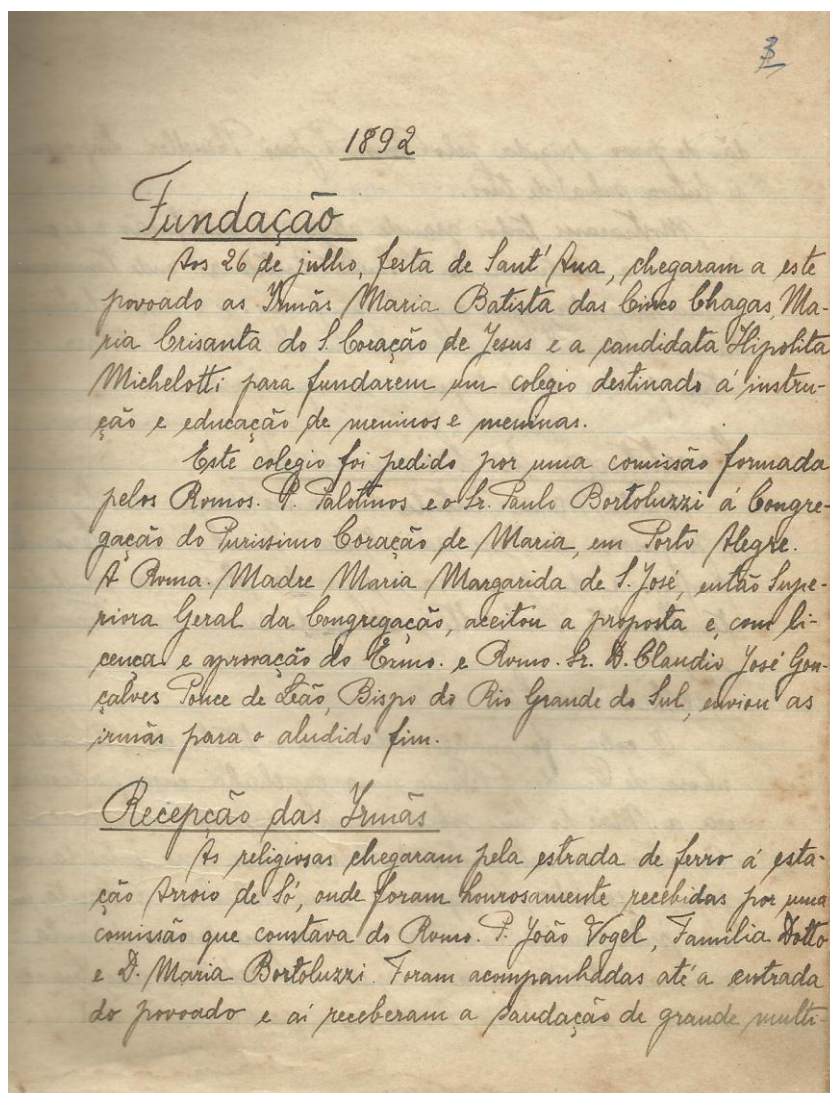
Trata-se de documentos/fonte que apresentaram vestígios de práticas de formação escolar católica, sinalizando que a educação se organizou como "um símbolo integrado à república pela crença na sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças" (VEIGA, 2007, p. 406).

Na mesma direção, as crônicas - compreendidas como textos memorialísticos - da mesma forma que as atas, são suportes de memória sobre a escola e de seus escolares que guardam importantes informações sobre os aspectos da internalidade e de práticas dessa

escolarização. As crônicas eram registros sistemáticos escritos pelas Irmãs cujo conteúdo informa sobre as atividades da escola no período de 1892 a 1980.

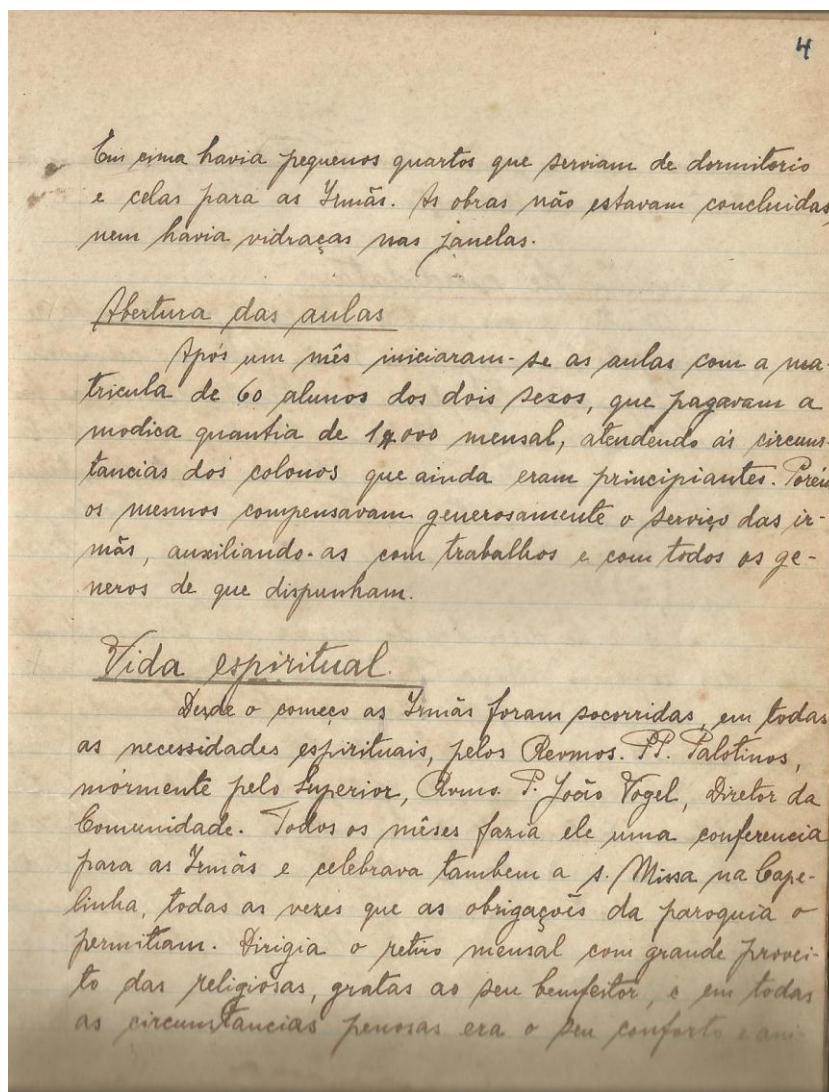
Os textos das crônicas apresentavam-se, em geral, em pequenos cadernos singelos, com caligrafia impecável. Em suas páginas, há uma organização em forma de tópicos, como Vida Espiritual, Abertura das Aulas e Vida Escolar - este, em especial, abordando toda a rotina e a organização das práticas da escola, para o qual voltei minha atenção. São fragmentos de memórias arquivados. Nas crônicas, são encontradas informações e referências daquilo que as Irmãs desejavam enaltecer, conservar e noticiar, como se essas crônicas fossem a lapidação documental para a construção de uma memória identitária institucional em face do futuro.

Figura 8 – Folha 3, livro crônica de 1892



Lugar de memória. Registros de vidas. Lembranças de afetos. Recordações enaltecidas. Discursos laudatórios.

Figura 9 – Folha 4, livro crônica de 1892



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

Sentimentos, todos eles, pareciam motivar a escrita desses registros e trazem os vestígios discursivos de uma cultura escolar de seu tempo, quando se constituíam saberes, comportamentos e civilidades. Assim, podem-se considerar as crônicas como documentos que, guardados pela passagem dos anos, arquivam os traços sobre o cotidiano escolar. Consideradas como documentos de memórias, são textos conservados pelos anos e construídos ao longo do tempo; são suportes materiais que reúnem dados e informações sobre uma cultura escolar forjada no espaço específico de formação: um colégio de confissão

católica. Para a escrita da História da Educação, esses textos constituem-se em arquivos, sendo que, através deles, abre-se a possibilidade de conhecer "outras maneiras de viver e narrar o vivido que podem apontar informações sobre o cotidiano, sobre as formas de ver o mundo através de fatos comuns da experiência humana, de hábitos e costumes" (CUNHA, 2007, p. 58). De acordo com essa perspectiva, a compreensão das crônicas como suporte memorialístico deixa vislumbrar que esses documentos/fonte guardam a memória coletiva da escola, visto que veiculam histórias tecidas em meio a redes sociais constituídas em um tempo e espaço do qual a escola faz parte.

Assim, pode-se considerar a produção das crônicas como a articulação de uma extensa rede de discursividades nos campos da religião e da educação. Como arquivo de memória, as crônicas veiculam a construção de uma identidade institucional por meio do registro de feitos gloriosos da vida escolar. Em passagens em tom laudatório, as religiosas destacam o ensino da instituição. Folhear as páginas dessas crônicas, hoje, permite pensar no lugar de relações que se estabeleciam na educação escolarizada em fins do século XIX e meados do século XX. Uma forma de lapidar a concretização da obra educacional parece ser evocada quando, em letras desenhadas, em trechos recorrentes, ano a ano, o colégio é enaltecido, como no caso da crônica do ano de 1933, que diz sobre a Vida Escolar:

O progresso desse colégio é atestado pelo número sempre crescente de alunos. O encerramento das aulas efetuou-se no dia 13 de dezembro com um belo festival, ao qual assistiram os Srs. Pais dos alunos e várias pessoas distintas. Muitos aplausos mereceram os alunos pelo fiel desempenho dos seus pais. Regressaram os pais com os seus filhos, mostrando-se satisfeitos da instrução e educação recebidas pelos mesmos, *prometendo fazer propaganda intensa deste colégio* (Crônica de 1933, *Vida Escolar*, grifo meu).

Os textos mostram traços do que foram os acontecimentos vividos nesse espaço de formação escolar. Com o passar do tempo, construíram-se representações do que se passou; de acordo com essa perspectiva, o documento memorialístico - como no caso das crônicas - é compreendido como objeto simbólico que constrói representações do mundo social onde se constituiu. Tais objetos simbólicos, por sua vez, são pensados como representações coletivas e, como comenta Chartier (2002), "constroem o mundo como representação". Visibilizar e problematizar esses objetos simbólicos ou, na expressão de Orest Ranum (2009, p. 211), *objetos-relíquia*⁷⁷, impõe pensá-los como marcas simbólicas construídas que carregam lembranças, sendo o lugar do arquivamento da memória.

⁷⁷ Para Orest Ranum, os objetos-relíquia são objetos que carregam memórias e, como tal, trazem a marca simbólica de quem os utilizou.

Essas escritas, guardadas pelos anos - silenciosas -, carregam informações e, como documento/fonte, são vestígios; como tal, para os historiadores da educação, são documentos portadores de discursividades e podem iluminar o trabalho historiográfico. No entanto, como lembra Arlette Farge (2013, p. 35), "talvez o arquivo [crônicas] não diga[m] a verdade, mas ele [elas] diz [em] *da* verdade". Em conformidade com essa visão, compreendo que a imersão em um arquivo, em um primeiro momento, como o lugar que impressiona por sua beleza e sedução, desperta naquele que o manuseia, em meio a pedaços pálidos de um passado, certo assombramento, como se esse passado se materializasse em seu real e verdade diante daquele que o espreita. Todavia, o trabalho é iniciático e é preciso refletir sobre ele (FARGE, 2009).

Como suporte de memórias, os documentos textuais são práticas de escrita. Aqueles que as elaboram, por meio desse dispositivo discursivo, arquivam vidas, seja do eu, seja de um grupo. Reúnem representações e apresentam um ponto de vista, uma explicação que diz *da* verdade. São, portanto, fragmentos, indícios, palavras dirigidas que informam, indicam, sinalizam, mas são material bruto e precisam ser colocadas em seu contexto histórico de formação. Todas essas palavras, contidas e preservadas em crônicas pensadas como construções representativas, dizem de uma face da história e de seu contexto. São tecituras que arquivam vidas e, como prática de escrita, fazem lembrar que quem as produziu escreveu "a fim de face a uma situação, explicar, *informar*, dirigir-se a" (BOLLÈME, 1988, p. 201, grifo meu).

A potencialidade desses textos memorialísticos tem indicado a sua importância e, por meio deles, foi possível pensar a construção simbólica da escola e da educação. Porém, como com toda representação, fica o alerta de que esses documentos, embora portem memórias, são versões, portanto são passíveis de diferentes leituras e interpretações, não esquecendo que o trato com essas fontes impõe pensá-las como portadoras de toda uma construção imaginária e de fantasia. É nessa linha interpretativa que busquei problematizar os documentos/crônicas, ou, no sentido, pelo qual Halbwachs (2006) compreende a memória - no de que não há separação de uma memória individual e social. Para o autor, a força da representação da memória reside no fato de que toda memória individual é social. Especificamente, as crônicas são documentos que guardam a memória da escola, no entanto, também veiculam a memória da rede social de que fazem parte.

A escola em meio a despedidas

Sobre a vida escolar

O número de crianças internas foi elevado, tanto da parte das meninas como dos meninos, chegando ao todo a 198. Além, dos internos, frequentaram o colégio 72 alunos externos (meninas e meninos). Quanto ao ensino, felizmente foi bem ministrado, ficando os pais, com os exames finais, muitíssimo satisfeitos. *Sáiram, levando os filhos, dizendo que voltariam para trazê-los e prometeram propaganda* (Crônica, Vida Escolar, 1937, p.50, grifo meu).

Havia número satisfatório de alunos internos e externos. O encerramento das aulas fazia-se em meados de dezembro com exames, tanto nas classes das meninas, nas dos meninos e teatro. Havia grande assistência dos *pais dos alunos que manifestavam sua satisfação pela educação esmerada que recebiam seus filhos e pelo carinho que lhe dispensavam as Irmãs* (Crônica, Vida Escolar, 1919, p. 17, grifo meu).

Foi construído um edifício novo para as aulas. Era um grande salão para teatro que, durante o ano, servia para o ensino. Assim foi possível fazer o encerramento do ano escolar com mais solenidade. Estas festividades eram muito apreciadas pelo povo e pelas famílias dos alunos. Muitos distintos senhores vinham de S. Maria, Cachoeira e S. Sepé apreciar a habilidade e desembaraço das crianças, *não poupando severos aplausos pelo progresso do Colégio* (Crônica, 1907, p. 8-9, grifo meu).

Nos primeiros dias de dezembro tiveram início os exames finais do internato e externato. O resultado foi ótimo; fato esse que muito alegrou e animou as professoras a se esforçarem cada vez mais em sua árdua e delicada tarefa de educadoras. A exposição de trabalhos escolares e manuais foi aberta a 8 do mesmo mês. Foi ela alvo de muita admiração por todos os visitantes. De modo particular, os senhores pais dos alunos mostraram-se satisfeitíssimos pelos trabalhos e progresso de seus filhos. A exposição permaneceu aberta até 11, data do encerramento. Graças a Deus, nada houve que dizer, pois tudo saiu como se desejava. Pelas 2 horas da tarde partiram os ônibus, levando nossos alunos, que partiam contentes e felizes para seus lares (Crônica, 1941, p. 7-8).

Enumerar os efeitos desta é desnecessário. Toda gente os conhece. Mas, pode-se dizer sem romantismo que educar, instruir, não é obra de um dia. E o progresso do nosso humilde Colégio é atestado pela sua visível expansão e pelo seu número de alunos, que atualmente [sic] para mais de 190. Em dezembro realizaram-se os exames finais. Felizmente nenhum aluno poupou esforços, pois, todos, meninas e meninos, foram aprovados. Cada aluno desempenhou seu papel como se quer. Fez-se a distribuição das medalhas de honra, aos alunos que durante o ano se salientaram em comportamento e aplicação (Crônica, Vida Escolar, 1934, p. 35).

Entre possíveis reflexões a partir do discurso memorialístico, destaco a memória de uma formação escolar representada pela excelência. Os textos acenam para práticas educacionais de referência e de expansão do colégio,

O Colégio floresceu cada vez mais; aumentou muito a frequência de alunos, chegando à matrícula dos internos a 128. Neste ano, com licença de D. Cláudio José Gonçalves, Digno. Bispo de Porto Alegre, o estabelecimento recebeu também como pensionistas aos meninos de famílias que moravam muito longe (Crônica, 1900, p. 8).

Esses documentos, como arquivamento de vidas, guardadas pela escrita, em sua maioria, estavam reclusos e são de circulação pública rara, mas, diante do olhar e perguntas dos historiadores, no tempo presente, são dispositivos que, como agentes, veiculam discursividades e representações, permitindo-me pensar sobre a educação e a formação no "Colégio Internato de Irmãs", uma escola que, valendo-se da articulação dos interesses de líderes do núcleo de colonização italiana, no qual a escola se estabeleceu, funcionou como braço da igreja e fez história em um vale na região central do estado do RS.

Esses textos sinalizam a formação dos alunos e das alunas nesse espaço escolar e de como, em meio aos discursos de memória, representações são construídas sobre a memória social dessa instituição de ensino que, como característica que lhe foi diferencial, sempre ofertou o internamento misto.

Sobre a presença de meninas e meninos

Vale Vêneto (RS), 1892

Aos 26 de julho, festa de Sant'Ana, chegaram a este povoado as Irmãs Maria Batista das Cinco Chagas, Maria Crisanta do S. Coração de Jesus e a candidata Hipólita Michelotti para fundarem um colégio destinado à instrução e educação de meninas e meninos. Após um mês iniciaram as aulas, com a matrícula de 60 alunos dos dois sexos (Crônica de 1892).

Vale Vêneto (RS), 1893

Em meados de janeiro iniciaram as aulas com avultado número de alunos de ambos os sexos. [...] Encerraram-se as aulas com bonito exame e animoso festival, muito apreciado pelos assistentes (Crônica de 1893).

Vale Vêneto (RS), 1934

Aos 6 de dezembro houve o concurso para obtenção de diplomas da Escola de Datilografia [sic] sendo aprovados seis alunos e uma aluna. Mais sete alunas deste Colégio conseguiram, pelos seus esforços e aplicação, o diploma de Confecção e Corte (Crônica de 1934).

Vale Vêneto (RS), 1909

Ergueu-se um edifício, completamente novo, para aulas, salas de piano, dormitórios e rouparia. A despesa foi de 9:848,800. Esta obra era de absolutamente necessidade, pois os alunos e alunas internos atingiram o número de 128 (Crônica de 1909).

Esses excertos extraídos das crônicas, se, de um lado, apontam o notável desempenho de seus alunos e alunas, por outro, indicam um discurso bastante incomum para a época: a

presença de meninas e meninos internos/as em um mesmo espaço de escolarização, sendo que, em fins do XIX e em grande parte do XX essa não era uma prática educacional que se localize facilmente na literatura da história da educação no estado do RS.

A memória dessa escola de religiosas católicas que, sob o carisma da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, imprimiu traços singulares à sua obra educacional, diz respeito a aceitar a matrícula de meninas e meninos como externos e internos. Por ser um traço característico diferencial e recorrente nos registros das crônicas, reitero que esse traço específico foi muito significativo, marcando sua trajetória educacional por oito décadas e que produziu uma identidade própria.

De acordo com a minha visão sobre esses documentos, penso ser crucial "nos desvencilha[r]mos da concepção do documento como prova do real, e aponta[r]mos para a possibilidade de operar com os documentos como índices que nos possibilitam construir ou reconstruir significativamente experiências historiográficas" (MONTENEGRO, 2013, p. 70).

As atas e as crônicas emprestaram visibilidade e possibilidade para o conhecimento de aspectos muito específicos da escola e de sua organização interna, portanto constituíram-se como acessos relevantes para o revisitar de um tempo e de uma época da escola; ou, posso concebê-las como narrativas guardadas em meio a objetos de recordações.

A partir da constituição do *desenho investigativo* da investigação, os traços característicos da escola, os movimentos internos da sua organização, que dizem sobre a "vida escolar", sobre os objetivos da educação dessa instituição, a referência ao número dos alunos e das alunas internos/as, entre tantas outras especificidades dessa internalização, foram possíveis através da leitura destes textos memorialísticos que trazem registros redigidos pelas religiosas.

Desses documentos, concretizados através dos livros das Crônicas, relatórios e atas que foram elaboradas entre os anos de 1892 a 1980, desde as primeiras leituras desses registros, o que chamou a atenção é de a escola sempre, ao longo dos anos, recebeu meninas e meninos e, em todos os anos das atividades da escola, os *Exames Finais* aconteciam no mês de dezembro, conforme sinalizado na crônica: "em princípios de dezembro, realizaram-se os exames finais dos alunos. Houve também um pequeno festival, correndo tudo a contento do povo" (1892, p. 5). Desde o início das atividades educacionais, é recorrente, em todos os anos letivos, um traço característico sobre o aspecto festivo do encerramento do ano letivo. Em 1893, as aulas iniciaram em janeiro, já sinalizando o "avultado número de alunos de ambos os sexos. As irmãs, desde a sua vinda, auxiliaram os Remos. Padres na instrução da doutrina

cristã, ensinando o catecismo na igreja matriz, aos meninos e meninas da paróquia" (Crônica, 1893, p. 5).

Sucessivamente, lê-se, nas páginas dos textos impressos, ano a ano, o detalhamento das ocorrências sobre *Vida Espiritual* - trata sobre as atividades das Irmãs, retiros anuais; *Reabertura das aulas*, *Viagens*, *Encerramento do ano letivo*, *Membros da Comunidade*, *Obras*. Um fato importante destacado nessa crônica é o recebimento de alunos internos, visto que moravam muito longe. Esse é um aspecto relevante, porque sinaliza que a escola, desde seus primeiros anos, atendia muitos egressos de outras localidades e não somente alunos e alunas da localidade de Vale Vêneto. Como refere Bonfada (1991, p. 61),

O Colégio N. Senhora de Lourdes, que logo se transformaria também em um internato, modesto no início, mas sempre aumentando, aceitando meninos numa ala e meninas na outra, o colégio conseguiu muito renome. Chegou a trazer jovens de bem longe, inclusive de Porto Alegre, graças à boa fama granjeada com o trabalho das excelentes educadoras.

Como de costume, há a referência ao encerramento do ano letivo, que aconteceu em meados de dezembro, "com um belo festival, contando drama, monólogos, diálogos, canções e peças musicais ao piano e violino, cítara e bandolins, assistiram os pais dos alunos e muitas pessoas distintas de Cachoeira e S. Maria" (1920, p. 18). Também existe a informação de que "as atividades escolares principiaram em 15 de fevereiro, com grande número de internos e externos" (1920).

Inicialmente, o Colégio foi simples externato para as crianças de Vale Vêneto. Aparecendo, porém pedidos de fora, para internar meninos e meninas, o Colégio foi ampliando suas dependências até mais de 100 internos. Numa casa separada, foram instalados os meninos até 12 anos e esse anexo passou a chamar-se *Pensionato São Luiz*, dirigido pelos padres Palotinos e construído em 1924.

Sobre essa questão, segundo o registro das crônicas, os Padres Palotinos sempre foram uma presença constante junto às Irmãs e educandos, "zelando pela assistência espiritual". Consta, no livro da escola, que o pedido para que os padres Palotinos orientassem as Irmãs nas atividades educacionais foi efetivado pelo Bispo D. Sebastião Dias Laranjeiras ao padre João Batista Vogel em 1887, que era o pároco de Vale Vêneto quando as Irmãs chegaram. A população de Vale Vêneto sonhava em trazer as Irmãs Palotinas a Vale Vêneto, porém se concretizou de outra forma. "As irmãs viriam, não as Palotinas e, sim, as do Puríssimo Coração de Maria, posteriormente chamadas do Imaculado Coração de Maria" (BONFADA,

1991 p. 60). Os documentos acenam a essa preocupação como podemos ler na carta enviada por moradores de Vale Vêneto, em 19 de abril de 1887.

Nós, abaixo, assinados, representantes da população de Vale Vêneto (colônia de Silveira Martins), declaramos a V.S. Ilustríssima Reverendíssima que a população deste Vale deseja, de todo o coração, de ter uma casa religiosa, fundada pelas Irmãs do Sagrado Coração de Maria.

Duas Irmãs desta Congregação estiveram aqui, viram tudo e estão de acordo de fazer uma nova fundação. Por ora, todas as coisas estão ordenadas de tal maneira que, com a permissão de V.S. Reverendíssima, num lapso de pouco tempo, se poderá dar começo à nova fundação.

Rogamos, portanto, humildemente a V.S. Ilustríssima Reverendíssima de conceder esta graça para o nosso bem e para os nossos filhos, prometemos de fazer o possível - que a casa religiosa encontre tudo aquilo que precisa.

Esperando esta graça e a autorização, beijamos humildemente a mão e o anel de V. Senhora Reverendíssima, suplicando-lhe a benção e somos de V. Reverendíssima obedientíssimos filhos.

Seguem as assinaturas: Paolo Bortoluzzi

Marco Dalmaso

Lourenzo Bolzan

Alezzio Ferigolo

Giacono Druzian

José Marcuzzo (Valle Vêneto, 19 de abril de 1887⁷⁸).

