

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



TESE

“A EDUCAÇÃO DAS MENINAS EM PELOTAS”:
A CULTURA ESCOLAR PRODUZIDA NO INTERNATO CONFESSORIAL
CATÓLICO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ (1910-1967)

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Pelotas, 2012

RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS

**“A EDUCAÇÃO DAS MENINAS EM PELOTAS”:
A CULTURA ESCOLAR PRODUZIDA NO INTERNATO CONFESSİONAL
CATÓLICO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ (1910-1967)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara

Pelotas, 2012

Catalogação na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária – CRB-10/1011

S237e Santos, Rita de Cássia Grecco dos

“A educação das meninas em Pelotas”: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José (1910-1967)/ Rita de Cássia Grecco dos Santos; orientador: Elomar Antonio Callegaro Tambara. – Pelotas, 2012.

208f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

1. Internatos confessionais. 2. Cultura escolar. 3. Instituições Escolares, História das. 4. Relações entre Estado-Igreja-Educação. 5. Educação, História da I. Tambara, Elomar Antonio Callegaro (orient.). II. Título.

CDD 370

Banca examinadora

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara – UFPEL

Prof^a Dra. Giana Lange do Amaral – UFPEL

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira – UFPEL

Prof^a Dra. Maristani Polidori Zamperetti – UFPEL

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira – UNIPAMPA

Prof. Dr. Ricardo de Aguiar Pacheco – UFRPE

Dedico este estudo

Ao meu amor incondicional, minha filha, Maria Fernanda.

Ao meu padrinho-pai, Jader Alonso, *in memoriam*, pelo amor incondicional que me dedicou, por sempre acreditar em mim e por investir na minha formação humana, cristã e acadêmica.

Agradecimentos

Ao estimado Professor Elomar Tambara, pela oportunidade e confiança depositadas em mim, permitindo-me aprender com ele.

À Professora Beatriz Terezinha Daudt Fischer, pela leitura criteriosa da qualificação do projeto de Doutorado.

Aos Professores Giana Amaral, Jarbas Vieira, Maristani Zamperetti, Maurício Vieira e Ricardo Pacheco, pela disponibilidade em avaliar e qualificar meu estudo.

À Irmã Anita Maria Pastore, pela ampla disponibilização do acervo do Colégio São José e pela carinhosa acolhida ao meu projeto de tese.

Às ex-internas Celi Lettnin, Ivone Laguna Treptow, Luiza Maria Dias Lobato e Zilá Goulart Menezes e às Irmãs Thereza Ferronato (Luisa Maria) e Enedina Pierdoná, pelas riquíssimas entrevistas.

Às Bibliotecárias do Colégio São José, Vera Maria Muniz da Silveira, a Verinha, Rita de Cássia Hernandes Gomes e Irmã Cassilda Bavaresco, pelas prazerosas manhãs que passamos juntas e pelas contribuições no acesso às fontes da Biblioteca Comendador Carlos Assunção.

Ao Coordenador do Departamento de Comunicação e Eventos do Colégio São José, Francisco Bender Leiza, pelo acesso ao acervo de imagens da instituição.

À ex-funcionária da Biblioteca Pública Pelotense, Sônia Maria Tavares Garcia, a Dona Sônia, pelas valiosas dicas durante a coleta de dados na Biblioteca.

Aos colegas do CEIHE-FaE/UFPEL, em especial aos amigos Letícia Ferrari e Francisco Vargas, que contribuíram às discussões presentes nesta tese.

Às colegas e amigas Rita Webler, Maristani Zamperetti e Ângela Neves, pela inestimável parceria nas escritas acadêmicas e conversas enriquecedoras.

Às amigas Luciana Spencer e Fernanda Schlee pela amizade sincera.

À minha madrinha Denamar Grecco Alonso, por ser meu porto seguro e me apoiar em todas as minhas escolhas.

Articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo como ele efetivamente foi. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo (BENJAMIN, 1991. p.156).