Em vista da solicitação dos moradores de Vale Vêneto, em 19 de abril de 1887, Madre Maria Margarida de São José, na época Priora do Asilo Providência, em Porto Alegre, assim se manifesta ao bispo,

Exmo. Revmo. Sr. Bispo

Cumpre-me responder a V. Excia. Reverendíssima que as Irmãs do Puríssimo Coração de Maria estão prontas a aceitar a proposta de abrir uma casa de educação para menores em Vale Vêneto, na colônia de Silveira Martins.

Deus guarde V. Excia. Reverendíssima

De V. Excia. Reverendíssima e digna filha:

Madre Margarida de São José

Porto Alegre, 25 de abril de 1887⁷⁹.

A autorização para a fundação de uma casa religiosa feminina foi dada por Dom Sebastião Laranjeira, em 30 de abril de 1887.

Atendendo ao pedido que Nos foi apresentado pelos habitantes de Vale Vêneto, na ex-colônia de Silveira Martins, autorizamos a Congregação do Sagrado Coração de Maria, estabelecida nesta diocese, a fundar uma Casa naquela localidade, para cujo fim lhe concedemos todas as faculdades necessárias, e muito recomendamos esta obra ao Revdo. Capelão respectivo, de cujo zelo depende em grande parte o seu desenvolvimento.

Dom Sebastião, bispo de Rio Grande". 30 de abril de 1887⁸⁰

⁷⁸ Cópia da carta traduzida do italiano para o português. Fonte: Arquivo Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS). A cópia da carta escrita em italiano, também, encontra-se neste arquivo.

⁷⁹ Cópia da Carta. Fonte: Arquivo da Sede Provincial Santa Maria (RS).

Consta no A.G.G., em Porto Alegre que, no ano de 1891, quatro anos após a autorização do Sr. Bispo para que a Congregação se estabelecesse em Vale Vêneto, o Sr. Paolo Bertoluzzi, morador da localidade, envia à Madre Margarida - Superiora Geral da Congregação, uma carta reforçando o pedido, enviada em 24 de setembro de 1891, um ano antes da fundação da escola. Nessa carta, dirigida à Superiora Religiosa, vê-se o empenho para que se estabeleça em Vale Vêneto um *collegio*.

[...] Agora o nosso procurador estabeleceu de fazer um *collegio* para a educação das meninas e também para *aquelles* que querem ser Padres. E é esta uma *solida* fundamenta para as Madres; porque têm certeza que sempre haverá Padres aqui. [...] Creio que são justos motivos para a minha Madre *fundar um colégio para a educação da mocidade aqui*. Eu prometo a *offerecer-lhe* uma casa [sic] sem nenhum réis de aluguel [...] quanto às estudantes, tenho quatro filhas que se quiser, poderão ficar já como pensionistas. E asseguro que depois virão mais meninas para a escola. Depois temos a colônia de S. Angelo, Santa Maria e toda a cima da Serra que não tem ainda nem hum collegio. [...] Peço e suplico a Vossa Rema. Madre Geral pelo amor do S. Coração de Jesus, Maria e Jose de abraçar esta localidade que mais tarde merecerá o seu fruto.

Esperando a vossa breve resposta.

Subscrevo-me com toda estima.

Humilíssimo Servo. Paolo Bertoluzzi. Valle Veneta, 24 de Setembro, 1891.⁸¹

Relativamente ao processo escolar entre os imigrantes italianos no Brasil, há que considerarmos que a tradição escolar se deu de forma diferenciada entre os diversos grupos de imigrantes. No período da fundação da escola em Vale Vêneto, RS, em 1892, vemos o interesse da população predominantemente constituída de imigrantes italianos, que chegaram na região, no final do século XIX, cuja busca por um estabelecimento de ensino era uma característica dessa comunidade, visto que "a tradição escolar era bastante diferenciada entre os diversos grupos de imigrantes" (KREUTZ, 2007, p. 353). Segundo o autor, na década de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de 80% de analfabetos. No estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, o traço característico da imigração se deu por núcleos etnicamente homogêneos. Essas colônias, como no caso das italianas, "isoladas por longo período, tendo pouco contato com a população nacional, empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, com característica dos países de origem" (Ibid., p. 354).

Sobre essa questão, vale destacar que o estabelecimento de escolas, em regiões de proveniência dos imigrantes italianos, não pode ser compreendido de forma homogênea. Dependendo da região de proveniência, os italianos tinham menor ou maior vinculação com o

⁸⁰ Cópia da Carta. Fonte: Arquivo Sede Geral Congregação Porto Alegre (RS).

⁸¹ Cópia da Carta. Fonte: Arquivo Sede Geral Congregação Porto Alegre (RS).

processo escolar. O caso da Escola Nossa Senhora de Lourdes no Vale Vêneto, uma escola de religiosas católicas, aproxima-se da ideia de que "os italianos foram os que menos vinculavam a escola com suas perspectivas de organização comunitária e cultural, sendo *que igreja tinha peso maior*" (Ibid., p. 360, grifo meu). Nesse caso, a escola está fortemente ligada ao poder da Igreja, portanto a sua efetivação teve o apoio dos padres Palotinos⁸², que intervieram junto ao Bispo de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1887, na época Sebastião, bispo do Rio Grande. Dentro da lógica extensiva entre a Igreja e o ensino escolar, há de se reconhecer que

O episcopado brasileiro aceitou o regime republicano, mas posicionava-se contrário ao caráter laico do sistema público de ensino, porque acreditava que ele agredia a fé católica da maioria do povo brasileiro. Com a supressão do ensino religioso nas escolas públicas, a Igreja Católica articulou-se para formar e consolidar uma rede de escolas católicas, como parte integrante de seu processo de reestruturação institucional. Para tanto, o episcopado brasileiro, organizado sob a liderança de D. Antônio de Macedo Costa, conseguiu garantir algumas concessões para a Igreja Católica na Constituição de 1891, como a permanência da Companhia de Jesus e *a liberdade de ação das ordens e congregações católicas* (DALLABRIDA, 2011, p. 77-78, grifo meu).

Com efeito, a vinda das Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria faz parte de um projeto maior, que se iniciou no período republicano, com a vinda de outras congregações para o Brasil, em fins do século XIX. Especificamente, sobre os movimentos internos da escola através desses suportes de memórias escritos - porque esta foi a delimitação e escolha de objeto de investigação que elegi sobre essa experiência educacional, foram materiais extremamente produtivos. Isso tornou possível, a partir de sua problematização, perceber que a obra educacional empreendida por esta congregação, ao longo dos anos, se transformou de tal forma, que, de um primeiro colégio para as crianças da localidade de Vale Vêneto, tornou-se um centro de referência educacional, na região central, tornando-se o primeiro internato misto de religiosas no interior do estado. Os números de alunos e alunas e a

⁸² "No dia 19 de julho de 1886, o telegráfo de Santa Maria despachava para Vale Vêneto esta mensagem, procedente de Rio Grande: "*Quattro padri arriveranno Portalegre mercoledì. Mandate qualcuno incontrarci. Wihitmee.* (Quatro padres chegarão a Porto Alegre quarta-feira. Mandem alguém receber-nos. Whitmee). A notícia, transmitida de boca em boca, fez explodir um incêndio de esperança em todo o vale. Era a coroação dos ingentes esforços, dos sacrifícios sem conta enfrentados por aquela população sedenta do divino. E seria a semente de uma vida nova, que bem logo desabrocharia naquela colônia italiana e arredores. Enfim, os Palotinos no Brasil! Chamavam-se Guilherme Whitmee, José Bannin, Jacó Pfändler e Francisco Xavier Schuster. Em 29/07/1886, Whitmee e Bannin de um lado e do outro, doze homens de Vale Vêneto assinaram um contrato, no qual se estabeleciam os direitos e deveres dos padres para com a comunidade e também os da comunidade em relação a eles. A histórica reunião do povo com os padres pode ser considerada como data de fundação da primeira comunidade palotina na América do Sul. Vale Vêneto tornava-se assim o berço dos Palotinos no país. Uma comunidade predestinada a ser luz e fermento para fazer acontecer o Reino de Deus naqueles núcleos de colonização italiana. Num terreno assim, a semente contava com todas as condições para germinar, crescer e produzir flores e frutos". Ver: BONFADA, Génesio. **Os palotinos no Rio Grande do Sul. 1886 a 1919: fim da província americana.** Série Rainha 5: Porto Alegre, 1991, p. 47-48.

sua procedência, que fizeram parte dessa história, são significativos - já referenciados na parte inicial do trabalho -, sendo que é reconhecida, em face de uma memória construída pelas religiosas e, também, reconhecida pelos seus memorialistas como uma instituição que possibilitou uma formação de excelência a quem muito devem seus êxitos profissionais e pessoais, seja como mães, pais ou profissionais.

Referente aos objetivos da escola há poucos registros, mas o Relatório de Atividades de uma Irmã, que se encontra no acervo do arquivo da Sede Provincial da Congregação em Santa Maria, assim se refere:

Meus trabalhos principais foram desenvolvidos junto dos alunos internos, em número de 65, vindos de vários pontos do estado do Rio Grande do Sul, onde não há possibilidade de aprimorar a sua cultura por serem filhos de agricultores e pecuaristas. Muitos desconhecem a religião. Em 1972, 34 foram preparados para a primeira Eucaristia. Durante o ano de 1972, lecionei a 4ª série do 1º Grau nesta Escola Nossa Senhora de Lourdes. Núcleo inspirador da Escola em 1972. "Educar é ensinar a viver" (Irmã A., 1972).

Neste mesmo relatório, estão destacados os objetivos da escola, sendo que essa referência foi um dos poucos registros sobre o assunto encontrado como consta nesse relatório:

A "Escola Nossa Senhora de Lourdes, de Vale Vêneto, inspirada nos princípios da filosofia cristã, tem por finalidade a educação de crianças e adolescentes, promovendo: a. A integração do aluno ao meio sócio-cultural que os envolve e a preparação para a vida nos dias atuais; b. *a formação de cidadãos cômnicos de suas responsabilidades sociais, religiosas, econômicas e políticas* (1972, grifo meu).

Segue, nesse mesmo relatório, "além da formação intelectual, houve grande empenho para dar aos alunos uma sólida formação cristã mediante um trabalho extracurricular" (Irmã, A., Relatório de 1972).

Sobre os trabalhos extracurriculares, constam

Celebrações comunitárias da penitência e Eucarística; encontro de formação catequética; reunião com os pais com palestras e orientações; semana da Bíblia; projeções Catequéticas; reflexões bíblicas adaptadas à idade dos alunos e audição de discos religiosos; dramatizações de parábolas Comunitárias e Relações Humanas (1972).

São relatórios do ano de 1972, 1973 e 1974⁸³, contendo referências sobre as atividades desenvolvidas na escola e extracurriculares. Pontuam aspectos específicos sobre os objetivos da formação dos/as alunas/os da escola, constituindo-se em registros raros sobre as atividades

⁸³ Fonte: Arquivo da Sede Provincial da Congregação em Santa Maria (RS).

escolares. Por ser uma escola confessional, "além da formação intelectual, houve grande empenho para dar aos alunos uma sólida formação cristã".

Foi realizada, na Paróquia de Vale Vêneto, no decorrer de maio a outubro de 1973, a preparação de / de cinquenta e três crianças para a primeira Eucaristia, preparação esta feita por duas Irmãs Catequistas. Consiste em encontros duas vezes por semana com as crianças. Objetivo: criar comunhão e consciência eclesial. As crianças, que aqui são iniciadas, vêm das mais variadas partes do Rio Grande do Sul, principalmente da Campanha, onde o abandono do povo cristão é quase total devido à falta de sacerdotes e agentes da pastoral, quanto pelas origens do povo e suas bases culturais (Relatório das atividades, Irmã, 1973. A. S. P.G.).

As referências sobre o aspecto da formação cristã/católica são uma preocupação constante, seja nos relatórios, no registro das fotografias guardadas ou no registro dos livros das crônicas da escola. No arquivo Geral da Congregação, em Porto Alegre, há um registro escrito, que consta de 19 páginas sobre a Escola de Vale Vêneto⁸⁴ - escrito no ano de 1947, "As alunas associadas da *Ação Católica*, desde 1938 até 1947, são em número de umas duzentas. No ano de 1947, -13. Alistaram-se ao *Apostolado da Oração* desde a fundação da Escola até a presente época, mais de 2.500 alunas, sendo este ano, (1947), 80".

Em relação às atividades extracurriculares relatadas, há sobremaneira o destaque às referências a essas atividades, que eram presentes na rotina dos/as alunos/as, ano a ano. À medida que os relatórios são lidos e, mais ainda, nos registros das crônicas e no registro das fotografias, que estão guardadas nos arquivos, fica forte a percepção sobre o destaque com que as religiosas procuram registrar a dedicação, o empenho e o entusiasmo relativos à vida escolar, sempre enfatizando a participação dos alunos e das alunas. Sobre essa questão, lê-se:

[...] as religiosas dedicam-se com entusiasmo ao apostolado católico, existem a *Ação Católica*, o *Apostolado da Oração* e a Cruzada Eucarística Infantil. Muitos dos nossos alunos **de ambos os sexos**, pertencentes à seita protestante, receberam aqui instrução religiosa e, com o consentimento dos pais, converteram-se ao catolicismo, recebendo os santos sacramentos, tornando-se alunos exemplares e católicos praticantes (Crônica, 1947⁸⁵, grifo meu).

O conhecimento sobre a organização das atividades escolares, também sobre o investimento do tempo para a formação intelectual e cristã dos/as alunos/as, e o como essas atividades eram efetivadas são traços que se somam e vão esboçando o perfil dessa instituição. Embora se encontrassem dispersos nos registros, foram vestígios importantes para o acesso sobre esse passado escolar. Assim, os traços característicos sobre a rotina das

⁸⁴ No arquivo da Sede Geral da Congregação em Porto Alegre (RS), todos os documentos sobre as escolas da Congregação encontram-se em pastas separadas. Este registro foi redigido no ano de 1947 e se encontrava em meio aos demais, contendo 19 páginas.

⁸⁵ Fonte: Arquivo da Sede Geral da Congregação Porto Alegre (RS).

atividades dos alunos/as esboçaram impressões do que internamente, no espaço da escola, era efetivado. Constantemente as Irmãs reforçam o caráter formativo para que os/as alunos/as tornem-se alunos "exemplares e católicos" e, em particular, que meninas e meninos viessem a ser exemplares. Isso parece ter sido o maior objetivo de formação na escola e esse traço característico, conforme coloquei como tese principal que defendo inicialmente - é de uma memória fortemente lapidada face ao futuro, guardada no suporte de memória escrito, oral e no visual. Posto isso, a discussão que segue, na direção do que argumentei até o momento e, tendo em vista pensar a recomposição desse espaço e tempo - destaco fotografias da escola e de seus escolares enquanto documentos/fonte imagéticos - que acenam outras possibilidades para o pensar sobre a história da escola e da educação e que seguem o fio da trama dessa história educativa.

3.3 MEMÓRIA IMAGEM: FOTOGRAFIAS DE ESCOLARES E DA ESCOLA

Embasada na compreensão de que a produção narrativa histórica do passado se constitui numa construção narrativa sobre uma representação, percebo que as fontes visuais, a partir das imagens de fotografias da escola e de seus escolares, são compreendidas como vestígios históricos presentificados na materialidade da imagem representada. As fotografias guardadas nos arquivos da instituição e da congregação indicam, dessa forma, "a existência de memórias produzidas historicamente pelo grupo na sua experiência social, voltadas para a elaboração de um conjunto variado de representações sobre o seu passado, com vistas a se posicionar face ao futuro" (MAUAD, 2013, p.83-84).

As fotografias selecionadas são imagens de alunos e alunas em atividades extracurriculares⁸⁶ e curriculares nas décadas de 1930 a 1960.

O conjunto de fotografias selecionadas faz referência à participação de grupos de alunos e alunas nas aulas de música, desfile cívico em frente à escola e celebrações eucarísticas em frente à Igreja Matriz da comunidade. As imagens foram encontradas no arquivo da Sede Geral da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em Porto Alegre (RS) e no arquivo da antiga escola, em Vale Vêneto (RS). No arquivo da Congregação, está guardado e cuidadosamente preservado um conjunto de 59 fotografias,⁸⁷

⁸⁶ As atividades extracurriculares são atividades como: retiros espirituais, comemorações cívicas, apresentações de dramatizações, aulas de canto, recitações de poesias, cursos de formação de datilografia, Cruzadas Eucarísticas e Ação Pastoral.

⁸⁷ No acervo do arquivo da Congregação, há separadamente álbuns (História em álbuns) correspondentes a cada escola de que a Congregação foi mantenedora.

catalogadas e listadas por local, número da foto, data, assunto e estúdio. Há 24 imagens que apontam a presença de alunos e alunas.

Imagens de atividades de classe não foram encontradas no acervo da antiga escola e da Congregação. Chama a atenção o traço característico das imagens e do que foi preservado: registros de cerimônias solenes, desfiles cívicos, grupo de alunos e alunas impecavelmente uniformizados. São imagens que indicam intenção de construção de uma memória institucional, com o simbolismo de uma imagem de excelência e de disciplina.

A memória é vestígio. Não tem o compromisso de crítica. Diante disso, pergunto: por que as imagens guardadas e preservadas são registros de momentos solenes? São fotografias de classes escolares, sendo que a presença de alunos e alunas, em sua maioria, é constatada em locais externos à escola, ora em frente à Igreja da comunidade, ora em frente à escola ou no pátio da escola. São imagens que destacam a presença de autoridades, das Irmãs da Congregação (professoras da escola) e também de padres palotinos, que foram presença constante na obra educacional junto às Irmãs da Congregação e na Escola Nossa Senhora de Lourdes, no Vale Vêneto, ao longo dos 88 anos de atividades escolares da instituição (VELASQUEZ, 2014).

Figura 10 – Fotografia Grupo de alunos e alunas com Irmãs e autoridades, 1945



Fonte: Arquivo Sede Geral da Congregação, Porto Alegre (RS).

Há, também, uma representação da ordem escolar:

Figura 11 – Alunas no pátio da escola - aula de educação física, 1945



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

A imagem da aula de educação física, para além da ordem escolar, indica a influência do discurso higienista e moralizador, com a finalidade de desenvolver em alunos e alunas, além de corpos ágeis, o patriotismo e a coragem. Nessa imagem, há uma indicação de como as alunas, nas aulas de educação física, disciplinavam seus corpos. A ritualização disciplinar do corpo constitui-se como prática comum em escolas primárias.

A partir da década de 1920, os programas de educação física para o ensino elementar foram redefinidos em torno das práticas esportivas que minimizavam os sofrimentos dos exercícios físicos, tornando a educação física mais prazerosa para as crianças. O programa adquiriu, portanto, uma feição mais flexível e prática, incluindo brincadeiras (SOUZA, 2001, p. 97).

A divisão por gênero, em classes masculinas e classes femininas, dá-se conforme a atividade, como no caso dos retiros espirituais. Está presente, na imagem fotográfica, a representação da ordem escolar. O grupo de alunas aparece acompanhado por superiores, com a presença de padres palotinos, que eram os responsáveis pelos retiros espirituais.

Figura 12 – Fotografia de alunas internas no Retiro Espiritual, 1936



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

Em outras fotografias, há a representação de uma rígida disciplina. Impecavelmente uniformizados, aparecem alunos e alunas em imagens bastante pontuais – momentos solenes e com visibilidade pública. Ao lado das Irmãs do colégio, padre Palotino, há a construção de simbolismo da cultura própria da instituição.

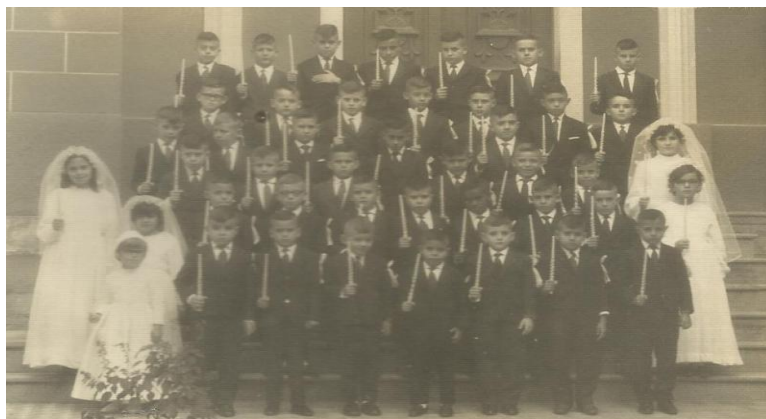
Figura 13 – Fotografia Grupo de alunos e alunas - formatura do curso de datilografia, 1947, Vale Vêneto (RS)



Fonte: Arquivo da Sede Geral da Congregação, Porto Alegre (RS).

A tarefa da leitura dessas imagens não se apresenta como um exercício simples. A leitura de imagens é uma tarefa complexa, e seria possível dizer que se trata de uma leitura difícil de apreender. As imagens envolvem padrões de comportamento, normas e uma cultura própria, cuja representação se articula a um grupo social ou a uma instituição que as forjou (KOSSOY, 2013).

Figura 14 – Fotografia Primeira Eucaristia, em frente à Igreja Matriz da comunidade, 1960



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

Neste caso específico, marcadamente as atividades apontam para a formação cristã - formação eucarística-, vinculada aos discursos de uma moral cristã, próprios de uma instituição confessional católica.

A difusão desse gênero fotográfico – imagens escolares e de escolares – ocorreu a partir do século XX, sendo uma prática bastante comum, assim como outros gêneros, como os retratos de família e os cartões postais. Essas imagens retratam momentos pontuais das atividades escolares, "instantes congelados de uma trajetória institucional" (SOUZA, 2001, p. 79). São, dessa forma, memórias-imagem que transitam, são veiculadas e, por certo, produzem um sentido e representações para o grupo e a instituição, com a finalidade de registrar momentos especiais, ou seja, situações são registradas de maneira a preservar a memória institucional.

A potencialidade do uso das fotografias no estudo da História é indiscutível, mas, assim como outras fontes de memória – orais ou escritas – são representações. Em vista disso, parece-me coerente iluminar a compreensão das fontes fotográficas escolares a partir dessa aproximação conceitual. Por conseguinte, as imagens fotográficas escolares e de escolares apresentadas neste trabalho não portam uma memória visual que corresponda ao valor de uma verdade, ou seja, embora informem sobre uma realidade, essas fontes não representam a realidade. Desse modo, as fotografias comentadas nesta reflexão não dizem *do* real ou de *uma* verdade, porém, pode-se pensar que, a partir dessas fontes, se veem "regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade" (PESAVENTO, 2012, p. 41).

O exercício de colocar em perspectiva a problematização da imagem-memória a partir de fotografias escolares e de seus escolares permitiu-me analisá-las em sua relação com uma

infinita interpretação do mundo e de seus sentidos construídos. Como diz Souza (2001, p. 80), "essas imagens podem ter sido produzidas como recordação individual, mas também podem ter sido tiradas com a finalidade de registrar eventos e situações importantes para a preservação da memória da instituição".

Se, por um lado, a utilização das fotografias como documento/fonte, problematizadas por uma escrita da História da Educação, mostra-se como campo fecundo, por outro, levando-se em conta toda uma tradição historiográfica tradicional, revela-se num trabalho movediço. O trato com fontes memorialísticas, num primeiro momento de aproximação, pode ser bastante sedutor. Sob essa perspectiva, as fotografias, assim como as demais fontes-memória, despertam naquele que as lê "um efeito de certeza. A palavra dita, o objeto encontrado, o vestígio deixado tornam-se representações do real. Mas o historiador não é um fabulista redigindo fábulas, e impõe-se a reflexão" (FARGE, 2009, p. 18). As fotografias, desse modo, não são o real.

Um acervo fotográfico preservado em um arquivo, embora se apresente caro ao estudo da História da Educação, é uma senda entreaberta, um lugar de memória, lembrando a expressão cunhada por Pierre Nora (1993). Todavia, é apenas um trabalho inicial. Por meio dessas imagens fotográficas, sentidos e representações transitam, discursividades são registradas e transitam pelo tempo. Para além da observação da memória-imagem, é preciso pensar esse registro memorialístico, no qual transitam discursos de um tempo: "talvez o arquivo não diga a verdade, mas ele diz *da* verdade" (FARGE, 2009, p. 35). As fotografias não são discursos verdadeiros, mas por elas discursividades são preservadas.

Por essa clivagem, a memória preservada em imagens indica que a memória institucional preservada marca uma representação padronizada construída nesses registros: expressões da forma escolar, representações de uma cultura institucional que faz pensar que, por meio de registros fotográficos, quis imprimir uma identidade memorialística que vem ao encontro da filosofia da instituição. O recorrente destaque sinalizado nas atas, nas crônicas e nos relatórios parece entrelaçar as imagens preservadas, em especial, sobre o objetivo da formação de uma sólida formação cristã, cujas atividades eram intensas por meio das atividades extracurriculares; lembrando que, entre as atividades extracurriculares, constam as celebrações eucarísticas, dramatizações, retiros espirituais, entre outras. Ainda sobre a formação dos alunos e das alunas, de forma incisiva, é possível observar, nas fotografias preservadas, os cursos paralelos às atividades curriculares, como cursos de datilografia e de acordeão, além de apresentações anuais de poesias, cantos e comemorações cívicas.

Figura 15 – Fotografia do Encerramento do Ano Letivo de 1956, Vale Vêneto (RS)



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

A Ação Católica e as festividades solenes sobre o encerramento do ano escolar, marcadamente, são destaques valorizadores da *Vida Escolar* nas crônicas: "As festas do encerramento do ano escolar são celebradas com brilhantismo. Realizam-se também belos festivais dramáticos entre meados de harmonia, orquestra composta de piano, violino e gaita piano" (Crônica, 1947, A.G.G.).

Ao pousar o olhar sobre essas questões, ressalto que, a partir da segunda metade do século XIX, os internatos, como modalidade de ensino de instrução elementar para a educação de filhos de imigrantes, tinham o objetivo de "inserção útil na sociedade" (VEIGA, 2007, p. 41). Nesse período, o comum era a criação de instituições para meninas, diferentemente da realidade da obra educacional em Vale Vêneto. Sempre recebeu meninas e meninos em um internato misto e o discurso confessional desta instituição foi priorizar os ensinamentos morais e cristãos. É importante lembrar que, nessa época, as modalidades de acesso à instrução, neste caso, em uma instituição inserida num núcleo colonial italiano, diferem das escolas mantidas por associações criadas pelos membros das próprias comunidades étnicas. Escolas que Kreutz (2007) chama de escolas étnicas, ou seja, escolas cuja instrução se pautava pelos valores e hábitos originários das respectivas populações incluindo a língua e a religião.

A produção dessas imagens atende a finalidades diversas, mas expressamente marca a construção identitária de uma instituição educacional que tinha como objetivo a formação de católicos exemplares. A veiculação desses discursos pode ser pensada a partir dos registros fotográficos que foram preservados por uma memória institucional.

Essas relações sociais inscritas na cultura escolar soblevam a fotografia como representação. Significa dizer que as imagens expressam um padrão identitário da escola enquanto instituição educativa cujo imaginário social é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos (SOUZA, 2001, p. 81).

Com base nisso, é de se pensar que, de fato, a memória-imagem materializada em fotografias escolares e preservada no acervo da Congregação e na antiga escola, em Vale Vêneto, ao referir-se a situações específicas e a momentos solenes em que alunos, alunas, irmãs, padres e autoridades, é constante presença, deixa entrever, ou pensar, a intencionalidade de uma memória institucional. Sob esse viés, a memória, como a entende Pierre Nora (1993), não é espontânea; é preciso construir e manter lugares de memória, portanto a memória tem uma função social, "sendo a de suporte da identidade coletiva" (NEVES, 1999, p. 110). No caso desta investigação, por meio desses vestígios imagéticos, é possível a apreensão de uma cultura institucional que sinaliza para aspectos e dimensões simbólicas de um tempo e de um espaço sobre a formação nesse educandário.

As imagens apontam a laudatória evocação da instituição como um espaço de formação para além do intelectual, o que é reiterado nas discursividades apontadas nas fotografias como reforço de uma visão de excelência. Também legitimam o espaço institucional, majestosamente indicando um lugar de disciplina e formação exemplar. O material aponta, ainda, para certa ordem escolar.

Figura 16 – Fotografia Grupo de alunos e alunas em frente à escola, Semana da Pátria, 1952



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

Na literatura eclesiástica, encontra-se um registro escrito, guardado em meio a papéis no arquivo da Sede Provincial da Congregação, em Santa Maria (RS). Sobre a imagem, o

comentário do padre Clementino Marcuzzo destaca (1992) "a disciplina e a pujança educacional da época. Trajes a rigor. Ordem impecável. Em primeiro plano, as jovens; no fundo, os meninos, tudo sob o rigor disciplinar de meia dúzia de Irmãs". Esse trecho, extraído do livro organizado pelo Pe. Clementino, reforça a representação do que se quer preservar e que não deve cair no esquecimento: a construção de uma memória institucional. As fotografias, como as fontes orais e as escritas, são fontes memorialísticas que veiculam e criam legitimidades sobre o que se quer construir como marca identitária da instituição a ser lembrada e não esquecida. A escola, em imagens, reforça a "sacralização do espaço escolar".

Várias são as perspectivas de análise dessas imagens. Se, por um lado, nesta investigação, quis realizar o exercício de pensar as fotografias escolares como fontes visuais e memória-imagem, considerando-as, quando da sua preservação, como documentos memorialísticos que constroem e preservam uma memória institucional, por outro lado, elas se mostram passíveis de novas perguntas. Há, portanto, um importante material para pensar e problematizar outros temas, como, por exemplo, os rituais escolares. Dessas imagens fotográficas, destacam-se, no campo simbólico das práticas religiosas, as fotografias eucarísticas. Essa atividade é uma das que mais simbolizavam a função formativa cristã.

Figura 17 – Fotografia de Grupo de alunos/as, 1ª Eucaristia 1962, Vale Vêneto (RS)



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes Vale Vêneto (RS).

Percebe-se também a presença de crianças negras no grupo de internos, um dado importante, tendo em vista sua invisibilidade nos registros escolares. Em número inexpressivo, nas imagens, percebe-se a presença de um aluno e de uma aluna negros. Por meio dessas fotografias, reforça-se a tese da exclusão social do negro nas instituições formais de ensino. Sobre a presença de alunos negros na escola, *Antônio Cesar* - aluno interno na

década de 1960, traz essa questão ao comentar sobre a diversidade cultural que havia na escola. No entanto, sua narrativa é de um tom que faz refletir sobre o preconceito racial.

Segundo ele, "os colegas vinham de toda parte. Só que eu notava uma coisa: tinha colegas negros, e eles eram diferenciados. Lamentavelmente eram. No Brasil tem racismo. Eles eram filhos de militares, eram dois gurizinhos, eles ficaram pouco tempo, eram do Rio de Janeiro" (Antônio, 2015).

Figura 18 – Fotografia Grupo de alunas internas, 1930



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

As imagens expressam marcas ritualizadas, como os olhares contidos e os ares de sobriedade, submetidos a discursos morais e de civilidade. São comportamentos desejáveis, com pouca ou nenhuma expressão de espontaneidade. Conforme Souza (2001, p. 89), "a pose para a fotografia da classe consiste, na primeira metade do século XX, em um ritual de compenetração. A escola é o espaço da ordem, da obediência, do silêncio e da disciplina".

Dessas imagens, pode-se perceber que foram preservadas aquelas que apontam situações e momentos específicos, como os já indicados. Diante disso, é possível pensar que a memória registrada em fotografias guarda a memória individual e também a social. A memória, conforme Halbwachs (2006), sinaliza os quadros sociais de um grupo, de uma classe da qual se faz parte e de suas relações sociais. Foi dessa perspectiva, então, que a problematização das fotografias se aproximou. Desse modo, o pensar sobre o passado por meio dessas fontes visuais reforça a potencialidade da memória-imagem fotográfica como documento histórico.

Ao recorrer à memória-imagem fotográfica como fonte documental, considerando os diferentes registros preservados, fico com a sensação de que esses registros veiculam

representatividades e discursividades de uma época e dessa instituição escolar. Nesse aspecto, compreendendo que a memória-imagem fotográfica, como sinaliza Mauad (2013), é uma produção. No entanto, aquilo que se observa, que se lê nessas imagens, diferentemente de uma imagem-espelho, não se traduz como uma cópia do passado, nem se apresenta como registros imagéticos que deixam entrever o que se passou.

Por outro lado, trata-se de documentos que, à luz da compreensão de uma representação, conforme Chartier (2002), informam, marcam de forma significativa a intencionalidade de sua produção; são, portanto, discursos que transitam e, como tais, reforçam a produção de uma marca identitária institucional. Exibem, dessa forma, fortes impressões de uma escola confessional católica e de sua cultura própria.

Enfim, as fotografias de uma escola confessional e de seus escolares podem ser pensadas como documentos memorialísticos que operam como testemunhas de um passado construído em imagens. São fotografias que trazem, no presente, a representação de uma memória forjada por um modelo de escola. Com base nisso, é de se pensar que, de fato, as fotografias escolares e de seus escolares deixam em aberto novos questionamentos: não seriam essas fontes visuais documentos históricos que possibilitam o acesso ao passado? "Essas imagens cultuam uma memória e interrogam o presente. Não restaria algo a aprender com este modelo de escola?" (SOUZA, 2001, p. 99).

Nunca se chega ao conhecimento total de uma realidade, e novas questões apresentam-se para se pensar e problematizar. Na memória do "Colégio Internato de Irmãs", as fotografias, no presente, informam situações significativas para a direção escolar e para o grupo de alunos e alunas, sujeitos implicados nessa temporalidade. A materialidade é constituída como fonte memorialística visual pela qual transita e é veiculado o discurso de uma memória institucional e também de recordações.

Procurei refletir sobre a potencialidade das fontes fotográficas escolares e de seus escolares, sendo elas importantes fontes de memória que portam fragmentos dessa experiência educacional. São, portanto, documentos que trouxeram traços para a compreensão desse universo escolar e de sua cultura. A posse desse material possibilitou conhecer traços de como foi representada a formação nessa escola. Pelas imagens-memória produzidas pela e na escola por religiosas católicas considerando o período em que foram registradas, há fortemente a representação da presença da Igreja católica, que se valeu do espaço da educação para se impor frente ao estado laico. Meu objetivo foi, por meio a problematização das imagens-memória, pôr em evidência o discurso da religião articulado ao discurso nacionalista patriótico que se valeu do espaço da educação para impor a sua presença - a escola, em

especial - ocupou-se de “despertar em todos os corações o amor, o respeito e a veneração devidos a Deus e à Pátria”.

Em meio às memórias escritas, orais e visuais sobre a escola, chama a atenção o enfoque dado ao período de formação escolar: uma formação de excelência, em que despontam, das missivas e narrativas de alunos e alunas, o saudosismo, a gratidão e o reconhecimento pela boa educação lá recebida. Dos textos memorialísticos, perfila uma narrativa produzida à luz de um estabelecimento exemplar, no qual meninas e meninos, de diferentes lugares do estado do Rio Grande, foram orientados à luz de uma moral cristã, para virem a ser indivíduos exemplares e bons católicos. As estratégias e as atividades que envolviam a organização das atividades extraclasses deixa entrever que a instituição queria informar e noticiar seus méritos, deixando, assim, a construção de uma memória institucional que se valeu desse espaço à luz de ritos religiosos e educacionais para ser lembrada como um espaço que, para além de ensinar a ler e a escrever, instituiu ritos e liturgias próprias que lhe conferiu reconhecimento em todo o estado como sendo uma instituição de excelência, notadamente uma escola de referência. Passados os anos, o relembrar e o contar de Maria Luiza traz a representação dessa marca identitária, que parece ser esse o traço que também marca a memória do "Colégio Internato de Irmãs", sendo que

[...] a formação do internato era reconhecida em todo o Rio Grande. Ela te dava aquela fundamentação moral, religiosa e educacional. As famílias que conseguiam colocar um filho no internato, eles buscavam a formação. Na época, os que eles diziam [pais] era que estudar lá era pra gente ter um ensino de base boa e, também, porque na época era moda internar os filhos para uma boa educação. Foi o que os meus pais e meus tios fizeram (Maria Luiza, 2015).

Ao perfilar os documentos memorialísticos - todos eles, escritos, orais e os visuais, percebi que eles também trouxeram, para além dos aspectos e marcas da escolarização e formação individual, os traços do coletivo e isso possibilitou destacar: a importância para a formação desses alunos e alunas, a reiteração através dos anos de uma memória que reforça a presença da igreja católica naquele vale dos descendentes dos primeiros imigrantes italianos; a especificidade de acolher meninas e meninos em regime interno em um mesmo espaço - marca essa que a torna uma escola extremamente diferencial.

Por esses traços e tantos outros, do conhecimento sobre a formação recebida na escola no Vale Vêneto e de suas peculiaridades cotidianas foi possível acessar cenas e cenários de seu passado. Portanto, vê-se aí a riqueza e a potencialidade de acessar o passado através desses suportes de memórias da escola e de seus escolares porque salvaguardam a memória da escolarização. Sendo que, por meio delas, emergiu a cultura da instituição e, dentre os escritos

e do ouvir contar, chegaram experiências, enquanto que do vivido e do rememorado, sobressaiu, em meio à saudade, a queixas, a questionamentos e à gratidão, o reconhecimento individual, que destaca fortemente a memória coletiva e aponta a pertença de um grupo a esse espaço e a um tempo determinado. São traços. Apenas traços, mas o vivido e o esquecido se fizeram vivos em meio a memórias revisitadas. Embora deixe a ressalva: "se *Clio* não consegue garantir para a História o estatuto de ser a narrativa do que *realmente aconteceu* [...] posiciona-se como a narrativa do que *provavelmente teria acontecido*" (PESAVENTO, 2002, p. 26, grifos da autora). Esse foi o exercício realizado através das marcas e dos traços de escritos, de imagens e relembrances sobre um tempo, em um "Colégio Internato de Irmãs". Notadamente a História da Educação no Rio Grande do Sul sinaliza para uma versão e faces de aspectos ainda não comentados na literatura, sinaliza aspectos representativos da memória de uma experiência educativa em um vale, na região central do Rio Grande do Sul, em que meninas e meninos pousaram o olhar e, ali e acolá, suas memórias desenharam o que *provavelmente teria acontecido*.

Na sequência, eles e elas construíram, em meio aos seus relembrances e aos fios tecidos de muitas tramas, histórias sobre o internamento escolar, compondo memórias que não podem ser esquecidas e ignoradas; para isso foi preciso ouvir contar sobre as *narrativas de escolares em uma escola internato: sujeitos que narram*.

4 NARRATIVAS DE ESCOLARES EM UMA ESCOLA INTERNATO: SUJEITOS QUE NARRAM

Considero o modelo de educação e de escola que se organizou no *Colégio Internato de Irmãs* no Vale Vêneto, RS, uma experiência educativa digna de análise, visto ter se valido da organização escolar de internamento para meninas e meninos em um mesmo espaço escolar, sendo que compreendo esse modelo de instituição como um exemplo de uma instituição total - conceito esse recuperado dos estudos de Erving Goffman (2013).

Carmem, Cleonice, Marco, Antonio Cesar, Maria Luiza e Lorena rememoram suas experiências escolares nessa instituição, na condição de internos e recompõem o período em que lá viveram por um ou mais anos, por meio a um viés narrativo saudosista e recorrentemente, em meio às palavras de gratidão, paradoxalmente, há um tom crítico, em especial, sobre o isolamento. A memória deles e delas, ao recompor, no tempo presente, essa experiência educativa na condição de internos e internas, fez presentificar a criança que, há 40 ou mais anos, naquele espaço escolar, viveu.

São memórias que enumeram um conjunto de atividades e regras às quais tinham que ser obedecidas e seguidas. São memórias que perfilam um conjunto de experiências, em grande medida, atravessadas pelo sentimento de isolamento e da saudade da família. Esses parecem ter sido os sentimentos que fizeram emergir um tom crítico de suas narrativas, as quais ressoam - com expressão-, sobre a condição de internos em uma escola que, embora tenham gratidão à formação que receberam e a ela atribuem o seu reconhecimento. Apesar disso, paira, sobre o rigor disciplinar, o reconhecido como componente fundamental para o aprimoramento de sua formação e aprendizagem. Embora isso tenha sido importante para suas vidas, marcadamente o isolamento e o traço de fechamento da escola indicam ser marcas que trazem um lembrar entristecido e que mansamente colaboram para compor uma toada melancólica.

A partir das narrativas dos alunos/as e de uma Irmã e essas articuladas à compreensão da escola-internato como uma *instituição de fechamento*, trago a discussão sobre as especificidades, as atribuições e as representações dessa experiência educativa por meio das memórias de escolares na condição de internos e internas, em um espaço de formação escolar de fechamento.

Para problematizar essas questões e com o objetivo de responder às questões da pesquisa, destaco tópicos temáticos os quais me inspirei a partir do ouvir-contar dos alunos e das alunas, articulando-as às reflexões tecidas através dos estudos de Goffman (2013), em

particular, sobre a compreensão do mundo do internado em uma instituição total de fechamento.

4.1 UM NOVO MUNDO: O ISOLAMENTO E A SAUDADE

O ingresso dos alunos e das alunas no internato em Vale Vêneto, RS, seguia um ritual que perpassa a narrativas deles e delas - diante deles - para além dos prédios, um novo mundo os esperava. Sobre esse aspecto, Goffman (2013, p. 22), ao analisar as *instituições totais*, compreende-as como sendo "estufas para mudar pessoas" e vai além ao mencionar que "uma instituição total assemelha-se a "uma escola de boas maneiras, mas pouco refinada" (Ibid., p. 44).

A recuperação dos estudos de Goffman (2013) sobre a análise da organização institucional dos estabelecimentos sociais com traços de fechamento aponta ser esse o espaço institucional em que se produz um modelo de comportamento desejado e esperado daquele que ingressa em um espaço em que se estabelecem as relações intrainstitucionais entre o grupo dos internados e da equipe dirigente. O autor sinaliza para o fato de que, em uma instituição total, o objetivo institucional é valer-se de instrumentos, da divisão e da organização de regras e horários para modelar um ideal de sujeito. Sendo que, para o autor, o mundo, em uma instituição como o caso de um internato-escolar, lembra outros espaços de fechamento, como o são o quartel, a prisão, os manicômios.

Goffman (2013, p. 15, grifo do autor) compreende que toda a instituição conquista dos seus participantes o seu tempo e o seu interesse e em troca lhe oferece parte de um novo mundo, "em resumo, toda instituição tem tendência de 'fechamento'".

Na direção dessa linha de pensamento, as instituições compreendidas como de fechamento, embora algumas sejam mais fechadas que outras, como por exemplo, a prisão em relação à escola-internato. No entanto, em face de seus objetivos, marcadamente o fechamento desses espaços institucionais são simbolizados por traços característicos de caráter total que a identifica facilmente pelas barreiras - no plano físico -, que restringe "à relação social com o mundo externo" (Ibid., p. 16). Por meio dessas barreiras, no esquema físico, há todo um código de proibição à saída, seja por muros altos ou pelas portas fechadas. É a esses estabelecimentos que o autor as reconhece como sendo *instituições totais*. São enumerados por ele cinco agrupamentos de instituições, de acordo com esses traços característicos:

1. Casa de idosos e indigentes - que agrupam pessoas que são pensadas como incapazes e inofensivas;
2. Hospitais para doentes mentais, leprosários e sanatórios - estabelecimentos para cuidar de pessoas consideradas incapazes e uma ameaça à sociedade;
3. Prisões - são grupos considerados perigosos à comunidade;
4. Escolas internas, quartéis - instituições que se organizam com intenção de realizar um projeto de trabalho;
5. Monastérios, abadias, claustros - instituições que estabelecem o refúgio do mundo e, também, como estabelecimentos que instruem os religiosos.

Parece-me importante esclarecer que, de acordo com a análise do autor, essa classificação dos agrupamentos, sendo reconhecidas como *instituições totais*, não é uma "categoria "exaustiva", mas dá uma definição puramente denotativa da categoria como um ponto de partida concreto" (Ibid., p. 17, grifo do autor). Para a problematização investigativa, interessou pensar a organização da escola internato à luz da compreensão de uma instituição com traços de fechamento.

De acordo com essa compreensão, a experiência de ter sido aluno/a interno/o, em particular, em uma escola internato de confissão católica, carrega traços específicos. A partir das narrativas dos alunos/as, recompõe, em face da rotina de seus dias, meses e, para alguns, anos em que viveram naquele espaço educativo -, uma nova forma de mundo que lhes foi apresentada. Isso faz pensar que o ingresso, em uma instituição considerada de fechamento, impôs a eles e a elas o afastamento de seu mundo, principalmente a separação familiar. Nesse espaço, condutas desejadas foram-lhes oferecidas e seladas por meio das atividades de classe ou atividades extracurriculares.

Notadamente, o modelo de escolarização em uma instituição de fechamento se vale de instrumentos e estratégias sob um forte rigor disciplinar, controle e vigilância, mas indiscutivelmente a separação do interno, em relação ao mundo externo e de seu convívio familiar, sinaliza ser essa uma marca e um traço que, trazidas em meio das memórias de quem viveu essa experiência, é apontada e recomposta. Fortemente, dentre lembranças de ritos próprios da instituição e isso faz pensar que "há uma maneira de ser escola, que se expressa mediante rituais, mobilizando sentimentos, experiências e símbolos. Há um *script*, uma coreografia, que a escola estrutura em seu dia a dia e, com a qual, apenas os que passam por ela, se familiarizam" (BOTO, 2014, p. 102).

Como instituição de formação e produção de condutas e expectativas, "firma-se, pelo rito, uma pertença partilhada" (Ibid.; p. 105). Nessa direção, a compreensão de internato, sob

a ótica de Goffman (2013, p. 11), é importante: "um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada". Ao que eu acrescentaria: uma vida também isolada.

Foi através dessa visão sobre a escola internato que as narrativas costuraram um viés que seguiu um fio condutor inicial: o isolamento.

Irmã Teresinha tece lembranças sobre essa questão, das quais despontam uma memória que entrelaça os fios de um silêncio e de um alinhavo de tristeza.

O tempo que eu fiquei lá foi o início de minha vida religiosa. Eu estava bem no início, para mim era novidade. E eu sofria muito com o fato de estar no interior. Eu preferia estar na cidade. Preferia estar em um local que tivesse mais chances de aperfeiçoar a cultura. E lá eu achava que era muito isolado. Eu achava que era a mesma coisa para os alunos. O isolamento. Então, eu não tenho muita saudade dessa época. O isolamento, aquela saudade deles, que era uma coisa muito grande. O sofrimento deles pela ausência da família. Isso eu não gosto de lembrar (Ir. Teresinha, 2014).

Tornou-se perceptível a recorrência de duas palavras nas narrativas - seja da Irmã ou dos alunos e das alunas. Isolamento e saudade. Tal apontamento emerge em outras passagens das narrativas sobre a memória representada sobre a experiência e o tempo como alunos internos. Os alunos e as alunas traçaram uma representação sobre esse perfil escolar, no qual é marcado um discurso que julga, avalia e questiona, em especial, sobre o isolamento e a saudade da família. Para eles e elas, tal condição justifica uma imagem-lembrança do Colégio internato como um lugar em que reconhecem a boa educação, mas, incisivamente, sobre o isolamento, os faz traçar uma representação de um espaço escolar que lhes traz um tom crítico.

Chama a atenção - em todas as narrativas - o destaque dado a essa questão: o isolamento. No entanto, sobre o rigor disciplinar do internato, esse é reconhecido como um aprendizado importante e os que o viveram demonstram apreço.

Lorena reconhece e tem gratidão sobre a formação escolar, mas tece um tom crítico sobre o isolamento:

Eu não colocaria um filho no internato, mas eu gostaria que eles tivessem a formação que tive lá. Que tivessem a oportunidade de ter uma mãe, como eu, que teve uma formação dessas; mas o isolamento priva. Filho foi criado para ficar perto de carinho de mãe e pai. Eu digo os pequenos. A distância e o isolamento da família era triste. Lá tínhamos que nos adaptar. Veja: as meninas que estavam fora [não internas], elas tinham a liberdade para conversar com um rapaz. Para nós, tudo era pecado. E o pecado fica gravado no cérebro. Demora um tempo para assimilar que não é assim. O regime lá era... eu comparo a um quartel. Eu nunca tive dentro de um quartel, mas meu esposo teve um grande período no quartel e era mais ou menos

isso: disciplina. Quando eu saí de lá, eu parecia um passarinho que tinha saído voando; porque aí eu podia comer a hora que eu queria, visitar meus familiares. Lembro-me de uma menina de Santana do Livramento, RS, ela dizia que, quando ela ia pra casa, o pai dela, ela tinha todas as torturas do pai, a madrasta privava ela até de comer. Então ela foi criada (sic) dentro do colégio para não perturbar a vida deles. Como castigo. Muitos familiares colocavam os filhos no internato para preservar a privacidade deles. E outra: ou porque a filha não era muito bem vista na comunidade, então colocavam lá dentro pra ver se endireitava. Hoje se coloca no quartel um filho para endireitar, porque tem regimento. Muitas meninas, a gente conversava, os pais eram separados, ou tinham madrastas que não queriam elas em casa e mandavam como um castigo. Nós tínhamos disciplina pra tudo. Nos éramos muito cobrados nos horários. A alimentação era boa, mas restrita. Nós tínhamos disciplina pra tudo. Pra tudo. Até pra brincar! A disciplina era rígida, sim! Muito rígida! Nós tomávamos banho e tinha a Irmã que controlava o horário, o período do banho. Não passávamos necessidade, mas, assim, tudo sob um regulamento muito rígido. Eu hoje agradeço por essa formação (Lorena, 2015).