Resumo

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. “**A educação das meninas em Pelotas**”: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José. 2012. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A presente tese propõe caracterizar a cultura escolar produzida no internato confessional feminino do Colégio São José, na cidade de Pelotas, RS, analisando a sua fundação e as repercussões do projeto educativo desenvolvido naquele contexto. Promovendo a formação de “meninas dóceis, cultas e cristãs”, em consonância com o modelo familiar, católico e higienista, próprio das primeiras décadas do século XX, a cultura que ao mesmo tempo reproduziu as relações sociais vigentes, também proporcionou brechas à construção de um comportamento de resistência. A partir do entendimento das relações estabelecidas entre Estado, Igreja e Educação, assumo a Historiografia como perspectiva teórico-metodológica para a implementação desta pesquisa. Através da utilização e triangulação de fontes plurais – a arquitetura do internato e seu mobiliário, o uniforme, os Livros de Matrícula do Externato e do Internato, o Regimento, as atas das Associações vinculadas à instituição, anúncios em alguns periódicos locais, documentos particulares da Congregação Religiosa, fotografias e das narrativas de ex-alunas internas e religiosas que trabalharam no internato – busco entender de que forma esta cultura escolar foi incorporada pelas internas. As bases teóricas fundamentam-se em Certeau (2007), Goffman (1973; 1999), Julia (2001) e Magalhães (1998), objetivando realizar um trabalho de desvelamento e compreensão do passado. A pesquisa evidenciou que o projeto educativo engendrado pelas Irmãs do Colégio São José teve uma ressonância na comunidade local, pois além do conteúdo formativo obrigatório, esta educação proporcionou uma formação sociopolítica articulada nas interações advindas dos trabalhos assistenciais. Concluo, a partir destes achados que, para além da formação humana e cristã própria das instituições confessionais, a cultura escolar do Internato Confessional Católico do Colégio São José permitiu a constituição de uma educação feminina afinada com as transformações socioculturais brasileiras.

Palavras-chave: Internatos Confessionais. Cultura Escolar. História das Instituições Escolares. Relações entre Estado, Igreja e Educação. História da Educação.

Abstract

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. “**A educação das meninas em Pelotas**”: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José. 2012. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This thesis proposes to characterize the school culture produced in the female confessional boarding school called St. Joseph in the city of Pelotas, analyzing its foundation and the repercussions of the educational project developed in that context. Promoting the upbringing of "docile, well educated and Christian girls" in line with the Catholic and hygienist family model, own of the first decades of the twentieth century, this culture simultaneously reproduced the existing social relations, also provided loopholes to the construction of a resistance behavior. From the understanding of the relationship between State, Church and Education, I assume the Historiography as the theoretical-methodological approach to the implementation of this research. Through the use of triangulation of plural sources - the architecture of boarding school and its furniture, the uniforms, the Registration Books of Externato and Boarding school, the rules, the minutes of the Associations linked to the institution, some ads in local newspapers, private papers of Religious Congregation, photographs and narratives of ex-boarders and religious women who worked at the boarding - I try to understand how this culture was incorporated by the boarder students. The theoretical foundations are based on Certeau (2007), Goffman (1973, 1999), Julia (2001) and Magalhães (1998), aiming to achieve a work of uncovering and understanding of the past. The research showed that the educational project engendered by the Sisters of St. Joseph had a resonance in the local community, to beyond the formative obligatory subject , this training provided a sociopolitical education articulated in the interactions arising from charity work. I conclude from these findings that, in addition to the human and Christian upbringing of their own confessional institutions, school culture of Boarding Confessional Catholic College St Joseph allowed the formation of a female education in tune with the Brazilian sociocultural transformations.

Key-Words: Confessional Boarding. School Culture. History of School Institutions. Relationships between State, Church and Education. History of Education.

Lista de Figuras

FIGURA 1: PESQUISA EM PERIÓDICOS NA BPP, DIA 10/03/2009.....	23
FIGURA 2: PESQUISA EM ATAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, DIA 08/04/2010.	23
FIGURA 3: PESQUISA NA BPP, DIA 07/05/2010.....	23
FIGURA 4: PESQUISA NA BPP, DIA 16/07/2010.....	23
FIGURA 5: ENCONTRO COM A IRMÃ ENEDINA, DIA 10/05/2011.....	27
FIGURA 6: ENCONTRO COM A IRMÃ LUISA MARIA, DIA 21/06/2011.....	27
FIGURA 7: GINASIANAS PARTICIPANDO DA MISSA NA CAPELA DO COLLEGIO, DIA 09/12/1956.....	55
FIGURA 8: FOTO OFICIAL DO INÍCIO DO BISPADO EM PELOTAS.....	58
FIGURA 9: INTERNAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	63
FIGURA 10: INTERNAS DA 2 ^a SÉRIE GINASIAL DO COLÉGIO SÃO JOSÉ NO SALÃO DE GINÁSTICA, EM 07/11/1951.....	65
FIGURA 11: ENCERRAMENTO DO RETIRO DAS INTERNAS.	67
FIGURA 12: DIPLOMA DE PROFESSORA CATEQUISTA, EM 1964	69
FIGURA 13: GRUPO DE IRMÃS PIONEIRAS QUE PARTIU DE MOÛTIERS PARA SE DEDICAR À EDUCAÇÃO NO SUL DO BRASIL, 1898.....	89
FIGURA 14: INTENDENTE MUNICIPAL JOSÉ BARBOZA GONÇALVES, 1910.....	91
FIGURA 15: A PRIMEIRA ALUNA DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, A MENINA MARIA BARBOZA GONÇALVES.....	93
FIGURA 16: LIVRO DE MATRICULA DO COLLEGIO São José (CAPA), 1910.....	95
FIGURA 17: LIVRO DE MATRICULA DO COLLEGIO São José (PRIMEIRA FOLHA), 1910.....	96
FIGURA 18: LIVRO DE MATRICULA DO COLLEGIO São José (CONTINUAÇÃO DA PRIMEIRA FOLHA), 1910....	97
FIGURA 19: SEGUNDO BISPO DE PELOTAS, DOM JOAQUIM FERREIRA DE MELLO.	98
FIGURA 20: GRUPO DE IRMÃS FUNDADORAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ.....	100

FIGURA 21: GRUPO DE INTERNAS DA INSTITUIÇÃO, EM 1914.....	105
FIGURA 22: PRÉDIO CONSTRUÍDO PARA O COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1915.....	107
FIGURA 23: FRONTISPÍCIO DA NOVA CAPELLA E DO GYMNASIO FEMININO DO COLLEGIO ESPÍRITO SANTO, DE BAGÉ.....	108
FIGURA 24: FACHADA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, EM BAGÉ.....	109
FIGURA 25: FACHADA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO BOM CONSELHO, EM PORTO ALEGRE.	110
FIGURA 26: UM DOS CORREDORES DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1936.. ..	111
FIGURA 27: SALA DE AULA DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1946.	112
FIGURA 28: AUDITÓRIO E CAPELA DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, EM 1946.	114
FIGURA 29: APRESENTAÇÃO TEATRAL DAS INTERNAS, EM 1941.	115
FIGURA 30: VISTA INTERNA DO AUDITÓRIO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, EM 1946.	116
FIGURA 31: GRUPO DE ALUNAS INTERNAS NO PÁTIO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, EM 1952.	117
FIGURA 32: INTERNAS DEPOIS DA MISSA, EM 1940.	118
FIGURA 33: CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO PARA O CURSO GINASIAL.....	120
FIGURA 34: PASSEIO DAS INTERNAS COM A IRMÃ ANITA À PRAÇA DOS MACACOS, EM 1964.	128
FIGURA 35: CAPA DO REGIMENTO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1929.....	130
FIGURA 36: REFEITÓRIO DO INTERNATO, 1937.....	132
FIGURA 37: INTERNAS DA 2 ^a SÉRIE GINASIAL DO COLÉGIO SÃO JOSÉ EM PASSEIO A PRAÇA DOS MACACOS, 1951.....	137
FIGURA 38: DORMITÓRIO DO INTERNATO.	140
FIGURA 39: PLANTA BAIXA DO PRÉDIO DA RUA FÉLIX DA CUNHA, 1937.....	142
FIGURA 40: "OS BELLOS E FINOS TRABALHOS DE AGULHAS DAS ALUMNAS DO COLLEGIO SÃO JOSÉ".....	144

Lista de Tabelas

TABELA 1: PRIMEIROS ALUNOS MENINOS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ	70
TABELA 2: POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR E FREQUÊNCIA À ESCOLA EM DIVERSOS ESTADOS DO BRASIL - 1927	84
TABELA 3: GRUPO DE IRMÃS PIONEIRAS NO RIO GRANDE DO SUL	89
TABELA 4: GRUPO DE IRMÃS PIONEIRAS EM PELOTAS	100
TABELA 5: ESCOLAS PARTICULARRES EM PELOTAS	102

Sumário

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE TABELAS.....	10
SUMÁRIO	11
APRESENTAÇÃO	12
1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: “A BUSCA DE UM SABER-FAZER PRÓPRIO”	18
1.1 Primeiros passos.....	18
1.2 Sobre o encontro e o tratamento das fontes	21
2. CARACTERIZANDO O TEMA E JUSTIFICANDO A PROPOSTA.....	32
3. O INTERNATO E A CONSTITUIÇÃO DA CULTURA ESCOLAR COMO OBJETOS DE ESTUDO	42
3.1 O Internato Escolar: um tema a ser estudado	42
3.2 Constituição da Cultura Escolar.....	53
3.3 Instalação dos Internatos e constituição da Cultura Escolar.....	57
4. INTERNATO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ: A CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR PRÓPRIA.....	73
4.1 Relações entre Estado, Igreja e Educação	73
4.2 Os primeiros anos do Colégio São José e a constituição do Internato.....	86
4.3 O imponente prédio do Colégio e a Associação das Ex-alunas.....	105
4.4 Percebendo o mundo através do Internato e construindo uma cultura escolar própria	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES	180
ANEXOS	202