A saudade do pai e de sua casa... Cleonice, sobre isso, diz:

Enquanto uns foram arrastados ou por castigo, eu fui feliz da vida! Não tinha noção, mas para mim era um mundo novo, para mim era um mundo à parte. Eu fui criada dentro de casa, da escola pra casa, era o meu mundo. Então eu fui pra o mundo onde eu ia conviver, dormir ao lado de pessoas que eu nunca tinha visto. Pra mim era uma aventura. Com o passar do tempo sim, eu sentia saudade do meu pai, muita saudade. O mais difícil foi a saudade de casa, a disciplina para mim não tinha problema. Numa escola comum tu tens aquele constato diário com os colegas, tu não conhece eles no dia a dia. Tu conhece ele dentro da sala de aula. Lá era viver com a pessoa! A disciplina era intensa! Eu sempre admirei isso: onde há disciplina, há entendimento das coisas. Não continuei na escola pela saudade de casa (Cleonice, 2015).

Maria Luiza comenta sobre o sentimento de tristeza de sua vida inicial na escola, mas a disciplina, para ela, não foi um problema:

Eu lembro que, quando eu fui, foi bastante triste, porque a gente era muito criança, e eu chorava, mas eu morria de vergonha. Eu só chorava à noite quando eu deitava. Lembro que levei um tempão até acostumar. Eu achei muito ruim, assim, em termos de solidão! A disciplina não foi difícil para mim, a saudade sim! Pra mim foi terrível porque eu fui criada longe da família! O horário era rígido e era tudo dentro daquela rigidez, daquele controle. A disciplina não foi problema pra mim, não! Mas a saudade? Ai!, a saudade, nos primeiros meses, eu só chorava à noite, sabe? Achei bem drástica aquela separação, depois a gente acaba acostumando. Eu lembro que ia a Cacequi e retornava e ficava tudo bem. Nunca protestei quanto a isso. Mas fiquei muito feliz quando nós compramos uma casa em Santa Maria e aí nós viemos pra Santa Maria. Em Santa Maria a gente ficou todo mundo em família. Quando eu saí, eu fiquei feliz, não por não gostar, mas porque aí tu tem um convívio familiar, porque no internato é complicado. Tu passa frio, tu tem saudade! Eu lembro que no inverno era terrível, tanto que eu congelava e em casa é diferente! É um fogão à lenha, uma lareira, mas lá não tinha isso, sabe? E era muito frio lá. Eu não vejo mais ninguém falar em internato. Eu não sei se existe. Eu não colocaria um filho, não! Porque eu achei muito triste. Tu fica muito só, apesar de tu estar com 200, 300 pessoas, mas a solidão é muito horrível! (Maria Luiza, 2015).

Marco, inicialmente, tinha esperança de que a mãe o buscasse, no entanto, conforme os dias foram passando, ele aprendeu a "absorver o processo da separação".

A chegada foi muito ruim pra mim. Porque nós fomos... me largaram lá. Nos primeiros dias, na primeira semana, foi muito ruim. Eu me lembro que tinha uma camionete, elas [Irmãs], tipo uma Ford, e, de noite, eu ouvia aquele barulho. E eu sempre pensava que era a mãe vindo me buscar. Então fiquei assim, parecia que ela vinha e foi passando. Eu fui entendendo que não adiantava, que tinha que ficar ali e eu consegui absorver o processo de separação. O que eu mais senti lá foi saudade de casa, da mãe, de tudo. A disciplina e os horários foram importantes. Na minha época todos acatavam as ordens. O que elas [Irmãs] mandavam, todo mundo fazia (Marco, 2014).

O fechar da porta, o isolamento... Sobre essas lembranças, Antônio César comenta criticamente que não acredita que isso seja bom!:

Eu fiquei quatro anos interno. Naquela época os pais mandavam pra este internato, porque era um lugar bom, assim, pelo lado disciplinar. Daqui de Santiago, RS, iam muitos. Até porque não era barato. Quase todos eram filhos de gente bem, que tinham condições de pagar o internato. Nos primeiros dias era horrível! Aquilo lá era praticamente uma prisão, cercada por morros. A gente tinha que se adaptar! Bah! O que tinha de criança chorando... A separação da família era um momento difícil, o isolamento. Fechou aquela porta... A disciplina não era ruim, mas o isolamento! Não é brincado, tu ver os pais de seis em seis meses, escrever uma carta, os pais irem embora chorando, deixando os filhos chorando. Acho que não é muito bom! Não acredito que isso seja bom, mas não tinha saída, deixavam... (Antonio, 2015).

A disciplina, embora rígida, é reconhecida por Carmem como um aprendizado que lhe ensinou a ter limites, mas, sobre a saudade de casa, faz emergir uma imagem-lembrança sobre essa separação.

Os primeiros dias que eu fiquei lá, eu fiquei tão triste porque eu nunca fiquei fora de casa. Eu fui estudar lá porque eu não tinha condições financeiras, então eu trabalhava também na escola. Eu gostava, mas eu sentia saudade de casa. Nos primeiros dias eu não estava acostumada com os horários. Eu achei ruim lá no inverno, levantava cedo, às 6h, imagina! A gente sabia porque tava lá [Carmem se refere a ela e a mais 28 meninas, que pagavam o internato em troca de trabalho], porque não tinha outro meio de estudar. Nós andava na linha. Tinha a Irmã [sic]... ela era bem rígida, era muito rígida! Mas foi bom, eu gostei. Na época, como nós era bem miudinha, na cozinha, eu não alcançava pra esfregar o fogão. Porque a gente trabalhava. A Irmã [sic]... era muito severa, a gente se cuidava muito de andar como tinha que ser... Agente aprendeu que as coisas tem que ter um limite (Carmem, 2014).

Em meio às narrativas que norteiam o trabalho, é possível apontar que os entrevistados, (alunos e alunas internos no período das décadas de 1960 e 1970), fizeram parte de um grupo específico de escolarização, que foi marcada pela organização e por um modelo de escola que se efetivou em um espaço educacional formal, articulado ao discurso da religião católica e pelos princípios filosóficos de sua congregação, sendo que o objetivo dessa formação era prepará-los/as para virem a ser, em particular, exemplares católicos. E, para a efetivação e o êxito desse projeto de formação educacional, a escola, enquanto instituição

social e de educação, se organizou, principalmente pelo seu traço de fechamento, na modalidade de uma escola internato (GOFFMAN, 2013).

Considerando o tom que emerge das narrativas, cujo conteúdo denota certa avaliação e crítica sobre o sentimento de isolamento que sentiam e viviam naquele espaço escolar - os alunos e as alunas recompõem uma representação sobre a escola internato, a partir de uma memória construída à luz de um mundo de internado, compreendido como um espaço cujas regras e regulamentos preconizam muitas restrições, em especial, sobre o aspecto de saída para além dos muros e das portas fechadas da escola.

Esse traço característico de ruptura e restrição entre o mundo externo, que era familiar ao interno/a e o novo mundo, desconhecido para eles e elas, é-lhes apresentado como um traço característico, presente na formulação a partir de Goffman (2013), para a compreensão sobre o mundo dos internados, em uma instituição de fechamento como no caso da escola internato em estudo.

Em conformidade com essa visão, o aspecto central dessas instituições pode ser compreendido a partir de disposições básicas em que o brincar, o dormir e o trabalhar e eu acrescentaria o estudar, se efetivam em primeiro lugar, sob regras estabelecidas e, em um mesmo local, sob uma única autoridade.

Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante [interno] é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas; as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional, único, *supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição* (Ibid., p. 18, grifo meu).

De acordo com essa ótica e uma mirada sobre as representações evidenciadas nas narrativas dos alunos, em um período na condição de internos/as, há um expressivo tom sinalizador de que um pouco de cada um, de suas escolhas e decisões, ao ingressarem no internato, foi sendo restringido. É característico, quando dos ingressos de um internado em uma instituição de fechamento, terem de se despojar de seu mundo familiar e de suas formas de vida (Ibid.). Como exemplo, volto ao comentário de Lorena: "quando eu saí de lá, eu parecia um passarinho que tinha saído voando; *porque aí eu podia comer a hora que eu queria (sic)*, visitar meus familiares".

Vê-se, de acordo com a reflexão proposta por Goffman (2013), de que, nessas instituições, as ações e as escolhas do interno dependem da autorização de uma equipe dirigente para que possam ser realizadas. O sofrimento decorrente disso advém porque, as

ações procedem de forma diferente de seu mundo familiar, no qual atividades como tomar banho ou alimentar-se são dotadas de autonomia e escolha para fazê-las. Sobre essa questão, segundo o autor, as instituições se valem de regras, cujas obrigações são reguladas pela equipe dirigente da instituição e a esse conjunto de regras e obrigações estabelecidas e pré-definidas Goffman (2013) denomina-as de *arregimentação*.

A consequência dessa adesão frente à *arregimentação*, para o interno, pode ser pensada como perda de parte de sua autonomia: "o internado deve apresentar uma renúncia a sua vontade", e, indo além, o autor destaca, de forma aguda, que essa ruptura do "eu" como sendo um processo de "mortificação do eu", uma vez que as instituições, para realizarem tal processo, se valem de simples racionalizações, que buscam controlar a vida diária do interno. Um exemplo simples disso pode ser pensado a partir da perda de decisões básicas que realizava em seu mundo externo: "o internado podia provavelmente decidir, sem pensar muito a respeito, como desejaria seu café, [comer uma bala] quando falaria ou não; na instituição, tais direitos podem tornar-se problemáticos" (Ibid., p. 50).

Em face disso, Cleonice comenta:

Nós tínhamos um armário enorme, com portas de abrir. Naquele armário, tinha um quadradinho para cada uma de nós. E lá nós tínhamos nossos pertences, a nossa frasqueira. Cada uma tinha o seu número. O meu era o 50. Não podia a qualquer hora mexer ou pegar, por exemplo, na minha frasqueira, tinha que pedir autorização pra Irmã, era chaveado. Eu me lembro que eu era a que mais mexia na frasqueira por causa das balas. Eu estava sempre com fome. Eu me lembro que a mãe comprou umas balas, para mim, para cada vez que eu tivesse fome [...] A mãe, às vezes, me mandava uma cartinha que passava pelo crivo da Irmã! A Irmã lia as cartas antes de me entregar ou as que eu mandasse, passava pelo crivo dela. Tudo vigiado! Olha, naquela época eu achava que a Irmã (sic) era muito rígida! Muito rígida! Sabe, algumas coisas, na época, me chocavam. Eram rígidas, mas tinham que ser, eram muitas crianças [...].

Os alunos e as alunas, sobre essas questões, trazem imagens de lembranças marcadas pelo discurso crítico: a supervisão dos banhos, a alimentação restrita, essas em horários estipulados. Ainda sobre essas questões, em uma Ata da 6ª Reunião de 1967, consta: "Tratou-se, em primeiro lugar, de descobrir a causa do mau comportamento de muitos alunos [...], bem como definir o horário de banho das meninas".

A supervisão e o controle das atividades, - todas elas-, eram intensas, sendo que cada grupo de internos, tanto das meninas e dos meninos, eram coordenados por uma Irmã. Sobre a supervisão e o controle das atividades, Irmã Teresinha, Cleonice e Maria Luiza comentam:

Eles não tinham liberdade, era tudo determinado. As crianças não ficavam sozinhas nunca. Nos dormitórios tinha uma Irmã responsável. Se chamava a Irmã Prefeita. Para os meninos e as meninas, tinha horário para dormir. Muitos deles não queriam,

mas iam... Era dormir e pronto! Às vezes havia reação, por exemplo, havia alguma fuga. Iam embora, se escondiam, depois nós saímos à procura. Eram os mais novos, os pequenos (Irmã Teresinha, 2014).

Nós tínhamos as regras, recebíamos as regras. Não podia sair do pátio. Era tudo chaveado! As portas no horário que não tinha visita, era fechada. Não podia sair para fora sozinha. Eu me lembro que, quando a gente chegava, elas especificavam o horário que tinha que levantar. Depois que saímos do dormitório, a Irmã chaveava o dormitório, ninguém mais ia para o dormitório. Onde ia uma, iam todas, ou nenhuma. Porque elas não podiam ter controle de uma pessoa, então elas tinham esse controle. Depois do almoço, nós íamos para pátio, sempre uma Irmã junto. Nunca sozinha! Não podia sair do pátio na hora do pátio, não podia sair do refeitório na hora do refeitório. Onde está um, tem que estar todos. A privacidade não existia. Nada podia fazer nada sozinha sem autorização das Irmãs. Tudo tinha que ser feito em conjunto. Os banhos, eu não sei como elas faziam isso, elas sabiam quando a gente tinha que lavar o cabelo. Tinha uma portinha, ficavam esperando. Quase que nem um quartel porque muita coisa não podia. Eu fico pensando quando eu vejo esses filmes sobre regime militar... Essas coisas, era muito sim, senhora!, sim, senhor! Eu fico pensando: de onde vem esse respeito que as pessoas mais velhas impõem para as crianças? Fazem uma lavagem cerebral para que elas tenham medo, mas medo de quê? De levar um tapa? De falar pra o pai ou pra mãe? O que o pai ia fazer? Dar umas chineladas? Sabe, então, aquele respeito que nós tínhamos naquela época, poucas, raras, eram as que não tinham esse respeito pelas Irmãs. Eu acho que isso deveria existir até hoje. Essa falta de disciplina, essa falta de respeito que as pessoas têm hoje em dia, se existisse, se todas as pessoas fossem educadas daquela maneira, com respeito e disciplina, o mundo não teria virado do jeito que está hoje (Cleonice, 2015).

Na época, as regras do internato eram muito rigorosas, as leis eram para serem cumpridas e tu tinha horário pra tudo! Tu não tinha liberdade. Bom, eu não lembro de ver alguém, por exemplo, em sala de aula colocar o seu ponto de vista, isso não existia naquela época! Era comum. Na própria família... Não existia, eu não via ninguém revoltado lá dentro! Se havia, não demonstravam, porque eu acho que entravam no ritmo. Porque hoje, mesmo como professora que fui, e vejo a minha irmã que é, hoje em dia, existe uma indisciplina que é o normal. Que para nós nunca teve isso (Maria Luiza, 2015).

O mundo dos/as internos/as, a partir das narrativas dos alunos/as, fez emergir questões pontuais sobre a experiência educativa por eles e elas vividas, como, por exemplo, os aspectos destacados por Cleonice, que trazem, em cena, um ideal de escola preconizado pelas religiosas, as quais construíram um projeto educacional à luz dos princípios da religião católica, à época, face a um projeto restaurador de igreja mais amplo, orientadas também pelas constituições da Congregação: a caridade, a obediência, a oração, a disciplina. Segundo esses princípios, "ter uma formação seguindo as regras de civilidade eram diferenciais fortes que as escolas particulares confessionais apresentavam para os pais [famílias] (LUCHESE, 2007, p. 222).

Notadamente, esse projeto foi efetivado através de diferentes atividades extracurriculares como celebrações eucarísticas, semanas bíblicas, palestras de orientações - atividades essas destacadas em um Relatório do ano de 1972 e, nesse mesmo registro, é

sinalizado que o objetivo da obra educacional pretendia ir além de uma formação intelectual, visto que nesse documento memorialístico há a seguinte anotação: "Houve grande empenho para dar aos alunos uma sólida formação cristã mediante um trabalho extracurricular" (Fonte: Arquivo Sede Provincial Santa Maria, RS). Em conformidade com o registro, deixa pensar que a escola também vislumbrou, além da formação religiosa, a formação moral e intelectual de seus escolares e, para isso, se valeu de ritos, como eram as celebrações e as solenidades externas à escola, principalmente as eucarísticas e as cívicas em frente à escola. Essas eram atividades que conquistavam as horas e os dias dos internos/as, podendo ser pensadas como estratégias muito particulares de gerir suas vidas, por sua vez, suas formações.

Disse Carlota Boto (2014, p. 104): "Há gestos na escolarização que são inesquecíveis na liturgia da memória. As crianças em fila, a organização do espaço [...]", é através dessa visão que se refere a "liturgia da memória" -, tecida pelos egressos que, ao rememorarem esse tempo e experiência escolar, faz desfilar e recompor diferentes imagens que de suas memórias, recompor traços sobre atividades específicas de rotina do internato; cuja experiência lhes parece inesquecível. Embora bastante alterada pelos anos, não se pode esquecer de que a memória é indócil e de que também é tecida em meio à imaginação (HALBWACHS, 2006).

Ter sido um aluno/a interno/a, em uma escola que entre os morros de um vale, distante da cidade, faz perfilar, de suas memórias, uma rotina que se recompõe, tecida a dias e a noites, que, entrelaçadas ao quadros-imagem sobre as atividades em que se ouvia o murmurar de orações e das leituras silenciosas, todavia também despontam memórias entrelaçadas ao barulho da bola de futebol, da qual os meninos deslizavam voos imaginários para além dos muros da escola, e meninas transformavam o jogo de pingue-pongue em uma canção para que, da toada imaginária, atenuassem a saudade de casa.

Maria Luiza recorda que:

Como os portões, que eram grandes e eram chaveados, nós brincávamos no pátio mesmo. A gente acabava brincando com o pessoal. Eu lembro que eu jogava pingue-pongue. Eu era muito metida no esporte (Maria Luiza, 2015).

No que se refere aos jogos de pingue-pongue e de futebol, Antônio comenta:

As meninas eram indisciplinadas, meninas problemáticas. Sabe, eu acho que as meninas, elas não tinham muito lazer. O que as meninas jogavam? Pingue-pongue! Era tradicional, uma barulheira! Era um horror! E, nós, jogávamos futebol. Fazíamos torneios. Tinha três campos de futebol. Eu me lembro que eu comecei jogando no melhor e depois acabei no ruim. Eu fui um campeão de todo o internato,

de jogo de botão! Eu lancei jogo de botão. Eu me profissionalizava em jogo de botão! Sabe, a gente ficava livre, mas livre dentro do internato! (Antonio Cesar, 2015).

O futebol no campinho da escola traz para Marco a marca de uma saudade.

Tinha o campinho, saudade... Tinha três times: os pequenos, os grandes... Eram três times... Então os que se colocavam melhor no futebol, jogavam no primeiro time. Eu sempre joguei no primeiro time. Eu sempre fui bom no futebol! Eu participava muito e eu era respeitado pelos colegas (Marco, 2014).

Os quadros-imagens esboçados das memórias recompostas por eles e elas que, de forma ritualística, indicam atividades diárias que embalavam a sua imaginação, os seus sonhos e, também, os dias e as suas noites no vale silencioso. Marcadamente, desses quadros de memórias, despontam barulhos de escolares que brincavam, estudavam e rezavam.

Como se organizava a escola? Como se lembram daquele lugar que, de suas memórias, despontam cantos e recantos, momentos felizes e outros nem tanto? Como a memória contorna o tempo e traz, para o presente, cenários e cenas, traços característicos de um perfil de educação e de escola, em um espaço no qual estudaram, brincaram, sorriram e, em tantos outros momentos, choraram a saudade de casa?

4.2 O MUNDO INICIÁTICO: MEMÓRIAS QUE RECOMPÕE CENAS E CENÁRIOS

A ida de meninas e meninos para a escola internato em Vale Vêneto, expressamente indica ter sido uma escolha das famílias, as quais buscavam para eles e elas uma boa educação e formação moral. Essa parece ter sido a motivação para que meninas e meninos provenientes de diferentes localidades do Rio Grande do Sul, também de outros estados como o Rio de Janeiro e países como Uruguai e Argentina⁸⁸, naquele educandário, viveram um período considerável de sua infância e início de suas mocidades.

Irmã Teresinha (2014) comenta que as meninas e os meninos chegavam com seis, sete anos de idade, sendo que "na verdade a escola se mantinha pelo internato, pelo pagamento do internato, o maior número de internos era de meninos. Houve um tempo que nós tínhamos 100 internos meninos e outro tanto de meninas".

Sobre o modelo escolar de internamento misto implantado pela instituição, Irmã Teresinha rememora e faz despontar um tom que avalia:

⁸⁸ Conforme indicado no registro da lista sobre a procedência dos alunos e das alunas internos do período de 1954 a 1980. Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes (RS).

Na época o acesso à educação era muito difícil, o que faziam os pais, as famílias? Queriam enviar seus filhos para estudar. A maioria foi pela dificuldade que havia de escolas nas localidades deles. Então, eles [os pais] não tinham como proporcionar escola. Na época existia internato. Quase todas as escolas tinham internato; mas não misto. Era uma forma... As pessoas achavam que um ano de internato, dois, seria fundamental para a educação, para a formação das crianças. E alguns vinham por castigo. *Principalmente as meninas. As meninas iam muito por castigo.* Os pais explicavam e aí elas entravam num regime de disciplina. Eles não saíam nunca sozinhos. Eles não saíam da escola. Só saíam em grupo e tudo supervisionado. Sempre a escola foi assim. Algumas se revoltavam, mas depois que entravam, se enturmavam e terminavam gostando. No colégio elas não eram o que os pais diziam. Eu acho que a disciplina foi importante sim para a formação das crianças. A gente não poderia pensar que o internato é algo assim... Só negativo. Os pais procuravam disciplina. Procuravam um ensino que fosse de qualidade para os padrões da época, formação religiosa, formação humana, *boas maneiras*... Havia muito disso! Era a chance de estudar que eles não teriam onde moravam. O internato era o diferencial. Seguramente, era (Irmã Teresinha, 2014, grifo meu).

Com relação à escola ser identificada por algumas famílias como constituir-se em um espaço de correção, sendo que os filhos e as filhas, por conta dessa representação, principalmente as meninas eram enviadas para a escola internato como uma forma de castigo, deixa pensar que a admissão no interno, naquele espaço de fechamento, obrigava-lhes a conhecer um novo mundo, o qual era mediado face a um conjunto de regras, sendo que a conduta dos internos era efetivamente planejada à luz de atividades que deveriam ser seguidas e obedecidas. Essas atividades eram distribuídas por meio de diferentes estratégias, como o horário pré-estabelecido para os banhos e as refeições, o silêncio, como regra imperativa na sala de estudos e no refeitório. Esse conjunto de normas, de regras, quando de sua admissão, lhes era desconhecido, face ao seu mundo externo, enquanto que a adesão ao novo mundo escolar e ao novo papel com o qual os internados/as ainda não têm identidade, sendo que essas regras, dia a dia, fazem parte de um processo difusor da *mortificação do eu*,

Nas instituições totais [escola internato] há outra forma de mortificação; a partir da admissão, ocorre uma espécie de exposição contaminadora. No mundo externo, o indivíduo [o aluno ou a aluna] pode manter objetos que se ligam aos seus sentimentos (do eu) - por exemplo, seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns de seus bens [pertences]; no entanto, nas instituições totais, esses territórios do eu são violados; a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida e as encarnações do eu são profanadas [...] de modo geral o internado nunca está inteiramente sozinho; está sempre em posição em que possa ser visto e muitas vezes ouvido (GOFFMAN, 2013, p. 31- 32).

Sobre esse questionamento, a compreensão de *mortificação do eu*, a partir dessa perspectiva, sinaliza que, se por um lado a disciplina não é representada tanto pelos alunos e alunas e pela Irmã como um aspecto negativo; por outro, as barreiras que a escola internato, enquanto instituição total constroem o seu estar entre o mundo novo do internado ao seu

mundo externo e isso "assinala a primeira mutilação do eu [...], o que assegura uma ruptura inicial profunda com os papéis anteriores" (Ibid.; p. 24).

Portanto, essa profanação do eu, em seu efeito mais imediato, é o afastamento do internado em relação ao seu mundo doméstico e familiar e que pode ser pensado como um castigo, representado como a punição oriunda de muitas famílias, visto que, para os internos/as, através dessa compreensão, eles e elas se viam punidos mediante a renúncia de suas escolhas, das mais básicas e simples, como por exemplo, tomar um copo d água ou sair à rua. Embora me pareça importante destacar que a mutilação do eu - comentada pelo autor - tem estreita articulação com o traço de fechamento da instituição e de seus objetivos. Vale ressaltar, ainda, que o maior ou menor traço de fechamento gera rupturas e efeitos, os quais afetam a vida e o eu do interno/as. No entanto, é bem plausível apontar que, dependendo dos objetivos da instituição, em menor ou maior intensidade, será o processo de formação de um novo modo de ser e de mundo, conseqüentemente, assim também o será a profanação do eu do internado/a.

No que se refere a essas práticas, chama atenção, nas narrativas dos egressos, lembranças que dizem à rotina que regia os seus dias e noites: a organização espacial dos dormitórios, a distribuição das horas e das atividades no mundo da escola internato. Uma digressão:

A escola internato das Irmãs, em Vale Vêneto (RS), era uma escola particular mantida pela Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (ICM), sendo que os alunos e as alunas pagavam mensalidades.

O pagamento das mensalidades era o que mantinha o internato. Havia descontos, mas não muitos. O perfil dos alunos era variado. Tinha alguns pobres, filhos de agricultores, que tinham certa dificuldade financeira, eram ajudados por tios, mas a maioria eram filhos de fazendeiros, filhos de estancieiros, gente lá do interior de Santana do Livramento, RS, de Uruguaiana, RS, de Cacequi, RS e Santiago, RS. Havia uma coisa boa com eles, meninas e meninos, era a questão da socialização. Muitos deles viviam no interior, onde não tinha ninguém. E lá eles tinham oportunidade de estar entre pessoas, então isso era uma coisa muito boa. Eu sempre digo: lá, no meio do mato, a escola foi importante! A gente procurava estar atualizada, eles aprenderam a conviver e, também, a formação intelectual foi muito levada a sério (Irmã Teresinha, 2014).

O internato não era barato! Eram filhos de gente bem, que tinha condições de pagar o internato. Não era qualquer dinheiro para ficar todo o ano. Se pagava o semestre adiantado, todo mundo. Tinha aluno de cidade como São Gabriel, RS, Cacequi, RS, Cacequi. Tinha bastantes famílias de bem. Famílias importantes, aqueles poderosos de Uruguaiana, RS, donos de cabanha. Estudou lá, gente importante, médicos, prefeitos e deputado. Tinha guris maravilhosos, que hoje são grandes homens, professor de universidade. Gente importante foi interna naquela escola; doutores de Santa Maria, RS, o deputado (sic), político famoso (Antonio Cesar, 2015).

Eu fui convidada por uma amiga que morava em Santa Maria. Eu tinha 11 anos. Ela era filha de uma bordadeira da minha mãe. A (sic)..., ela foi interna antes, em 74 (1974). Nas férias nós nos encontrávamos e ela me falava do internato. Ela começou a me mostrar tudo o que ela fez lá, artesanato, bordado, que ela aprendeu a bordar, a pintar. Ela dizia que aprendiam as boas maneiras, que eram ensinadas boas maneiras, essas coisas todas. Eu fiquei encantada! Eu lembro que a mãe comentou que era muito caro para ir pra lá! Era uma escola cara e tinha que fazer todo o enxoval. Tudo tinha que ser bordado, o número, o meu era o 50, então tinha que bordar os lenços, os lençóis, as fronhas, tudo! Carpim, na época era carpim, toalhas, tudo tinha que bordar o numerozinho (Cleonice, 2015).

O perfil dos alunos e das alunas que estudaram na escola internato em Vale Vêneto, em sua maioria, eram filhos/as de famílias que tinham um capital econômico alto; mas existiam, em particular, meninas que recebiam a gratuidade e, para isso, prestavam auxílio, seja nas atividades de limpeza da escola, seja na padaria ou na lavanderia. Estudavam e trabalhavam na escola.

Carmem fez parte desse grupo de meninas.

Nós tínhamos horário de trabalho e horário pra o estudo. Nossa rotina era estudar, ir para a aula pela manhã, depois íamos servir os outros internos. Nós éramos em 29, a maioria era de fora, que vinham para estudar ali. Nós tínhamos um alojamento. Nós tínhamos que trabalhar, porque não tínhamos finança (sic). O financeiro não dava para pagar. Os demais internos pagavam a moradia, no caso e nós retribuíamos com trabalho. Nós tinha (sic) a semana da lavanderia, do refeitório... A gente levantava bem cedinho. Tinha a semana da chácara, tirar leite! Tinha a Irmã chefe e nós íamos pra ajudar. Às 6h nós levantava (sic), arrumava a cama, descia e fazia o café pra todo o internato. Tinha os horários, terminava o serviço, cada uma sabia. Era tudo na ordem, não podia sair fora. Ordem, silêncio, todo mundo trabalhava em grupo e em silêncio. Na semana da padaria... nós não tinha (sic) tanta força de erguer aquele monte de pão, depois a gente foi aprendendo. A gente era uma turma no mesmo nível, então todo mundo era companheiro. É claro que as outras tinham dinheiro [se refere as internas que pagavam mensalidade], elas tinham umas regalias, sabe (Carmem, 2014).

A escola recebia anualmente um considerável número de alunos e alunas internos que eram procedentes de diferentes localidades do estado como já referenciado. Tão logo chegavam, meninas e meninos eram agrupados, de acordo com a idade, em dormitórios coletivos. Havia uma ala para as meninas e outra para os meninos; sendo que os dormitórios eram divididos em três: o dos pequenos, dos médios e dos maiores.

O lembrar de Marco, Maria Luiza, Antônio Cesar, Lorena e Carmem,

O internato era dividido em três, três dormitórios. Quando tu chegava lá, pela idade te colocavam, no primeiro, os mais velhos. Tinha os do meio e tinha os pequeninhos. Eu fui para o maior. Era uma cama atrás da outra. Tinha que ser uns 60! Só meninos. Ali cada um tinha o seu número gravado. O meu era o 127. Era o meu número. Todas as roupas tinham número. Tinha a clausura (quartinho da Irmã dentro do dormitório). Ela [Irmã prefeita responsável pelo dormitório] dormia do lado de nós. No alojamento, era um salão grande e esse quartinho para ela. Chamava clausura. Só pra a Irmã, que era a Irmã (sic) que cuidava da minha turma, controlava e apagava a luz e todos dormiam. O nosso alojamento era o grandão e tinha as gurias de um lado

e nós, do outro. À direita era nós e elas, à esquerda; mas nas aulas, tudo junto. E no momento que se separava, ali em baixo, separava, os guri vinham pra esquerda e as gurias pra direita, mas nós encontrava na missa (Marco, 2014).

Eu não lembro quantos internas eram, mas eram divididos em três categorias: as pequenas, as médias e as grandes. O dormitório das pequenas era muito grande! Os das médias também e o das maiores que era menorzinho. Era uma cama ao lado da outra numa sala imensa. Tinha uma parte separada que chamavam de cela, que era fechada, era a cela da Irmã, o meu número era o 57! Ah! Eu lembro (sorri). Toda a roupa era marcada, bordada, bordada! As meninas eram numa parte do internato e os meninos na outra. Não havia comunicação. Só na aula. Na aula era junto. Eram muitas crianças. O refeitório era muito grande e tinha a sala de estudos com essas classes que dá para três, aquelas antigas de madeira. Era muita gente na sala e uma Irmã cuidava (Maria Luiza, 2015).

Imagina 260 guri?! Tinha um muro grande. Do lado de lá que era as gurias, 200 ou mais. Logicamente que pelo lado disciplinar existia, imagina! Quando eu fui pra lá, eu fui pro dormitório dos pequenos, eram uns 80. Eram três dormitórios. Impressionante! Uma cama do lado da outra! A minha era no quarto dos pequenos. Depois eu fui pro os médios e depois eu passei pros grande. Era de acordo com a idade. Eram em torno de 260 alunos internos (meninos). Veja, que do lado lá, era das meninas e a parte dos meninos, me lembro perfeitamente, todos os dias, nas aulas guri e guria juntos; mas, assim, o ato disciplinar era incrível e a parte religiosa, impressionante! A parte religiosa tinha que saber muito, os dez mandamentos, o terço... No mês de Maria, nós ia na igreja todos os dias. Eu cheguei a ser coroinha. Ajudava a rezar a missa, acompanhava as pessoas pra comungar. Eu era uma autoridade ali! [...]. o lado disciplinar é como um quartel. tinha horário pra tudo [...]. Nós levantávamos às 6h, 6h30. A Irmã acendia a luz e já iniciava a rezar [...]. Vestia a roupa, arrumava a cama, rezava, dali íamos pro refeitório. Depois íamos para a aula. Perto do meio-dia, nós íamos ao vestiário para trocar o uniforme. Tinha uma Irmã cuidando na porta com uma vara na mão. Mais assustava! Não era pra bater. Tinha que ter disciplina! E ali nós trocávamos o uniforme e íamos pro refeitório almoçar. A comida era simples. Imagina 200 alunos, 200 alunas, entre as noviças e as freiras, todos os dias deveriam comer 700 pessoas? Naquele tempo tinha aqueles panelões e se comia muito, porque era idade de crescimento. Depois do almoço, íamos pro pátio brincar. As Irmãs ficavam num canto. Outra noutra canto, como vigias. Nós jogávamos jogo de botão, bolita. O pátio era grande. A gente ficava até as 3h, depois, sala de estudo até as 5h30. Tinha lanche às 4h ou 4h30. À noite, nós íamos dormir e colocavam no alto-falante do dormitório uma historinhas até dormir. Dentro do alojamento tinha a clausura. Era um quartinho que a Irmã dormia, a Irmã (sic)..., ela colocava respeito [...]. Imagina, uns 80 alunos... Eu lembro que o meu número era o 134. Antes de tu ir pro internato, tinha uma lista: uniforme que era uma roupa marrom, parecia da brigada, sapatos, um exército! Na Semana da Pátria e nas solenidades, todos os domingos, nós colocávamos este uniforme, só para atravessar à rua, ir à missa (Antonio Cesar, 2015).

Tinha o dormitório das meninas e também tinha o dos meninos do internato. Eu fiquei no dormitório das meninas pequenas e das médias. Nós devíamos ser em torno de 100. Éramos mais de 100! Era bem amplo. Nós tínhamos um número de identificação nas roupas, no armário. E cada um tinha o seu lugar para guardar seus pertences. E me lembro que o meu número era o 220, nunca esqueci esse número (Lorena, 2015).

Nosso alojamento era diferente, todas as 29 dormiam no mesmo lugar. As Irmãs cuidavam..., a Irmã tinha um quartinho dela dentro do alojamento. Quartinho separado, elas cuidavam [...]. Nós descíamos aquela escada e a Irmã dizia: caminhem leve pra não acordar os outros, que não precisavam levantar pra trabalhar. Nós, as 29 que levantavam, os outros levantavam quando tava pronto o café. Tinha

uma rotina: nós fazia a limpeza da escola. A gente aprendeu de tudo, tirar leite, passar roupa, passar aqueles lenços... Como nós estávamos interna e não pagava, aí nós tinha a semana da padaria, na cozinha, lavanderia, era um rodízio, sempre tinha alguém pra ajudar as Irmãs [...]. Eu adorava o uniforme. As meninas tinham saia azul-marinho até o joelho, pregueadinha, hoje, nem sei se existe; sapato preto e meia branca e a camiseta branca com o emblema do Ginásio Nossa Senhora de Lourdes (Carmem, 2014).

A organização dos espaços e a conduta nesse novo mundo, no qual as meninas e os meninos internos passaram a conhecer, como no espaço dos dormitórios, dos refeitórios e em face ao cumprimento das diferentes atividades diárias por eles e elas a serem obedecidas, cuja efetivação era realizada sob uma forte distribuição de um conjunto de arregimentação estabelecidas e supervisionadas, compõe uma sistemática organização de espaços e atividades que visam a reorganização pessoal, em especial, compõe-se de regras e de espaços que produzam renúncias de suas escolhas pessoais; sobremaneira aquelas que dizem de suas condutas (GOFFMAN, 2013).

Em conformidade com essa visão, ao aderirem às regras do internato, que lhe são novas, são elementos constituintes do conjunto de uma organização muito específica que fazem parte de uma instituição total como é o caso da escola-internato, cujo objetivo é a formação ideal de seus internos, sendo que, lentamente o interno, ao sentir-se parte desse espaço, constrói um sentimento de pertencimento à instituição: "*O nosso* alojamento era o grandão", diz Marco. Para ele, "*o nosso*" é uma traço advindo de sua lembrança, sinalizando, com isso, de que, para além de ele descrever o espaço do dormitório, a sua lembrança traz a noção de pertencimento à escola e, conseqüentemente, faz dele um participante colaborador.

Quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas [...], com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos e com ameaças de penalidades indicadas - se transforma num colaborador; torna-se o participante 'normal', 'programado' ou 'interiorizado'. Ele dá e recebe, com espírito adequado, o que foi sistematicamente planejado, independentemente do fato de isto exigir muito ou pouco de si mesmo. Em resumo, verifica que, oficialmente, deve ser não mais e não menos do que aquilo para o qual foi preparado, e é obrigado a viver num mundo que, na realidade, lhe é afim (GOFFMAN, 2013, p. 160).

Goffman (2013) destaca o papel determinante das instituições totais em relação à conduta do interno, sobretudo porque são estabelecimentos compreendidos como "estufas de mudar de pessoas" e, porque se aproximam de um lugar residencial, cuja rotina dos internos é afetada em toda a extensão de sua vida, como o dormir, o brincar e o alimentar-se. Nesse sentido, as instituições totais, através de uma série de atividades e regras pré-estabelecidas,

são "estufas" que podem ser compreendidas como espaços de um híbrido social que, pelo traço de fechamento, cuja consequência para o interno é o afastamento de seu mundo familiar, organizam-se como estabelecimentos, os quais estimulam a construção de novos papéis e identidades aos internos, que diretamente afetam o seu modo de ser, visto que, nesse espaço, vive um período considerável de sua vida. Disso decorre a dedução de que "o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas - seja ou não uma necessidade ou meio eficientes de organização social nas circunstâncias - é o fato básico das instituições totais" (Ibid., p. 20).

4.3 A CONSTRUÇÃO DE SUBMUNDOS

O novo mundo, apresentado a *Antonio Cesar, Carmem, Cleonice, Lorena, Maria Luíza e a Marco*, foi um mundo escolar à luz de um ideal formativo proposto pelas Irmãs do Imaculado Coração de Maria, as quais construíram uma obra educacional, organizada e planejada sob o ideal de uma formação humana, notadamente orientada pelas constituições da Congregação, em específico, com o objetivo de uma formação exemplar, "procurando despertar em todos os corações o amor, o respeito e a veneração devidos a Deus e à Pátria" (Ata da Semana da Pátria, 1943, A.E.N.S.L.).

Preceitos morais e cívicos são marcas recorrentes nos registros dos documentos memorialísticos da instituição, as quais imprimiram, ao longo das páginas das atas, das crônicas e das imagens fotográficas e dos registros produzidos pelas religiosas, cujo conteúdo sinaliza o ideal de formação, face ao futuro próspero que, por sua vez, deixa pensar que notadamente reforçava "a ideia de um país novo onde se depositava grandes esperanças no progresso e na construção de uma pátria cristã" (CUNHA, 2013, p. 156).

Ainda, sobre esse aspecto, a partir da análise desses suportes de memórias, tornou-se possível avigorar a tese inicial apontada de que a formação educacional escolarizada nessa instituição a fez ser fortemente reconhecida pelo mérito de se constituir em uma escola que, através de uma ampla divulgação de seus feitos, seja em imagens ou por meio das atividades e solenidades públicas e externas à escola, como por noticiar sua imagem como educandário que preconizava a formação religiosa, cívica e moral, o que a tornava reconhecida pelas famílias locais e longínquas como um espaço que possibilitava a formação de meninas e meninos sob a égide de uma educação escolarizada distinta organizada e mantida pelas Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria. Essa organização de escolarização, que se valeu de investimentos estratégicos específicos, como as diferentes atividades e cursos

extracurriculares planejados pela instituição, articulam-se ao contexto existente na educação brasileira, sendo que, ao final da década de XX, a Igreja exercia o controle de 70% das instituições de ensino privadas em funcionamento no país. “Em nome da virtude e do combate aos excessos, essa organização enquadrou o moderno e controlou, enquanto pôde, os costumes” (NUNES, 2007, p. 378).

Frente a essa visão, o projeto da escola, baseado a partir dos preceitos religiosos católicos, valeu-se desse espaço de educação para a efetivação de um amplo projeto educacional e religioso, o qual permitiu a forte presença da igreja católica naquela localidade, que, se olhado à luz de sua emergência, em fins do século XIX, no ano de 1892, de uma modesta casa de ensino, com não mais de 60 alunos - meninas e meninos- adentrou o século XX, perfazendo 88 anos de atividades, com o número de matrículas que indica, de acordo com os registros da escola, já pontuados, um número maior que 20 mil alunos e alunas.

Face a esse breve preâmbulo, é importante destacar que o mundo educativo efetivado na escola, no Vale Vêneto, RS, propôs um espaço de educação escolarizada, muito específica, ao possibilitar às meninas e aos meninos a socialização em um mesmo espaço. E foi então que se construiu, ao longo dos anos, em um espaço de educação escolarizada, marcadamente sob o traço híbrido cultural e social, tendo em vista a diversidade regional da procedência dos internos e, sobre essa especificidade e a clara preocupação sobre a formação moral dos alunos, no ano de 1967, em uma Ata da 3ª Reunião consta que” o problema religioso e moral dos nossos alunos, do qual se constatou ser a causa principal o meio de onde provêm. Procurar-se-ia dar a estes um atendimento particular” (Ata da 3ª Reunião, 1967).

O esforço empreendido pelas religiosas para organizar um sistemático trabalho formativo era idealizado pelas Irmãs, em meio a um conjunto de atividades que eram formativas e, também, podem ser pensadas como atividades que moldavam condutas, para relembrar a expressão de Goffman (2013), um espaço que, como em uma "estufa", transforma pessoas e condutas. De acordo com o já sinalizado, na análise das atas e dos textos sobre os registros das crônicas regidas pelas religiosas, a marca recorrente, trazida nesses textos, diz sobre o aspecto da vida escolar, sendo que, sobre isso, é perceptível de que, para além de serem momentos solenes e festivos, as celebrações eucarísticas e as solenidades cívicas - registros pontuais e especiais - foram os elos propulsores, que entrelaçaram valores religiosos, morais e cívicos, para que a efetivação de uma (trans) formação humana, à luz de uma educação escolarizada, em uma instituição total, investia em um ideal de comportamento; sendo que, através de atividades extraclases, como as comemorações cívicas e as celebrações eucarísticas, exortaram o sentimento de seus participantes para que se percebessem como

colaboradores desse projeto, que, para além muros da escola, no futuro, como mães, pais e profissionais, tivessem suas condutas pautadas à luz dessa formação, que lhes permitia dispensar "o amor, o respeito e a veneração devidos a Deus e à Pátria". Novamente é possível, sobre esse recorrente registro, perceber que os valores patrióticos e cristãos estão fortemente relacionados. Cabe destacar que, em meados do século XX, o discurso cristão e o nacionalista eram revigorados no país, visto que a relação dos princípios cristãos com o patriotismo, no período, (década de 1940 e 1950), foi uma articulação

[...] necessária à concretização de uma cultura brasileira, com a consolidação da língua vernácula, com a socialização dos educados, associados ao ideário nacionalista que mostrava que o *novo* projeto do Estado era preocupação recorrente que urgia ser executada no âmbito da educação escolarizada (CUNHA, 2013, p. 154, grifo da autora).

Em conformidade com esse contexto e com o ideário da educação e da religião católica, em meados do século XX, enquanto uma instituição de educação escolarizada, incisivamente a escola não mediu esforços para se destacar como obra educacional, na localidade e no estado do Rio Grande do Sul, sendo considerada, no lembrar de Maria Luiza, como "uma das escolas que estava na lista das boas escolas com internato".

Com destaque, as narrativas dos egressos trazem quadros-imagem de suas memórias, cuja sinalização aponta para aspectos pontuais do dia a dia do mundo do internato, como por exemplo, a intensa participação deles e delas nas atividades esportivas da escola, como os torneios de futebol de campo, nos campeonatos de jogo de botão, nos torneios de pingue-pongue e, também, na participação em atividades cívicas e eucarísticas, muitas delas realizadas na parte externa da escola com grande visibilidade pública. A respeito dessa questão, lanço mão de uma memória fotográfica preservada no acervo documental da Sede Geral da Congregação sobre a formatura do curso de datilografia, no ano de 1958, em frente à Igreja matriz da comunidade,

Figura 19 – Fotografia formatura curso de datilografia, alunos e alunas, padres e Irmãs, 1958, Vale Vêneto (RS)



Fonte: Arquivo Sede Geral da Congregação em Porto Alegre (RS).

Conforme já comentado, a maior parte do acervo fotográfico da escola e de seus escolares compreendem imagens fotográficas tiradas, em sua maioria, na parte externa da escola, ao ar livre, como a imagem acima, que, de forma padronizada indica uma imagem sobre um pertencimento coletivo. Disso fica evidenciado que a solenidade festiva, em frente à Igreja, na praça central da localidade de Vale Vêneto, representa a identidade coletiva da escola e de sua representação, formada por alunos e alunas, padre Palotino, Irmãs do colégio, e, também, juvenistas. Todos eles expressam um sentido de impecabilidade à formação intelectual, deixando transparecer que "a recordação da classe é um microcosmo dos afetos e desafetos com grupo de convivência" (SOUZA, 2001, p. 89).

É uma recordação dessa identidade coletiva, em que cada um se reconhece como parte (aluno) e o todo (a classe) que se restitui a dimensão simbólica da instituição escolar (SOUZA, 2001). Sobre isso, *Lorena* recorda uma memória festiva de sua participação em apresentações organizadas pelo colégio, ao se manifestar com "eu participava da banda e nós fazíamos apresentações para todo o colégio e pra comunidade".

Com o objetivo de construir uma imagem institucional, consequentemente uma identidade coletiva, as instituições de ensino criaram seus ritos próprios, apresentações e solenidades, por exemplo. Assim como a memória de *Lorena* trouxe marcas dessa ritualização, é recorrente, nos registros fotográficos sobre a escola, imagens das solenidades das formaturas do curso de datilografia ou celebrações da 1ª eucaristia. Essa era uma tradição festiva e solene, marcada pela presença da equipe dirigente da escola e de convidados, como

as autoridades locais, os padres palotinos, as famílias dos alunos e alunas. Tais solenidades, realizadas em frente à Igreja matriz, na praça central da localidade, como "as fotografias de eventos escolares - festas, exposições e comemorações [formaturas] - são contributos para a memória institucional [...], trata-se, portanto, do registro de uma prática ritualizada (Ibid., p. 99).

Em conformidade ao registrado na imagem e sobre as lembranças dos egressos, fica o indicativo de que participar dessas atividades para os internos/as os tornava além de um participante, um colaborador que se reconhecia em meio aos traços identitários da escola, sendo que, também, ele/ela, é um integrante daquele grupo. Das imagens, em particular, sobre a comentada, deixa a impressão forte de uma instituição que possui traços característicos próprios e diferenciados.

Pensando com Goffman (2013) sobre a exibição institucional e da relação estabelecida entre a visibilidade pública e os internados, o autor comenta que

A exibição institucional, qualquer que seja sua audiência, pode também dar aos internos a ideia de que estão ligados à melhor instituição desse tipo. Os internados parecem surpreendentemente dispostos a acreditar nisso. Evidentemente, através dessa crença, podem sentir que têm um *status* no mundo mais amplo, embora através da condição que os afasta desse mundo" (Ibid., p. 92-93, grifo do autor).

Sobre o comentário, cabe destacar que o sentimento de pertencimento do internado em relação à instituição o torna um colaborador, ou traz o sentido de que ele adere às diferentes atividades e aos compromissos pré-estabelecidos e organizados pela instituição, "essa imersão obrigatória na atividade da organização tende a ser considerada como símbolo do compromisso e da adesão do indivíduo" (Ibid., p. 150).

Parece-me que a adesão por parte dos internos /as, o seu compromisso e o sentimento de pertencimento à instituição podem ser encontrados em meio aos quadros-lembranças dos memorialistas do Colégio internato de Irmãs. Para emprestar maior clareza ao dito, destaco as palavras de Maria Luiza, que se recorda, em um tom nostálgico e saudoso, sobre o uniforme e de seu cuidado em apresentar-se impecavelmente:

Tínhamos uniforme. Sabe o que eu fazia com o meu? Eu gostava daquela saia pregueadinha! Eu colocava embaixo do meu colchão [para não amassar]. Todos os dias eu estava impecável! (Sorri). Era uma saia azul-marinho plissada, plicê pequenininho e uma camisa branca, minha branca, sapatinho preto. Era o uniforme de ir à aula.

A preocupação de se apresentar de forma impecável e o cuidado para com o seu uniforme, faz pensar que, para além de uma participante daquela instituição, sua lembrança

parece sinalizar que a imagem-lembrança tecida por ela, reforça a ideia de que se sentia pertencente àquele lugar e à escola. Isso traz, em meio ao ato de contar, um viés narrativo alinhavado pelo apreço e o cuidado para com o uniforme, deixando, dessa forma, transparecer a ideia de um cuidado também para com a escola na qual vivia.

São traços de memórias, mas deixaram marcas que não podem ser apagadas. E, ao mergulhar por entre as narrativas e as imagens trazidas ao presente, é possível acessar a representação forjada no tempo presente, em um contexto da educação e da escola que diz sobre os costumes, os valores, as condutas e os sentimentos de escolares, os quais fizeram parte da história da escola e que apontam sobre os aspectos peculiares próprios dos ritos e das tradições organizadas naquela instituição. Deixam, assim, fortemente pensar que, em meio ao traçado incerto da memória, do que *possivelmente aconteceu*, emergem tramas que são densas, mas que se tecidas em meio a fios entrelaçados, esboçam alinhavos de memórias para que o pensar sobre as marcas muito específicas dessa trama histórica, cujos laços trazem a experiência da educação escolarizada, aviva o presente através da memória, a qual recompõe cenas e cenários daquele tempo e presentifica o que não mais existe, mas que, guardado pelos anos, sobrevive ao esquecimento.

Em face disso, foi preciso ouvir-contar. E desse recontar, ouvi nuances diferentes sobre a escola, a rotina, a saudade, a solidão, no entanto eles e elas, ao seu modo, ao recomponem o passado sobre a experiência educativa vivida, emprestaram suas memória para que o passado pudesse ser acessado.

É possível, dessa forma, trazer, em tela, aspectos sobre a rotina deles e delas naquela instituição, que sinalizam vivências específicas e, sobre isso, destaco uma questão discutida por Goffman (2013) em relação ao comportamento dos internados, em um estabelecimento social de fechamento. Por conseguinte, sobrevive um mundo no qual a renúncia das escolhas pessoais é fortemente limitada, porque passa por um processo de mortificação do eu. No entanto, nessas instituições, algumas atividades ou ações por parte do internado, compreendidas como atividades, permitem-lhe preservar parte do seu eu. Essas ações preservadas são ajustamentos que os internos, em uma instituição total, realizam como um modo de fuga - compreendidas como *atividades de evasão* -, que são "atividades que dão algo que permite ao indivíduo esquecer-se de si mesmo, que temporariamente apagam todo sentido do ambiente no qual deve viver" (GOFFMAN, 2013, p. 249).

Em conformidade com essa compreensão, nas instituições totais, o internado passa a realizar atividades que lhe permitem criar um mundo à parte - um mundo de evasão. Um

exemplo disso, na escola internato, é dado pela rememoração de *Antonio Cesar*, ao referir-se ao seu mundo imaginário de ser um grande narrador de futebol:

Tu preenchia aquela tristeza através do lazer. Tu esquecia e quando tu via, já era noite. Às vezes, a gente ficava triste [...] e, eu queria um rádio, e o meu pai não me dava porque as freiras não gostavam. Então, eu alugava um rádio pra escutar jogo de noite. Eu pagava pra um guri! Em troca de bolita, era um rádio preto. Eu colocava debaixo do travesseiro. A noite era fria. Eu narrava futebol. Sou louco por futebol! Jogar eu jogava pouco, mas, no terceiro ano, eu comecei a organizar os torneios e peguei liderança. Eu era respeitado por eles [pelos colegas]. Uma coisa que eu fazia era narrar. Narrava desde pequenininho! Eu ficava, assim, num canto narrando... Narrei em várias rádios de Santa Maria, na Guarathan... Eu comecei lá! Jogo de futebol tinha toda hora. Tinha umas quadras maravilhosas! Eu ficava num cantinho e narrava aquele jogo, mas ninguém via que eu tava narrando, coisa de criança! Eu quero voltar lá em Vale Vêneto! (Sorri). Saudade de eu ficar sentado e olhando um torneio de futebol e eu narrando... (Antonio Cesar).

A rememoração de Antonio Cesar, a partir de seu quadro de lembranças, pode ser pensada como um meio que ele, na condição de internado, individualmente, construiu um mundo próprio. Muitas vezes imaginário, ou não, mas um mundo que lhe permite se afastar livremente da escola, a qual lhe cerce os desejos e os sonhos e, também, escolhas simples como escutar um rádio, por exemplo. No entanto, para os outros alunos e alunas, uma forma de evasão eram as atividades esportivas, não imaginárias, mas concretizadas, seja por sua participação em jogos de futebol, pingue-pongue, jogo de vôlei, torneios de futebol e jogo de botão. Antônio César, sobre isso, comenta: "Lá era o lugar dos campeões! Campeão de jogo de botão, futebol".

Com relação às *atividades de evasão* como meio de ajustamento na vida diária do internado, compreendidas como criação de um mundo próprio, são espaços possíveis em meio a vários mundos construídos no universo da *instituição total* para preservar algo de si (GOFFMAN, 2013). As memórias de Antonio Cesar, Marco, Lorena, Maria Luiza e Cleonice, consideradas como acesso ao passado de suas experiências na escola internato e de seus mundos lá criados - na condição de internados escolares e de suas representações sobre esse tempo - trazem quadros de lembranças, no seu limite, recorrentes sobre aspectos específicos da rotina da vida escolar, em um mundo representativo de uma escola de confinamento interno.

É, a partir desses quadros de lembranças, que, lentamente, esse mundo é reconstruído e, por eles e elas, em tantas passagens, apontam um tom narrativo de saudade, de gratidão e de avaliação em relação à experiência educativa escolarizada que lá viveram.

Com base nisso, as narrativas dos alunos e das alunas do "Colégio internato de Irmãs" indicam construções e ressignificações das memórias, por meio de elaborações que incidiram

em diferentes referências sobre a internalidade e a rotina da escola a partir de assuntos recorrentes: as regras, as restrições, os horários, as atividades recreativas e os cursos de formação, as orientações sobre a conduta e, também, as advertências.

A rotina dos alunos e das alunas do internato era marcada por uma intensa prática de atividades, sejam elas em sala de aula, pela manhã, ou à tarde, ainda na sala de estudos e, também, pela participação em atividades recreativas como os jogos de futebol, pingue-pongue, ou atividades eucarísticas como as cruzadas e as leituras bíblicas. Havia os cursos extraclasse como os de datilografia, piano, dramatizações, curso de bordado e pintura, aula de acordeão e gaita. Um dos aspectos mais destacados e sempre sublinhados nas Crônicas é sobre a assistência espiritual e isso sempre foi articulado ao trabalho efetivo junto às Irmãs dos Padres Palotinos.

Sobre a formação espiritual dos alunos/as, há referências em diferentes anos nas Crônicas sobre atividades como:

1. Retiro dos alunos e das alunas desde 1941, realizado por três dias, ministrado separadamente para os meninos e as meninas.
2. Cruzada Eucarística de 1937 a 1966.
3. Apostolado da Oração desde 1936.
4. Juventude Feminina Católica de 1938 a 1965, sendo que, semanalmente, havia o Círculo de Estudos sob a orientação de um Sacerdote.
5. Campanhas Missionárias desde 1947.
6. Anualmente havia a preparação para a Primeira Eucaristia.

Conforme a Crônica datada em 1954, p. 51,

[...] em outubro, os alunos tiveram três dias de reforma espiritual, sendo pregador para a secção masculina: o Revmo. Padre Benjamim Ragagnim e feminina, o Revmo. Padre Celestino Trevisan. O ensino do catecismo foi ministrado duas vezes por semana aos ginásianos e todos os dias aos alunos do curso elementar.

Essa escola, desde os primeiros anos de sua existência, teve a preocupação constante sobre a ampla formação dos alunos/as, o que efetivava através de cursos paralelos, criados e mantidos de acordo com as necessidades de cada época. Dentre eles, destacavam-se cursos de:

1. Corte e costura, a partir de 1938;
2. Flores e Bordado a mão e a máquina;
3. Piano, Violino e Acordeão;
4. Bandinha Rítmica;

5. Datilografia, criado no ano de 1934, (anualmente, os alunos/as recebiam seu diploma).

Além desses cursos paralelos, os alunos/as realizavam, anualmente, apresentações de poesias, peças de música, cantos, dramatizações e comemorações cívicas.

Antes de prosseguir, penso que se faça necessário destacar que, no Brasil, no alvorecer da República, em 1889 até meado dos anos 20, (VEIGA, 2007, p. 406) "a educação tornou-se um símbolo integrado à república pela crença na sua capacidade de regenerar [transformar]". Por conta disso, nos primeiros anos da república, houve críticas por parte de autores como Licínio Cardoso, que se referia ao povo brasileiro como gente sem cultura, quer artística ou moral. Também "outros autores se debruçaram sobre a questão da ausência de gosto ou do sentimento do belo na população brasileira e que era tarefa urgente instituí-los. Essa educação estética referia-se às mais variadas formas de expressão artística como o canto, a dança, a música, o teatro, os trabalhos manuais, mas principalmente às formas de educar para produzir uma emoção estética [...]" (Ibid.).

A educação estética para o povo envolveu, de um lado, a perspectiva mais teórica, preocupada com a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos e, de outro lado, a perspectiva relativa aos empreendimentos práticos. Nesses, "destacam-se as atividades escolares propriamente ditas, como o canto, o trabalho manual, a literatura, as festas escolares dentro ou fora da escola" (Ibid., 2007, p. 407).

Fica forte a impressão de uma formação ideal de alunos e alunas marcada sempre pela esperada dedicação e a adesão desses alunos/as em constantes atividades articuladas à intensa rotina, tanto de ordem intelectual quanto religiosa. Irradia-se o discurso moral e cristão que se distribui enquanto instituição de educação, religiosa e total "estufas para mudar pessoas" (GOFFMAN, 2013, p. 22). Por conta disso, as atividades e o internamento escolar deixam traços fortes de que a escola, ao ocupar-se da formação desses indivíduos, investe em atividades que tomam o seu tempo e um pouco de si.

Ao longo do que li, vi e ouvi, foi se explicitando *o desenho da escola internato*, senão na sua inteireza, mas certamente em um esboço, e, com ele, chegam diferentes fragmentos sobre uma memória guardada do internamento escolar em uma instituição total.

4.4 ROTINA DA ESCOLA INTERNATO: ENTRE ORIENTAÇÕES E ADVERTÊNCIAS

Os quadros de memórias perfilados sobre a experiência escolar no internato é recomposto por meio das narrativas dos alunos, das alunas e de uma Irmã como uma

instituição que se valeu do rigor disciplinar, de um conjunto de regras pré-estabelecidas e, notadamente, de uma intensa supervisão e vigilância por parte da equipe dirigente em relação às condutas e aos comportamentos desejados dos escolares internos. Com relação às orientações sobre o comportamento, é perceptível, nas narrativas das alunas *Lorena, Cleonice, Maria Luiza e Carmem*, um discurso que aponta que a formação delas, enquanto meninas, era fortemente marcada pelo discurso de um ideal de menina, conseqüentemente um comportamento feminino face à formação de um ideal de mãe e esposa.

Louro (2003, p. 7-8, grifo da autora) sobre o tema comenta:

Um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram - e estão - preocupados em *vigiar*, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres [...] esses múltiplos discursos, de distintas fontes, pretendem conformar, dar uma forma aos nossos corpos, eles nos falam, ao mesmo tempo, das "posições" que os sujeitos ocupam na sociedade.

De acordo com o comentário e articulando-o às narrativas das alunas, é possível apontar que naquele processo educativo rememorado pelas alunas, por meio das orientações que elas deveriam seguir, havia um criterioso cuidado para que, como meninas exemplares e "direitas", tivessem certos cuidados, seja em relação aos seus corpos, ao modo de ser e de se comportarem e, também, por meio das atividades específicas para que desenvolvessem habilidades específicas, como o bordar, o costurar e o pintar.

Chama a atenção, em todas as narrativas das ex-alunas, o enfoque dado sobre esse tema ao período de formação.

Na sua narrativa, Lorena, faz referência sobre isso:

Nós tínhamos orientações sobre como nos vestir. A Irmã sempre dizia que nós deveríamos usar uma tira [faixa] para cobrir, apertar os seios, elas diziam que os seios não podiam deixá-los salientes porque nós estávamos juntos, na hora do recreio, meninas e meninos juntos, então poderia despertar, provocar. [...] a gente reprimiu o que era normal. Como se fosse algo errado. Era o tal do pecado. Era pecado [...] eu tinha um namoradinho, nunca vou esquecer o (sic), eu tinha 12 anos, ele, também, e nós nos encontrávamos atrás da capela. A capela tinha uma gruta, uma grutinha d'água e nós íamos tomar água. A gente deixava um bilhetinho escondido. A gente guardava o bilhetinho escondido e cada um sabia onde estava o bilhete. Inocência! Mas era tudo sadio!

Maria Luiza, sobre as orientações e as advertências, lembra:

Nós éramos recomendadas a não ter contato com os meninos Não!, Deus o livre! Eu lembro de um episódio que duas meninas mandaram bilhetinhos pros guris e as Irmãs pegaram o tal bilhetinho. Falaram publicamente que elas tinham errado! Sabe, então, elas desfilaram no salão como se aquilo fosse um ato muito indigno. Humilhação em público! Nunca esqueci daquilo! Achei tão... Eram severas. A gente até com os irmãos... [O irmão também era interno] pra conversar tinha um dia

definido, tipo uma visita. Sabes, o nosso dormitório era no segundo andar e os meninos, quando iam na capela da escola, eles ficavam em fila, eu lembro que eu cuidava quando os meninos estavam vindo para a missa. Era a forma como eu via o meu irmão. Eu espiava pela veneziana. Ficava olhando... Pra mim era uma emoção forte aquilo! Poder enxergá-lo! Sabe, porque na aula não podia nem conversar com ele, só via [...] a gente aprendia não só dentro da sala de aula, mas elas passavam outras coisas... Momentos pra bordar, pra fazer outras atividades que para mulher é interessante saber. Música fazia parte do currículo. A gente aprendia bordar... Eu lembro que eu aprendi a bordar e tricô.

Carmem comenta sobre as recomendações:

As Irmãs conversavam e diziam pra nós o que podia e não podia, de acordo com as regras. A Irmã (sic) fazia reunião com nós (sic), ela dizia que a gente, vocês meninas é bom ter o respeito, cada uma ficar no seu lugar. Isso faz bem pro resto da vida. Não me esqueço!

Sobre as orientações do comportamento, Cleonice lembra que:

As Irmãs recomendavam para nós não ir pro lado [dormitórios] deles. Não podia passar lá pro lado deles. Tinha um portão separando, que era um portão interno que separava e daquele portão não podia passar. Elas sempre impuseram a vida religiosa, o bem, amar a Deus, falar a verdade, ter respeito pelas pessoas, valores, isso aí, sempre passaram pra nós. Boas maneiras, diziam que as meninas deviam sentar coma as pernas fechadas, cuidar para não aparecer o sutiã, porque poderia induzir o menino a pensar mal, essas coisas elas passavam pra gente.

Por meio dos quadros de memórias de Lorena, Cleonice, Maria Luiza e Carmem, através das lembranças por elas reconstituídas, em especial sobre o discurso de formação para virem (conduzidas) a serem "moças de família", faz lembrar de que "as mulheres [as meninas] deveriam ser mais educadas do que instruídas" (RAGO, 1997, p. 150).

Face à compreensão de que a educação no sentido etimológico aponta para a ideia de "conduzir para"⁸⁹, sendo que a formação delas, na condição de meninas, parece ter sido orientada sob um discurso hegemônico vigente para aquele contexto social e cultural, o qual traz marcas discursivas de que as mulheres deveriam ser educadas para desempenharem o papel de "moças de família" e exemplares esposas e mães. "Através do símbolo mariano, se apelava tanto para a *sagrada missão* da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas" (LOURO, 2008, p. 447, grifo da autora).

As concepções e as orientações sobre como deveriam se comportar e se preservar para que os meninos não pensassem mal sobre elas, conforme lembrado por Cleonice, ressalta que

⁸⁹ Do latim *educare* na acepção original. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>.

as meninas tiveram intensa orientação e supervisão sobre o modo como deveriam agir e pensar, sendo que seus corpos deveriam, segundo narram elas, ser cuidadosamente preservados, tanto na postura de como sentar ou no modo de como se vestiam. Sobre o comportamento feminino, na 5.^a Reunião, no ano de 1967, há o seguinte registro: “passou-se a examinar a conduta das internas, as quais continuam um tanto mal comportadas fora da sala de aula”.

Considerando o espaço de formação da escola como uma instituição total confessional católica, permite pensar que as meninas, também os meninos, mas marcadamente nas narrativas das meninas, elas aprendiam, logo na admissão, no internato, o lugar, a conduta, o espaço e os papéis que deveriam ocupar. Isso fica explícito em: "os indivíduos aprendem desde muito cedo a ocupar e /ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social [escola], através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer" (LOURO, 2003, p. 22).

Diferentemente das narrativas de Cleonice, Maria Luiza, Lorena e Carmem, Antonio Cesar e Marco não trazem, em suas narrativas, temas que façam referência a orientações como deveriam se comportar em relação às meninas, ou cuidados como se vestir. Sobre o comportamento das meninas, Antonio Cesar, ao dizer que eram "indisciplinadas e problemáticas", é possível pensar que essa representação dele sobre a indisciplina das meninas, esteja ligada à memória que ele traz da sua irmã que também era interna na escola. Sobre isso, comenta ele:

A minha irmã ela era indisciplinada, brigava com as outras meninas. Uma vez uma freira colocou ela de castigo e ela "avançou" na freira. Isso foi considerado na época um ato indisciplinar muito grave. As freiras iam expulsá-la, mas avisaram o pai [...] ele levou ela de volta pra Santiago, ela venho pro Medianeira [colégio de religiosas católicas, na época com internato para meninas].

Por meio desse quadro-memória reconstituído por Antônio Cesar, aproxima-se a narrativa de Cleonice que, de forma diferencial, em relação a todas as narrativas, perfila um tom avaliativo sobre a presença de meninas que tinham problemas sérios e que, segundo ela, estavam internas na escola porque eram problemáticas e rebeldes:

Com o passar do tempo, dentro do internato, eu fui vendo meninas que tinham problemas sérios. Teve a (sic), ela tinha problemas com drogas, ela chegou na metade do ano. Ela era muito estranha. Ela era muito bonita. Tinha cabelos encaracolados, meio claros. Uns olhos azuis bem esbugalhados, branca, branca, seca. Ela chamou atenção, e era muito inquieta. Eu acho que ela tava lá, acho que os pais fizeram de que ela largasse essas drogas; ela não escondia de ninguém porque ela estava ali; e ela falava sobre maconha, LSD, o que eu aprendi de droga foi com ela, aprendi não! Eu ouvi as primeiras palavras de droga, foi com ela! O que mais me chamou atenção foi sobre a flor da droga [papoula]. Ela se metia em cada

encrenca! Inclusive ela namorou com um menino dali e ele ajudou ela a fugir do internato. Fugiu e não voltou mais. E nós ficamos sabendo só no outro dia que ela tinha fugido. Nunca mais eu ouvi falar dela. Fugiram duas na minha época. Fugiu a (sic) e a (sic), eu me lembro que ela usava o cabelo muito curto e o cabelo era preto e eu me lembro que ela tinha uma voz linda, linda! Ela cantava pra nós! Ela tinha uma voz linda! Eu me lembro que ela estava interna lá, por causa de problemas. Ela também fugiu. Mandavam pra lá [as famílias, os pais] pra corrigir. Corrigir e disciplinar, porque eu sei que tinha certas gurias, a maioria delas, que eu comecei a conhecer elas, que eram muito rebeldes fumavam escondidas [maiores]. A (sic)..., ela era de Itaqui. Ela era rebelde. Incrível como ela era rebelde! Desbocada. Tinha colegas de vários lugares. A (sic)..., ela era de São Sepé. Ela foi interna porque ela era filha adotada. Ela era no caso afro. Era a única afro que tinha junto com a gente. Ela muito rebelde! A mãe, os pais de criação [adotivos] podiam pagar. Colocaram ela lá colocar disciplina nela. Ela era uma criança problemática. A (sic)..., ela era rejeitada pelos pais verdadeiros e foi adotada por esse casal [...]. Muitas tinham problemas. Lá, era um depósito onde os pais não conseguiam lidar, mas na época não se falava nisso. Tempos depois, mas isso eu já estava adulta, a Irmã (sic) me disse que os pais não podiam com a vida daquelas gurias e mandavam pra lá, pra disciplinar, e por isso a disciplina era tão rígida (Cleonice, 2015).

As palavras de Cleonice trazem agudas reflexões sobre os aspectos da internalidade da rotina na escola internato, mas, notadamente sinaliza para questões mais sutis, como o perfil das alunas que eram diferentes culturalmente, visto a diversidade de suas localidades de procedência. Por sua vez, carrega um espaço de convívio entremeado a um forte híbrido social e cultural, embora estabelecida em um vale, marcadamente de uma cultura dos descendentes de italianos, os quais foram os primeiros a se estabelecerem na localidade.

Ao considerar o Colégio internato de Irmãs no Vale Vêneto um exemplo de instituição total, reflito em face do que li, vi e ouvi contar, de que a escola, como "toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo" (GOFFMAN, 2013, p. 18). Em conformidade a essa compreensão, penso que alunas e alunos, na condição de internos nessa escola confessional católica, desde a sua admissão na escola, tiveram que se "enquadrar" em face de uma rotina diária bastante estranha a seu mundo familiar, sendo que, na escola, o dia iniciava às 6h da manhã e, no transcorrer de um dia, havia regras, horários, silêncios, orações - as quais faziam parte de ações e condutas a que deveriam obedecer e, que, sob forte supervisão e controle, algo de si era "roubado" um pouco do seu eu. Como forma de preservar parte do eu, determinados internados, em uma instituição total, criam seus mundos e, em meio a esses ajustamentos, que são efetivados por meio a *atividades de evasão*, "adaptam-se" e se "ambientam" na sistemática organização da instituição. Esses mundos criados por eles e elas podem ser pensados como fendas, sendo compreendidas como lugares para onde o internado, como fuga, guarda parte de si e, portanto, preserva parte do que lhe constitui.

Nosso sentimento de ser uma pessoa pode decorrer do fato de estarmos colocados numa unidade social maior; nosso sentimento de ter um eu pode surgir através das pequenas formas de resistência a essa atração. Nosso *status* se apoia nas construções sólidas do mundo, enquanto nosso sentimento de identidade pessoal reside, frequentemente, em suas fendas (Ibid., p. 259).

Ao observar o tom crítico das narrativas - deles e delas -, face ao isolamento e à saudade que dizem ter sentido naquele período, no qual viveram na escola, notadamente desse viés crítico perpassa o quadro narrativo de memórias por eles e elas redesenhados. Muitos deles e delas criaram um mundo e fendas para onde iam também foram criadas, para que livremente pudessem se ausentar da escola espiritualmente, mas, em corpo presente, permanecerem no interior dela.

Se Antonio Cesar subverteu as regras e, embaixo do travesseiro, escondia o seu rádio preto e narrava torneios sem espectadores e ouvintes, esse foi o mundo que criou e para o qual se recolhia. Maria Luiza se perdia em meio às horas, jogando pingue-pongue ou espiando o irmão através de uma janela, assim, seu mundo e o seu eu se preservavam. Marco conta que foi um bom jogador de futebol e, ao contar, rememora, com saudosismo, de que era respeitado pelos colegas por tal feito. Por certo, na sua fuga para o mundo por ele criado, deslizavam seus sonhos e a bola de futebol, com a qual, nos campinhos de futebol, diz ter sido feliz, lhe traz a saudade. Lorena, para além de transgredir as convenções e as orientações, (porque era uma menina!), escondia os bilhetinhos que escrevia para o namorado em uma gruta atrás da capela. Em meio às palavras escritas, deixadas nos bilhetes, fugia para um lugar e um mundo de seu eu. Cleonice conta que "às vezes fugia do pátio pra capela, ficava ali, aquilo era a coisa que eu mais gostava", recolher-se à capela era para onde ela fugia e seus pensamentos podiam livremente vaguear.

Se meninas e meninos fugiam para mundos seus e realizavam atividades imaginárias, construídas em meio ao sonho de seguir livremente além das portas e dos muros da escola, outros, literalmente, fugiam e não mais voltavam. Já outros tentavam e não conseguiam. Talvez, essas meninas e meninos não conseguiram encontrar os meios de construir, criar um mundo só seu. Ao não se "ambientarem" aos padrões da escola, foram compreendidos como meninas e meninos indisciplinados e problemáticos. Sobre isso, no ano de 1967, em uma Ata da 9ª Reunião da escola, se lê: "Falou-se também dos alunos que não mais seriam aceitos em 1968, por não se *ambientarem* ao regime da escola". A esses, a escola parece não ter conquistado seu tempo e um pouco de si.

Ao percorrer minimamente a memória sobre o internamento da escola internato em Vale Vêneto, enquanto instituição total confessional católica, vali-me de indícios, em

especial, por meio dos quadros de memórias dos egressos, sendo possível pensar que a experiência educativa escolarizada, naquele espaço, deixou e trouxe marcas da educação e da escola, que são representadas por eles e elas, cujo tom narrativo atribuem à escola um forte reconhecimento pela "boa formação".

A memória dos alunos e das alunas sobre esse tempo apresentou uma narrativa paradoxal: o tom narrativo é saudosista. Demonstrem gratidão à formação e às Irmãs, mas o tom, também, traz a crítica, em especial, quando rememoram sobre a saudade e o isolamento que lá sentiram e, posteriormente, contaram que também lá choraram.

A concepção de formação educativa da escola pode ser encontrada entre os objetivos das escolas que a Congregação mantém na atualidade, sendo que foi uma marca sempre presente daquela instituição de educação escolarizada. Há, no Boletim Informativo da Congregação ⁹⁰ (2013), este registro em Educar: Formar para a vida: "Toda criança e jovem é uma "pérola" de subido valor". Ora, todas as pérolas são cuidadosamente atendidas e trabalhadas. "A Educação tem um trabalho imenso a realizar".

De acordo com o informado, é possível notadamente perceber o empenho que as escolas da Congregação empreenderam e empreendem para a efetiva formação exemplar de seus escolares à luz de um forte objetivo de virem a ser crianças e jovens de "subido valor". Desde tempos distantes, essa parece ter sido a concepção de educação escolar sistematicamente mantida pela Congregação e pelas Irmãs dessa Congregação.

Em face do que comentei, penso que o trabalho para recompor tempos e espaços do cotidiano escolar dessa instituição, a qual atentou para as minúcias, os detalhes, os fragmentos da internalização daquele espaço, foram trazidos em meio às imagens e aos quadros de memórias de Antonio Cesar, Carmem, Cleonice, Maria Luiza e Marco. Imagens essas que fizeram emergir, do tempo de internamento naquela instituição, o presente ao evocarem o passado e, assim como eles e elas, a missivista também trouxe, em meio das marcas de seus escritos, experiências e sensações: *"para mim foi muito importante. Aí foi minha casa, o meu refúgio durante três anos de minha vida e por esse motivo não passa em vão na vida de alguém"*. São marcas de alinhavos tecidos pela memória guardada na escrita, que sinaliza uma história vivida através do lembrar daqueles que as contou, urdida por meio de fragmentos sobre o mundo no qual viveram e que, de suas memórias, entrelaçam fios para os alinhavos finais da trama.

⁹⁰ Boletim Informativo - Irmãs do Imaculado Coração de Maria: Solidárias na Defesa e Promoção da Vida. Ano 2 - 1º Semestre de 2013 - Nº 04. Recebi este Boletim de umas das Irmãs em Vale Vêneto, no meu trabalho de campo.

Por isso, percebo que o tempo, no qual esses/as alunas/os viveram na escola internato enquanto instituição total, para além de um tempo de suas vidas em uma escola, aponta ter sido uma experiência educativa escolar, atravessada por estratégias disciplinares, cujos relembrances ressoam em suas memórias e, certamente, são representações que desenham o passado, sinalizando que, muito mais que uma formação escolar, o tempo dessa experiência educativa - evocada em suas memórias – ainda sinaliza que, daquela experiência e formação, há muita gratidão, saudade, mas também trouxe questionamentos, principalmente sobre a solidão e o isolamento que lá sentiram.

As palavras reflexivas que foram tecidas em meio do silêncio sobre o isolamento e a saudade que Antonio Cesar, Carmem, Cleonice, Lorena, Maria Luiza e Marco dizem ter sentido, trouxeram-me um quadro de imagens memorialísticas, que, entrelaçadas à memória, a qual foi tecida em meio de tramas, histórias, sentimentos e emoções do que ouvi contar, penso que o quadro da memória em que foco a saudade e do isolamento encontra, por meio dessas palavras, que as compartilho como um traço narrativo do que possa ser compreendido do que eles e elas, recorrentemente, falaram sobre a saudade e o isolamento,

Vais encontrar o mundo - disse meu pai. Coragem para a luta. Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso. Eu tinha onze anos (POMPEIA, 2009, p. 7).

Ao encaminhar-me para o fechamento da parte da trama sobre as narrativas de escolares em uma escola internato que acolheu alunos/as em regime de internato misto, sob a luz do discurso religioso e da educação, tentei traçar indícios sobre uma trama histórica, que pretendeu pôr em relevo traços de uma época e de um tempo, no qual uma instituição escolar de religiosas católicas se ergueu como obra educacional, em um pequeno vale, na região central do estado do Rio Grande do Sul, para, a partir de memórias, escrever sobre uma História da Educação.

No entanto, o que fica, por ora, é a premência de avançar por entre tantas perguntas desta história a escrever.

5 ALINHAVOS FINAIS

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e, a cada movimento do caleidoscópio, a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 420).

As palavras de *Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos* sobre a compreensão da memória foram importantes fontes de reflexão e de inspiração intelectual para compor as tramas desta investigação e, em grande medida, expressam as diferentes representações que ouvi contar dos narradores da pesquisa que, de um tempo de seu presente, pousaram o olhar no passado e se autorizaram a revisitar as memórias daquele período e espaço em que viveram no Colégio internato de Irmãs de Vale Vêneto.

A trajetória formativa e de construção dessa tese foi uma intensa tarefa intelectual em meio a muitas aprendizagens e, sobre isso, neste momento em que teço os últimos fios para alinhar a trama e, ao dedilhar as palavras finais, representam para mim um momento singular, o qual me traz o sentimento de contentamento e gratidão, em especial, pela possibilidade e a oportunidade que tive de concretizar essa investigação, possibilitada através de fecundos e importantes espaços de formação na academia e também em meio aos diferentes espaços de meu trabalho de campo. Imponho maior relevância a esses espaços, que foram tão diversos, porque neles conheci pessoas, lugares novos e ouvi sobre sentimentos. Todas essas descobertas emprestaram vida ao trabalho e, a mim, uma intensa curiosidade diante de tudo que lia, via e ouvia.

A trajetória foi longa, sendo que teve início em meu curso do Mestrado. Desde aquele tempo, o tema da memória sobre as instituições de educação escolarizadas me instigou e, desde então, me vi imersa no campo reflexivo desses estudos, entremeada de leituras e também participando de eventos específicos da área dos estudos da História da Educação. Em especial, nos encontros da Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), o enriquecimento das fontes de embasamento para este trabalho se aprofundou.

Foi uma trajetória marcada por sentimentos paradoxais: da alegria à inquietação, mas também reflexiva diante de novas inspirações intelectuais, visto à minha aproximação a reflexões tecidas sob um viés renovado, em particular, sobre a compreensão da História e de sua escrita. Foram inspirações intelectuais importantes, sendo que, através de estudos desse

campo teórico, nomino Paul Veyne, Roger Chartier e Arlette Farge. Sobre a compreensão dos suportes de memória e a problematização dessas fontes para a problematização da escrita da História da Educação, notadamente os estudos de Maria Teresa Santos Cunha provocaram-me a pensar sobre a compreensão e a potencialidade de documentos compreendidos como *ordinários* ou considerados *menores*. Evidencio que, a partir de minha aproximação com esses documentos, diante da riqueza e de sua relevância como lugares de memórias, sobressaíram suportes que merecem serem preservados, em face de sua potencialidade como vestígio para o acesso ao passado da educação e da escola. Consequentemente, a importância que se efetiva em uma cultura arquivística de preservação, através de iniciativas que contemplem a organização de espaços para a salvaguarda da memória da educação e das instituições escolares, incorpora uma ampla documentação memorialística, seja escrita ou visual, como o são os diários de docentes, as cartilhas de escolares, os periódicos, as imagens fotográficas escolares e de escolares, as cartas. Enfatizo, do mesmo modo, a potencialidade das narrativas orais operacionalizadas através da abordagem metodológica da história oral, valendo-se de entrevistas, tendo como narradores os sujeitos que foram protagonistas e vivenciaram, em um determinado período, a experiência vivenciada em um modelo de educação escolarizada, para que assim possam ser acessados aspectos sobre o cotidiano e a internalidade das práticas escolares, incorporando, dessa forma, ao campo temático das pesquisas educacionais, as questões subjetivas, as emoções e os sentimentos, o que, de outra forma, torna-se de difícil apreensão.

Evidencio a importância de conhecer novos domínios temáticos como o caso da compreensão a partir dos estudos de Erving Goffman sobre as *instituições totais*, conceito esse recuperado para a problematização do mundo do internado na escola em estudo, compreensão que me trouxe importantes reflexões para o pensar sobre esse modelo de escolarização com traço de *fechamento*.

Em conformidade com as observações ressaltadas, volto a reafirmar que, se de um lado, novas abordagens permitiram-me pensar de outro ângulo analítico e teórico; de outro, foi um tempo de desafios e que, em muitos momentos, trouxeram-me dúvidas, principalmente sobre as escolhas e as delimitações em relação de como "olhar" para o "objeto" de investigação, organizar e selecionar o conjunto da materialidade do *corpus* documental dessa tese. Destaco, sobremaneira, ter sido lento esse processo, que me exigiu, além de um tempo considerável, fazer escolhas e essas, muitas vezes, foram feitas de forma intuitiva, visto que, durante o processo de construção da tese, o planejamento foi flexível, o que me permitiu repensá-lo no transcorrer do processo de sua elaboração.

Sobre isso, penso que vivi um tempo de conflitos, de fragilidade e sob constantes desafios, todavia, lentamente, apaziguei tais temeridades e segui os fios para tecer a trama e, hoje, passado o tempo, penso que

[...] a fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos de enfrentar as *metodologias*, em nossas investigações, é fruto do endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de "parâmetros" que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro (COSTA, 2007, p. 18, grifo da autora).

Sob essa ótica, a investigação foi construída, porque compreendo a atividade intelectual como um espaço de criatividade e liberdade, o que me permitiu e autorizou a pensar de outra forma, não sem temeridade, mas com o desejo de produzir conhecimento, o "equivalente disso na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar" (RIBEIRO, 1999, p. 190). Por sua vez, isso autorizou a não me enquadrar em meio a "parâmetros", cujo efeito foi a descoberta de olhar para outros espaços que ainda não tinham sido pensados, fazer perguntas que são novas, enfim, construir a trajetória de pesquisa sem o medo de estar certa ou errada. Esse foi o aprendizado importante no processo de construção da tese; uma lição formativa que, em grande medida, permitiu a concretização do trabalho.

Neste momento, ao dedilhar as últimas páginas deste escrito, muitas transformações aconteceram nessa trajetória e em mim, por consequência, também na tecitura do trabalho, mas o interesse em pesquisar sobre um tema que contemplou as memórias e o colégio e, delimitado como objetos de investigação o colégio, o internato e os seus memorialistas, a intenção foi construir um estudo sobre a memória da *Escola Nossa Senhora de Lourdes*, centrado no lembrar dos alunos e das alunas sobre o Colégio internato de Irmãs. O trabalho se encaminha para os alinhavos finais e, em face do que acreditei ser possível realizar, investi em um trabalho, o qual permitiu o reconhecimento da historicidade do tema em tela, acenei para a possibilidade de construir uma trama dessa história que está entrelaçada a muitos fios, por isso se constituiu em uma reflexão que quis visibilizar.

Nos anos em que estive imersa neste trabalho, principalmente depois de minha defesa do projeto de qualificação, no mês de julho de 2014, diante dos pareceres dos/a professores/as da banca examinadora e da leitura atenta e cuidadosa de suas observações sinalizadas, percebi que era preciso definir, com maior clareza, para qual caminho iria seguir e essa escolha não foi um processo fácil, mas necessário. Definido o caminho e tendo claro quais os fios que queria entremear na urdidora da trama, o trabalho iniciou.

Acreditei na riqueza dessa história e, a cada vestígio encontrado, ficava a sensação de que a história que vislumbrava era fecunda, portanto quis valorizar e visibilizar uma história muito específica, muito diferente das grandes sínteses narrativas da História e da Educação.

Ao recolher os fragmentos de vidas, de experiências e os vestígios sobre a história do Colégio internato de Irmãs, foi possível acessar o seu passado e, de sua representação, sujeitos esquecidos pela historiografia à luz das grandes narrativas educacionais, foram colaboradores importantes que emprestaram suas imagens-lembranças para recompor a história da escola.

Diante de diferentes vestígios, guardados nos suportes escritos e visuais e na "memória viva" dos colaboradores/as da pesquisa, ex-alunos e ex-alunas daquela escola, vi-me frente a tantas tramas, que eram densas. Portanto, foi preciso afinar o ouvido e ouvir contar a quem a mim confiaram suas memórias, mas também se fez necessário me desvencilhar da "simpatia" diante dos suportes, nos quais a presentificação da memória fazia-me crer que já era a História - momento importante e definitivo para que o trabalho pudesse prosseguir. Foi o que fiz. No entanto, reflito o quanto essa lição foi difícil, mas extremamente fecunda em relação às minhas errâncias pelas salas dos arquivos da escola e da Congregação, porque fui percebendo que a "trama é [era] densa e não se deixa [va] ler tão facilmente" (FARGE, 2009, p. 36). Foi preciso um tempo.

Os fios narrativos, que construíram a trama, foram um estudo elaborado a partir de um cruzamento de memórias, mas, sem querer hierarquizar os documentos, penso que a memória dos narradores e narradoras foram imagens-lembrança que trouxeram vida, experiência e sentimentos em relação a essa experiência de formação na escola internato, muito específica, porque o internamento era misto. Sobre isso, procurei enfatizar e visibilizar esse traço diferencial e específico do modelo escolar nessa intuição confessional católica.

Nesse sentido, procurei olhar cuidadosamente para as questões mais específicas que, em uma mirada rápida, poderiam ser consideradas como simples, mas, ao voltar o olhar e vagorosamente observar, percebi que, através das minúcias e dos detalhes deixados registrados, por exemplo, nas correspondências em meio a álbuns, ou guardadas as fotografias no arquivo, atas, relatórios e histórias que ouvi contar, a trama se tornou mais densa e os fios narrativos da história da escola ganharam contorno.

Meu objetivo para a elaboração desta tese foi o de problematizar a memória de uma escola e de seus memorialistas. Para isso, vali-me da metodologia da história oral com o intuito de me aproximar de sua comunidade de destino - os egressos, que são parte da memória partilhada e socializada da escola. Ao delimitar a escolha e ouvi-los, tive, dessa

forma, a intenção de escrever uma narrativa por meio de memórias de sujeitos que fizeram parte daquela história e que hoje guardam imagens-lembranças (BOSI, 1994), que são coletivas. Foi importante ouvir contar, ademais me fez lembrar de que a memória é "viva".

As memórias recompostas pelos alunos e alunas promoveram a visibilidade de nuances diferentes, de percepções muito específicas sobre a rotina da escola internato, como os horários, as regras, as atividades recreativas, os dormitórios, a beleza dos morros que recortam o vale, o rigor da disciplina, a diversidade cultural dos colegas, a capela da escola, em particular, as orientações para as meninas de como "fazer se respeitar", a toada de saudade que sentiam da família e de suas casas, do frio que lá sentiram, mas também construíram um tom narrativo que fala de gratidão e de reconhecimento pela boa formação recebida. Ao amalgamar sentimentos, ações e atos de rememorar o vivenciado, tecem uma memória seletiva, dizem ser gratos pela disciplina, mesmo rigorosa, como mulheres e homens de seu tempo, atribuem a formação e a disciplina, que conheceram naquela escola, como uma formação importante, visto que todos, eles e elas, reiteram que aprenderam a ter limites, a respeitar os horários e a se organizar, seja no trabalho, em suas profissões ou como mães e pais e atribuem reconhecimento a essa formação.

A problematização da investigação, que propôs responder à pergunta: *Como a construção narrativa de memórias de ex-alunos/as recompõe a experiência educativa em um colégio/internato católico e atribui sentidos a essa formação, seja em suas experiências pessoais ou profissionais?*

Diante da pergunta balizadora da construção da investigação, penso que, das narrativas dos alunos e das alunas, o fio narrativo foi construído através de uma representação sobre a formação e, daquele espaço, um traço forte despontado de suas recomposições de memórias faz pensar que, para além de terem vivido um período na escola internato, sentem-se ainda pertencentes à escola e a toada por eles e elas composta não é o desencadeador apenas da saudade, da gratidão porque também reconhecem que, através da experiência vivenciada, conviveram com pessoas diferentes de seus mundos e, ao olharem para o passado, demonstram forte sentimento de pertencimento aquele lugar, sendo perceptível que, diante de mim, estavam os narradores de uma comunidade de memória, da qual todos demonstram o sentimento de pertencimento (HALBWACHS, 2006).

Recompõem imagens-lembranças entrelaçadas por representações paradoxais, ao mesmo tempo que reconhecem a formação como base moral importante para suas vidas, que lá receberam e sentem saudade das Irmãs. Ao se recordarem do quanto ter sido aluno e aluna naquele internato foi importante para suas vidas, paradoxalmente, reforçam a noção de que

não colocariam um filho em uma escola internato. Pelo rigor disciplinar? Não, disseram eles e elas, meramente pela saudade de casa e a separação da família.

Diante das entrevistas, fui percebendo que, de suas lembranças, emerge uma escola que é bastante enaltecida por ser uma entidade educacional que, na época, pontificava a lista das melhores escolas do estado. Essa representação é recorrente, todavia há também temas que emergiram em algumas narrativas bastante peculiares sobre as orientações para as meninas, em relação a terem cuidado com seu corpo. Ressaltam, na mesma ressonância, que muitas meninas estavam lá porque usavam drogas e a escola figura não apenas como um espaço além de fechamento, mas também como um estabelecimento de correção, o que faz lembrar a expressão de Goffman (2013) sobre as instituições totais serem compreendidas como "estufas" para transformar pessoas.

Se há narrativas que trouxeram questões sobre a formação das meninas de forma diferencial, especialmente sobre preservarem seus corpos e sobre a presença de que muitas delas serem enviadas para a escola como um castigo, há, de maneira consensual, um tom narrativo que esboça um desenho da escola como um Colégio internato de Irmãs, reconhecido pela maioria das famílias como uma escola de boa formação, por ser confessional, mas, marcadamente, fica latente que o diferencial era o internato em sua organização de recolhimento e de forte rigor disciplinar. Esses são os traços que a fizeram ser amplamente reconhecida em todo o estado como uma escola exemplar para a formação moral e religiosa de muitas crianças que por lá passaram, sendo que a idade em que eram internados, em sua maioria aos nove anos, lá permanecendo, em média, de três a cinco anos.

Um aspecto que chama atenção nas narrativas é sobre a formação religiosa, embora estivessem em uma escola confessional católica, na qual o ato de rezar e participar das atividades eucarísticas era parte de suas rotinas, percebi que somente duas alunas foram claras sobre essa questão e dizem ser, ainda, católicas. As demais narrativas sobre essa questão são evasivas e há um tom questionador sobre a religião. Já em outra narrativa, uma aluna diz que hoje não é mais católica, mas lembra, com carinho, das Irmãs e revela que gostava da paz de espírito que havia no internato. O que fica disso é que a formação religiosa muito pouco é atribuída por eles e elas em relação a serem católicos praticantes em face da orientação religiosa que lá receberam e, sobre isso, não há expressividade nas narrativas. Importante também é o reconhecimento e a gratidão que atribuem à formação escolar e a essa experiência, em especial, pela formação disciplinar. Em contrapartida, todas as narrativas apontam que o isolamento e a saudade da família são imagens-lembrança que trazem um forte

sentimento de tristeza, sendo que não colocariam um filho em uma escola internato, não pelo rigor disciplinar, mas pela separação e privação do convívio familiar.

Como tese principal, na parte inicial do estudo, aponte para o fato de que a escola, mesmo que tenha sido estabelecida em uma localidade, que outrora foi um núcleo colonial de italianos, em fins do século XIX e, na atualidade, é um distrito turístico que notadamente preserva as tradições e os traços culturais étnicos dos descendentes das famílias italianas que vieram da região do Vêneto, no norte da Itália, para a localidade na época, sobre isso, a escola parece um mundo à parte. Nas narrativas dos alunos e das alunas, não há referências sobre esse aspecto. Fica forte a impressão de que a escola, em meio a uma cultura própria, à luz da religião católica, se fez bem representar para ser amplamente reconhecida através de intensas atividades públicas na comunidade, por meio de práticas ritualizadas, que podem ser percebidas nos registros fotográficos e também em atas e em crônicas, ao longo de seus 88 anos de atividades enquanto espaço de educação escolarizada. Assim, penso que a Igreja Católica, através dos espaços da educação, como as escolas confessionais particulares, formou importantes "braços" para que mantivesse a sua forte presença, mesmo em um país laico, desde a separação dela (igreja) com o estado, a partir da 1ª Constituição Republicana de 1891 (FAUSTO, 2013). Resulta assinalar que a Igreja Católica se valeu da educação para continuar imprimindo a sua presença e acredito ser plausível apontar que o Colégio internato da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em Vale Vêneto, foi um exemplo digno dessa presença.

A representação forjada pelas religiosas sinaliza que, em imagens e em textos memorialísticos redigidos por elas, a intensidade expressiva, tanto nos suportes de memórias escritos e nos visuais, exhibe fortes impressões de uma escola de religiosas católicas dotada de uma cultura e identidade próprias. Parece-me que a representação da Igreja Católica, junto ao espaço escolar, sobrepujou as marcas culturais étnicas italianas. A escola é lembrada como o Colégio internato de Irmãs, não como uma escola "de italianos" e essa parece ter sido uma marca identitária indelével ao tempo.

É preciso finalizar... Em meio à despedida, sinto já a saudade da sala dos arquivos, de ouvir contar... A trajetória foi longa, exaustiva, mas é preciso alinhar os últimos fios da trama. Sinto-me feliz por ter cumprido, senão o sonhado, o possível. As memórias do Colégio internato de Irmãs, as imagens-lembranças de Antonio Cesar, Carmem, Cleonice, Lorena, Maria Luiza e Marco foram a potencialidade da tese e, intrometida nas histórias que ouvi contar, fui, com eles e elas, para um tempo distante, mas é hora da despedida.

Antes de tecer os alinhavos finais, compreendendo que, através desta tese, parte da História da Educação do Rio Grande do Sul foi visibilizada, da mesma forma, os seus sujeitos, os quais fizeram parte desta história, entre tantos outros que por lá passaram. Compreendendo que tive a intenção de escrever sobre *o que possivelmente foi*, sustento que a organização diferencial da escola, considerando que duas características - o internato misto e a diversidade cultural do perfil dos internos e das internas, forjaram os temas merecedores de outras reflexões, visto que a pergunta imediata é: porque somente nessa escola da Congregação foi possível a matrícula de meninas e meninos e de localidades tão diversas, em uma localidade expressamente marcada pelos traços da cultura italiana? Quais escolas confessionais, no estado do Rio Grande do Sul, se organizaram de acordo com esse traço específico: o internato misto sem o objetivo de formação teológica?

São apontamentos que deixo para serem pensados porque são questões, por ora, sem respostas, que exigem um trabalho a ser realizado, visto que a escrita dessa investigação se deu nos limites propostos. Portanto, considero-a uma versão de uma trama do que *possivelmente foi* e, tecida ao longo de dias, meses e anos, faz lembrar que "os tapetes levam tanto para serem tecidos! No entremeio, se introduzem alguns novos pontos, reveem-se os planos, mudam-se as cores das linhas" [e das tramas] (LACERDA, 2001, p. 120).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Manual de História Oral.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias da Educação: Aproximações Teórico- Metodológicas. **História da Educação**, Pelotas, v.13, n.27, p. 211-243, jan./abr., 2009. Disponível: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: set. de 2014.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Narrativas políticas: policiais militares grevistas. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa (Org.). **Depois da utopia:** a história oral em seu tempo. São Paulo: Letra e Voz, 2013.p.205- 226.

AZZI, Riolando. (Org.). **A Vida Religiosa no Brasil:** Enfoques Históricos. CEHILA. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

_____. **Sinal dos Tempos:** A Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria na Renovação Pastoral. 2.V. Porto Alegre: 2007.

BARROS, Armando Martins de. Os Álbuns Fotográficos Com Motivos Escolares. In: **História da Educação em Perspectiva:** Ensino, Pesquisa, Produção e Novas Investigações. Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho (Org.) Uberlândia: Edufu, 2005. p. 117-132.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 2 v. Os Primeiros Paradigmas: positivismo e historicismo).

BENEDUZI, Luis Fernando. **Imigração italiana e catolicismo:** entrecruzando olhares, discutindo mitos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BIASOLI, Vitor. **O Catolicismo Ultramontano e a Conquista de Santa Maria (1870/1920).** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

BITTAR, M. Escola confessional. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BOLLÈME, Geneviève. **O povo por escrito.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BONFADA, Genésio. **Os Palotinos no Rio Grande do Sul.** 1886 a 1919: fim da província americana. Porto Alegre: SÉRIE RAINHA 5, 1991.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classe, por escrito. **Cad. Cedes**, Campinas, v.23, n.61, p. 378 - 397, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. A Liturgia da Escola Moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ. [Online]**, Porto Alegre, v.18,n.44, p.99-127, set./dez.,2014. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 07 mar.2014.

CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Org.). **Fronteiras do Milênio**. Ed. Universidade /UFRGS, 2001.p.43-69.

CHARTIER, Roger. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: História, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Comentário ao texto Ciência e educação popular: In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Loyola, 1998.

COSTA, Rovílio. A família italiana da área agrícola do Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **A Presença Italiana no Brasil**. V.III. Porto Alegre: EDIÇÕES EST, 1996.p.252-266.

_____. Do religioso ao social: a Igreja nas colônias italianas. In: DREHER, Martin (Org.). **Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja**. Porto Alegre: Edições EST: São Leopoldo: Sinodal, 1998.p.163-200.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). 3. ed. **Caminhos Investigativos I**. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.p.103-127.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: Memória/Educação. **Revista da Educação**, Pelotas, v.3, n.5, p.39-45, jan./jun. 1999.

_____. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

_____. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v.3, n.1, p.45- 62. 2007.

_____. Das mãos para as mentes. Protocolos de civilidade em um jornal escolar/SC (1945-1952). **Educar em Revista**, Florianópolis, n. 49, p.139- 159, jul./set. 2013.

_____. Apresentação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p.4- 8, jan./jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). 4. ed. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.III: Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P.77-86.

DE BONI, Luis Alberto (Org.). **A Presença Italiana no Brasil**. V.III. Porto Alegre: EDIÇÕES EST, 1996.

EICHER, Peter. **Dicionário de Conceitos Fundamentais de Teologia**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1993. P.564-569.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, v.4, n. 8, p.141-174, set., 2000

FABRE, D. (2008, enero-junio). Introducció n (al libro Escrituras ordinarias). *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 6. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num6/inves/fabre_introduccion_escrituras_ordinarias.html

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. Edição atualizada e ampliada. São Paulo: EDUSP, 2013.

FENTRESS, James; WICKHAM. Tradução de Telma Costa. **Memória Social: Novas Perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema, 1992.

FISCHER, Beatriz. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria & Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 531- 548.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. e BUJES, M. Isabel. (Org.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro; DP&A, 2005. p. 117-140.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HALBWACHS, Maurice. Tradução de Beatriz Sidou. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTOG, François. **Evidência da História: o que os Historiadores veem**. Tradução de Guilherme João de Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERÉDIA, Vania. Os imigrantes italianos na formação econômica regional no Rio Grande do Sul. In: TEDESCO, João Carlos, ZANINI, Maria Catarina C. (Org.). **Migrantes ao Sul do Brasil**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.p.211-229.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. 1789-1848. 25. ed. Tradução Maria Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: PAZ e TERRA, 2012.

IOTTI, Luiza Horn. **Imigração e Poder**: A palavra oficial sobre os imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (1875-1914). Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KREUTZ, Lúcio. Modelo de uma Igreja imigrante: educação e escola. In: DREHER, Martin (Org.). **Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja**. Porto Alegre: Edições EST: São Leopoldo:Sinodal, 1998.p.201-217.

_____. A educação de Imigrantes no Brasil. In: TEIXEIRA, Marta Eliane. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.348-370.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Trilhas da pesquisa, convicções e diversidades. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (Org.). **Depois da utopia: A história oral em seu tempo**. São Paulo: Letra e Voz, 2013. p.71-80.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de LÍlian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Solange Ferraz de, CARVALHO; Vânia Carneiro de. Usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011. p.29-60.

LOURO, Guacira Lopes. Lembranças de velhas colônias italianas: trabalho, família e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.21-28, jul./dez.1990

_____. NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORY, Mary Del; BASSANEZI, Carla. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443- 481.

LOWERY, L. Daniel. **Dicionário Católico Básico**. 2. ed. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1999.

LUCHESE, Terciane. **O Processo Escolar entre Imigrantes na Região Colonial Italiana no RS- 1875 a 1930: Leggere, Scrivere e Calcolare Per Essere Alcuno Nella Vita**. 2007. 495f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

_____; KREUTZ, Lúcio. (Org.). **Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MANFROI, Olívio. **A Colonização Italiana no Rio Grande do Sul.** Implicações econômicas, políticas e culturais. 2. ed. Porto Alegre: Edições EST, 2001.

MARCUZZO, Clementino. **Centenário da Chegada das Irmãs e Fundação do Colégio.** Vale Vêneto 1892-1992. Santa Maria: Gráfica Pallotti, [1992]. 104 p.

MAUAD, Ana Maria. Fontes de Memória: desafios metodológicos de um campo em construção. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (Org.). **Depois da utopia: A história oral em seu tempo.** São Paulo: Letra e Voz, 2013. p.81-109.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Percursos historiográficos e metodológicos da contemporaneidade. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa (Org.). **Depois da utopia: a história oral em seu tempo.** São Paulo: Letra e Voz, 2013.p.55-70

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Loyola, 2000.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral: Revista da associação Brasileira de História Oral*, Mariana, n.3, p.109-127, jun. 2000.

NÓVOA, Antonio. **História da Educação: perspectivas atuais.** Conferência realizada na Faculdade de Educação/USP, 1994.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, n.10, dez./1993.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: TEIXEIRA, Marta Eliane. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.371-398.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 482-509.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro. **A Religião e dominação de classe.** Gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história.** São Paulo: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. Clássicos da Literatura. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

RAMBO, Arthur B. A Igreja da Restauração Católica no Brasil Meridional. In: DREHER, Martin N. (Org.). **Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja**. Edições EST: Porto Alegre, 1998. p.147-162.

RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes**. v. 3. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 211-262.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar - Brasil 1890 - 1930**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Luci Fabri, O Anarquismo e as Mulheres. **TEXTOS DE HISTÓRIA**. UNB. Feminismos: Teorias e Perspectivas, Vol.8, nº 1/2, 2000.p.219-244

_____. Audácia de sonhar: memória e subjetividade em Luci Fabri. **História Oral**, v.5, p. 22- 49.2002.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, São Paulo, 11(1): 189-195, maio de 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO Marília Pinto de, VILELA Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.p.137-179.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n.18, p.75-101, 2001.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). 4. ed. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.III: Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p.416-429.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: Temporalidade, experiência e narração**. Caxias do Sul: EDUSC, 2004.

TERRA, João Evangelista Martins. **Maçonaria e Igreja Católica**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**: MDT. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação para o povo. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 399-422.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VELASQUEZ, Cinara Dalla Costa. Investigação Histórica e Fontes de Memória Visual: fotografias escolares. In: 20º ENCONTRO ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2014, Porto Alegre. **Anais**. Disponível em: <http://asphers.blogspot.com.br/>. Acesso em: nov.2015.

VENDRAME, Maíra Ines. "**La éramos servos, aqui somos senhores**": A organização dos imigrantes italianos na ex-colônia Silveira Martins (1877-1914). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

_____. **Ares de vingança**: redes sociais, honra familiar e práticas de justiça entre imigrantes italianos no sul do Brasil (1878 - 1910), 2013.478f. Tese (Doutorado em História das Sociedades Ibéricas e Americanas) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2013.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Foucault Revoluciona a História. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO Marília Pinto de; VILELA Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.p.287-309.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Italianidade no Brasil Meridional**: a construção da identidade étnica na região de Santa Maria-RS. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

FONTES CONSULTADAS

1. Documentos pesquisados no Arquivo Sede Geral da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (ASGG), Porto Alegre (RS)

Acervo Fotográfico

Bárbara Maix - Da Áustria ao Brasil (Org.) pela Irmã Carla Costa

Bárbara Gente como a Gente (Org.) pela Irmã Elda Secchi

Constituições de Maria Bárbara da SS. Trindade. 2. ed. 2007

Crônica sobre a Escola Nossa Senhora de Lourdes (19 páginas, 1948)

Documentário - escrito pelo Pe. Octávio Cirillo Bortoluzzi

2. Documentos pesquisados no Arquivo Sede Provincial da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (ASPG), Santa Maria (RS)

Centenário da chegada das Irmãs e Fundação do Colégio - Vale Vêneto 1892-1992 - organizado pelo Pe. Clementino Marcuzzo

Centenário da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - Uma Vida e Obra - 1849-1949, organizado pelo Pe. Soares D'Azevedo

Relatórios das principais atividades (quatro Irmãs) em Vale Vêneto - 1972 a 1974

Sinal dos Tempos- organizado por Riolando Azzi

3. Documentos pesquisados no Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes (AENSL), Vale Vêneto (RS)

Acervo Fotográfico

Atas do Conselho local - Ginásio Nossa Senhora de Lourdes de Vale Vêneto, Província do Divino Espírito Santo 1965- 1979.100f.

Álbum - Pinceladas de uma missão de 88 anos: 1892-1980, organizado pela Irmã Vera Maria Reck - Secretária da Escola em 1980

Álbum - Centenário I -1882-1992

Álbum - Centenário II - 1892-1992

Atas das Comemorações Cívicas - 1939, 1943a, 1943b, 1944 e 1979

Boletim Informativo - ANO 2 - 1º SEMESTRE DE 2013 - Nº 04 Educar: Formar para a Vida

Crônicas de 1892 a 1980

Documentação - Desativação da Escola N^a Sr^a Lourdes - Vale Vêneto/12-1980 (Portarias e Autorizações)

4. Fontes Orais - Entrevistas

Antonio Cesar, em 08 de janeiro de 2015.

Carmem, em 28 de outubro de 2014.

Cleonice, em 05 de fevereiro de 2015.

Lorena, em 15 de janeiro de 2015.

Marco, em 15 de dezembro de 2014.

Maria Luiza, em 06 de fevereiro de 2015.

Irmã Terezinha, em 28 de outubro de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA - ALUNOS E ALUNAS COLABORADORES/AS

Roteiro de Entrevista

Ex-aluno/a interno/a

Nome:

Idade:

Endereço contato:

1. Quais são suas principais recordações do internato na Escola Nossa Senhora de Lourdes? Como era organizado?

De que forma ocorreu seu ingresso no internato? Quantos anos você tinha, qual o período que estudou na escola? Qual a cidade de sua procedência?

Você saberia quantificar o número de internas/os que compunham o internato por ano?

2. Como era a rotina do internato?

Quais eram as atividades (formativas) das/os internas/os?

Quais as principais exigências?

Quem eram as professoras/orientadoras do internato?

Como elas agiam em relação às (aos) internas/os?

3. Como era o controle da disciplina?

Havia horários pré-determinados para as refeições, banhos, descanso, aulas?

Havia espaço para alguma transgressão? De que forma?

4. As/os internas/os eram orientados a participarem de alguma associação/movimento da escola? De qual natureza? De que forma? Como era a atuação? Como era a organização?

E fora da escola, havia a possibilidade de participação em alguma associação/movimento? De qual natureza?

6. Quais os momentos em que você se sente feliz em lembrar? Por quê? Há algum fato, um momento que não gostaria de ter vivido nesse internato? Por quê?

7. Quais as dificuldades que você sentiu no período de sua internalização?

8. Conte-me um pouco de sua participação nas atividades realizadas no dia a dia da escola.

9. Ao lembrar o tempo de sua formação escolar, como você atribui à escola e ao período vivido no internato, a educação que teve na instituição? Como você avalia a influência que a escola teve em sua formação pessoal ou profissional? Ou para você foi indiferente o tempo vivido naquela escola?

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA - IRMÃ COLABORADORA

Roteiro de Entrevista

Nome:

Endereço para contato:

1. Quais são suas principais recordações do Internato da Escola Nossa Senhora de Lourdes?
Qual o período em que atuou nessa escola?
De que forma ocorria o ingresso das internas/os? Quais os critérios para a admissão na escola e no internato? Havia uma idade mínima? Como era feito o pagamento?
De que forma ocorria o ingresso das internas/os?
Quantos/as internos/as eram admitidos por ano?
Como era a rotina do internato?
2. Quais eram os componentes curriculares formativos dos internos/as?
Quais as principais exigências?
Quem eram as (os) professoras/es /orientadores do internato?
3. Como era o controle da disciplina? Quais as principais regras do internato?
4. Quais as razões que conduziram ao término do internato?
5. Como era feito o controle de meninos e meninas no internato? Eles conviviam em um mesmo espaço? Recreio, refeições, aulas, atividades extraclasse?
6. Qual o traço característico dos alunos internos/as, em relação à classe social, etnia, idade, procedência de cidade?
7. Quais as principais dificuldades encontradas em relação ao cumprimento das regras do internato por parte dos internos/as? Eles/as tinham autonomia para pernoitar fora da escola, sair à rua sem acompanhantes? Como e por quem era feito esse controle?

APÊNDICE C – QUADRO GERAL DAS CASAS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA

	Ano	Nome das Casas	Local	Estado
01	1849	Casa Generalícia - Instituto Coração de Maria	Rio de Janeiro (1856 - Porto Alegre)	RS
02	1849	Noviciado Imaculado Coração de Maria	Rio de Janeiro (1856 - Porto Alegre)	RS
03	1856	Asilo Providência	Porto Alegre	RS
04	1889	Asilo de Órfãos	Santos	SP
05	1892	Escola Nossa Senhora de Lourdes	Vale Vêneto (internato misto)	RS
06	1897	Escola Normal Madre Bárbara	Lajeado	RS
07	1898	Escola Sagrada Família	Caturetã	RS
08	1900	Escola São José	Encantado	RS
09	1900	Escola Imaculada Conceição	Dois Irmãos	RS
10	1903	Asilo Coração de Maria	Rio Grande	RS
11	1904	Escola Nossa Senhora do Sagrado Coração	Porto Alegre	RS
12	1904	Colégio Coração de Maria	Santos	SP
13	1908	Escola N. S. do Bom Conselho	Silveira Martins	RS
14	1909	Asilo S. José do Belém	São Paulo	SP
15	1909	Escola Normal Coração de Maria	Rio Claro	SP
16	1909	Escola N.S. de Pompéia	Anarech	RS
17	1910	Escola Sagrado Coração de Jesus	Silva Pais	RS
18	1911	Asilo São Benedito	Porto Alegre	RS
19	1911	Escola Sagrado Coração de Jesus	Vasconcelos Filho	RS
20	1912	Asilo São Benedito	Pelotas	RS
21	1917	Orfanato São Benedito	Bagé	RS
22	1920	Ginásio N. S. da Glória	Porto Alegre	RS
23	1921	Instituto João Alves Afonso	Rio de Janeiro	RJ
24	1925	Escola São José	Jaguari	RS
25	1926	Ginásio D. Feliciano	Gravataí (internato para meninos)	RS
26	1926	Orfanato Santa Teresinha	Caxias do Sul	RS
27	1929	Ginásio N. S. Auxiliadora	Rio Pardo	RS
28	1932	Escola Santa Lúcia	Piaí	RS
29	1933	Escola Santa Teresinha	Gramado	RS
30	1933	Escola Ferroviária	Ramiz Galvão	RS
31	1933	Escola Coração de Maria	Santa Maria	RS
32	1934	Escola N. S. das Graças	Arroio Grande	RS
33	1934	Escola Chaves Irmãos	Galópolis	RS
34	1937	Escola Santa Bárbara	Coronel Pilar	RS
35	1937	Ginásio N. S. Aparecida	Nova Prata	RS
36	1938	Escola Stella Maris	Viamão	RS
37	1940	Hospital São José	Dois Irmãos	RS
38	1941	Escola Santa Teresinha	Ibarama	RS
39	1941	Orfanato Bidart	Bagé	RS
40	1942	Escola N. S. Conquistadora	São Francisco de Assis	RS
41	1942	Amparo São José	Taquari	RS
42	1943	Hospital São José	Taquari	RS
43	1944	Hospital Sarmento Leite	Arroio dos Ratos	RS
44	1944	Hospital São Gabriel	Setembrina	RS
45	1944	Santa Casa de Misericórdia	Arroio Grande	RS
46	1944	Creche	Rio Pardo	RS
47	1945	Santa Casa de Misericórdia	Santa Rita do Passo Quatro	SP
48	1945	Hospital Santa Teresinha	Encantado	RS
49	1945	Hospital Ven. P. Cristóvão Mendoza	Piaí	RS
50	1945	Hospital Sanatório Belém	Porto Alegre	RS
51	1946	Lar da Criança	Rio de Janeiro	RJ
52	1947	Hospital São Miguel	Gramado	RS
53	1947	Escola N. S. Auxiliadora	Frederico Westphalen	RS

54	1947	Creche N. S. Medianeira	Caxias do Sul	RS
55	1948	Pré-seminário	Frederico Westphalen	RS
56	1948	Hospital São João Batista	Nova Prata	RS
57	1948	Escola Ferroviária	Santa Maria	RS

Fonte consultada: Arquivo da Sede Provincial da Congregação Santa Maria (RS)

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE CARTA DE CESSÃO**CARTA DE CESSÃO**

À Universidade Federal de Santa Maria,
 Centro de Educação – CE/UFSM
 Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Eu,....., CI
, CPF, declaro para devidos fins que
 cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de
 do ano de dois mil e quatorze para a pesquisadora Cinara Dalla Costa Velasquez e ao
 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
 Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações,
 desde a presente data. Da mesma forma autorizo a sua audição, transcrição e os usos das
 citações a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-Graduação em
 Educação do Centro de Educação da UFSM que detém guarda da mesma.

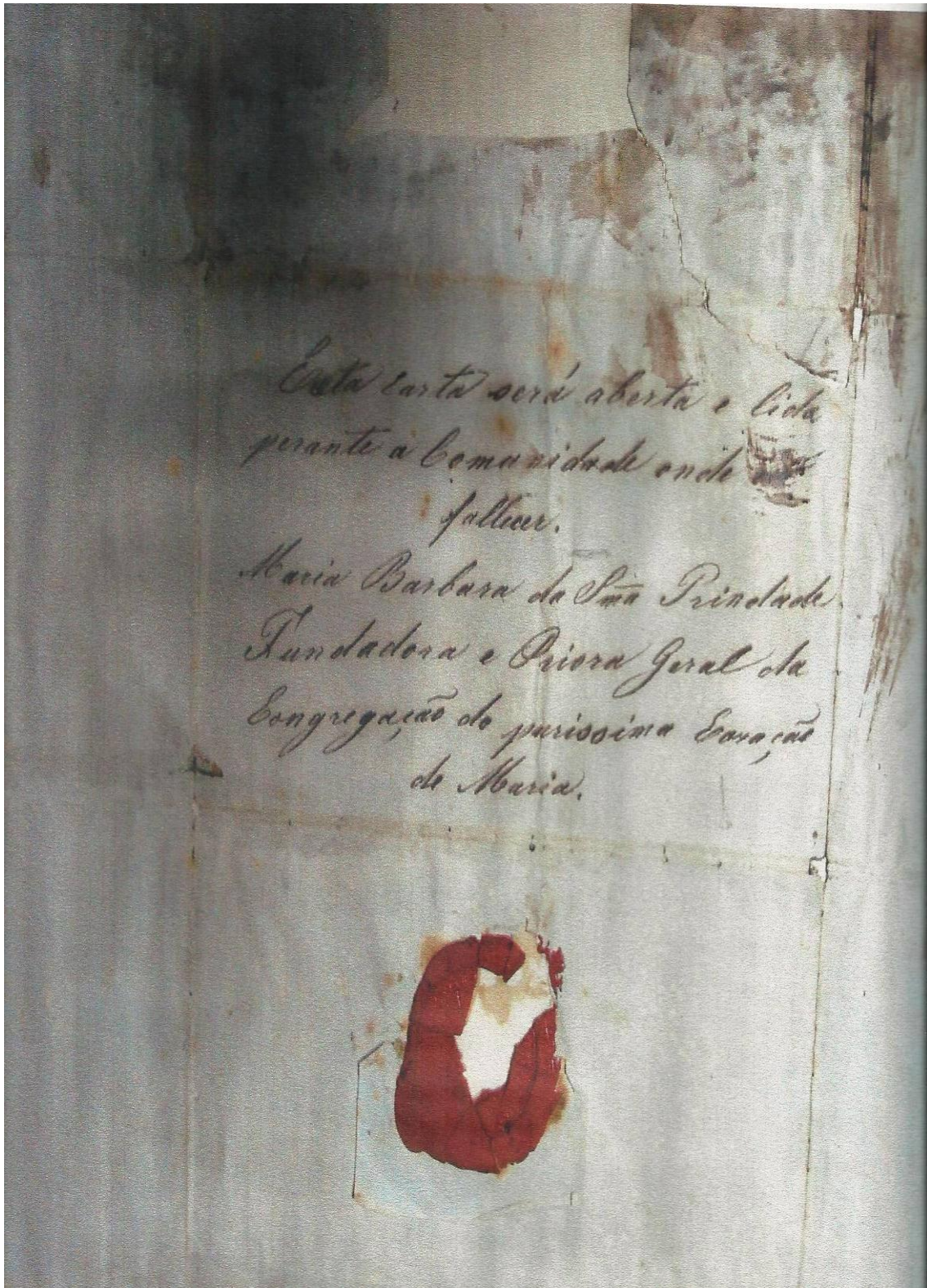
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá
 minha assinatura.

_____/ ____de ____de 2014.

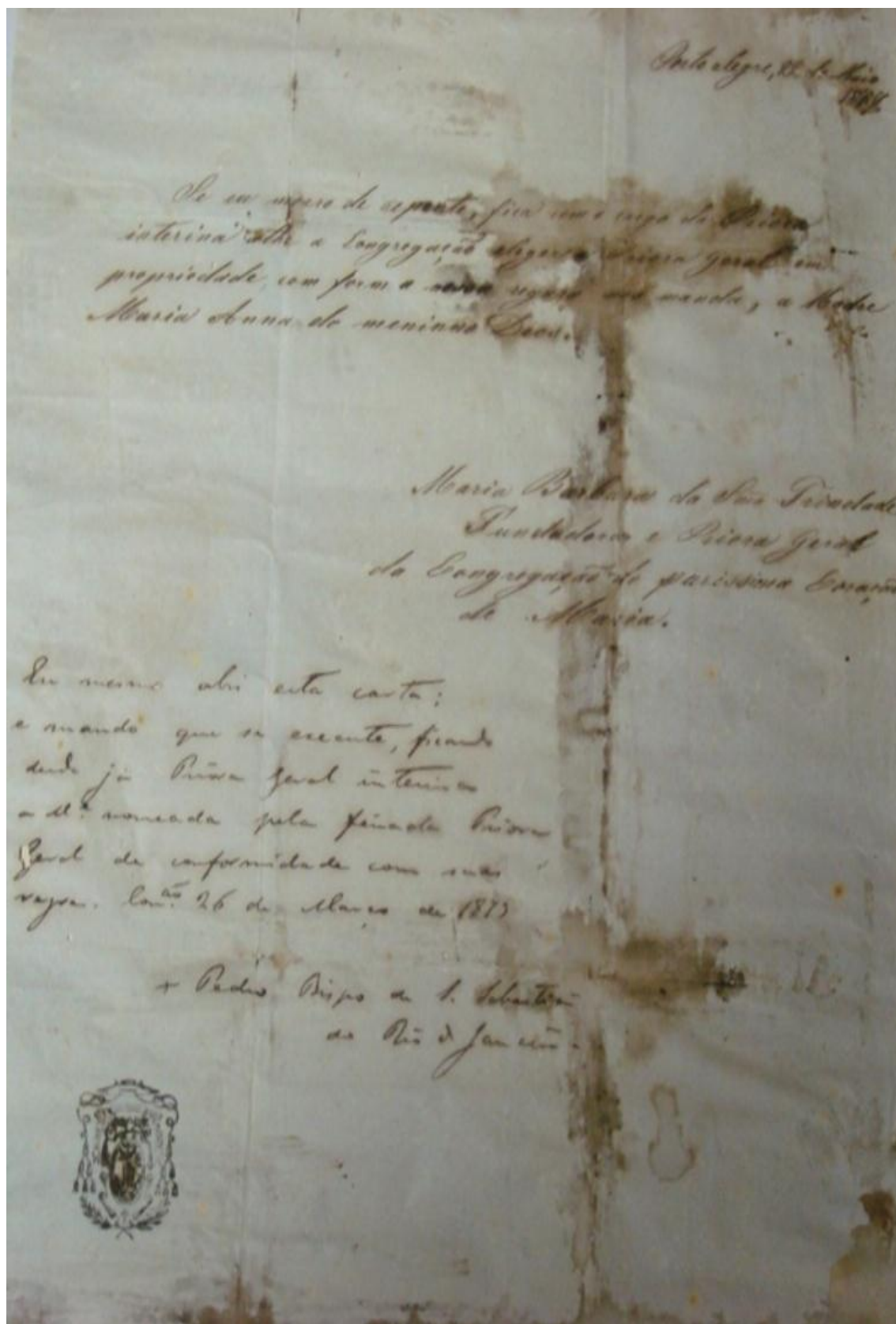
Local e data

 Assinatura

**ANEXO B – CARTA TESTAMENTO REGIDIDA POR MARIA BÁRBARA DA SS.
TRINDADE, PORTO ALEGRE 22 DE MAIO DE 1859⁹¹**



⁹¹ A carta estava lacrada- está é a parte externa. Fonte consultada: Arquivo Sede Geral Congregação Porto Alegre (RS).



Carta-Testamento redigida por Maria Bárbara da SS. Trindade, indicando a Superiora Geral Interina, Madre Maria Anna do Menino Deus. Nessa mesma carta, encontra-se a declaração feita pelo Bispo do Rio de Janeiro, D. Pedro Maria de Lacerda⁹².

Porto Alegre, 22 de maio de 1859

"Se eu morro de repente, fica com o cargo de Priora interina até a Congregação eleger a Priora Geral, em propriedade, conforme nossa Regra manda, a Madre Maria Anna do Menino Deus".

Maria Bárbara da SS. Trindade,
Fundadora e Priora Geral
da Congregação do Puríssimo Coração de Maria.

"Eu mesmo abri esta carta; e mando que se execute, ficando, desde já, Priora Geral interina a Madre nomeada pela finada Priora Geral, de conformidade com suas Regras.

26 de março de 1873

+ Pedro, Bispo de São Sebastião do Rio de Janeiro

⁹² Fonte consultada: Arquivo Sede Geral Congregação Porto Alegre (RS).