Apresentação

Os tais seres concretos da história, da história da educação, são seres sexuados e em relação de classe, de gênero, de raça, de idade, sem nenhuma preferência pela ordem em que se diz isso. Além disso, uma das formas de se perceber a concretude da sua inserção é, sem dúvida, pensar esses seres sexuados, etc., em um dado quotidiano. A contemporaneidade do historiador, mas também de suas fontes, está imersa no cotidiano. Perceber a história, construir a história sob essa ótica é uma forma de escapar à lógica da dominação, e a uma história da perspectiva dos dominantes (LOPES, 1994, p.24).

A educação recebida nas instituições confessionais produz efeitos sobre as trajetórias individuais das suas alunas. E, nesse sentido, cabe o questionamento: Como ocorre a aprendizagem e a incorporação de tantas representações e dos estereótipos sociais, como por exemplo, os de classe e de gênero?

Nessa trama de ações podemos apreender possíveis relações – seja de proximidade ou até mesmo de estranhamento – entre as instituições confessionais e o Estado.

Estes são questionamentos que encontram um especial sentido especialmente para mim, em virtude de minha vinculação socio-histórica e afetiva com instituições educacionais de confissão católica na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Uma vez que, minha formação inicial como docente aconteceu no então curso de Magistério de 1^a a 4^a série do Colégio São José (Congregação das Irmãs de São José de Chambéry), e o início de minha vida profissional foi na Escola Fundamental La Salle Hipólito Leite (Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, mais conhecidos como Irmãos Lassalistas).

Ademais, é inconteste o fato de que quando pensamos nos processos de diferenciação e de produção de desigualdades e os possíveis efeitos articulados por estes processos, comumente engendrados pela cultura escolar compartilhada entre sujeitos que fazem parte dos mesmos grupos e/ou instituições, muitas vezes

percebemos que os sujeitos comungam de códigos que contribuirão na articulação de suas identidades e por extensão de suas trajetórias.

Bourdieu (1998, p.41), ao pesquisar as desigualdades frente à escola e à cultura na França, segundo a ideologia da “escola libertadora”, já questionava, na década de 1960, o quanto ela escamoteava um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois esta fornecia a aparência de legitimidade às desigualdades sociais sancionando a herança cultural e o dom social, sendo os mesmos tratados como dom natural. Nesse sentido, os mecanismos de eliminação agem, numa análise “bourdieuniana”, durante todo o percurso dos alunos ao longo da carreira escolar produzindo a eliminação contínua dos desfavorecidos.

Sobre a transmissão de um capital cultural, Bourdieu (1998) esclarece que as cartas são jogadas muito cedo e cada família transmite aos filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural (hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais) e um *ethos* cultural (sistema de valores implícitos e interiorizados que definem as atitudes face à cultura hegemônica e à instituição escolar).

Mas é importante ter em conta que Bourdieu trabalha com estatísticas que envolvem grandes números, seu olhar não está voltado para as exceções. É Lahire (1997) que tenta compreender as singularidades dos casos particulares dizendo que é preciso “navegar nas águas da descrição etnográfica”, pois:

Quando mudamos o foco e pretendemos considerar as diferenças entre famílias que normalmente se tornam equivalentes nas pesquisas estatísticas [...] nos damos conta de que não há nada mecânico e simples nos processos que conduzem às facilidades ou dificuldades escolares (1997, p.55).

Este autor supera, em certa medida, algumas análises “bourdieunianas” quando avança nas reflexões sobre o capital cultural e econômico das famílias, explicando que não se trata apenas de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais.

Para Lahire nós estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não variáveis ou fatores que agem na realidade social. Ao buscar uma interrogação sobre o que define, em determinada pesquisa uma origem social ou um meio social ele faz uma crítica aos exemplos

caricaturais e chama a atenção sobre o cuidado que devemos tomar quando nossas pesquisas tentam compreender os processos sociais e acabam provocando um esfacelamento dos sujeitos sociais.

Ao explicar que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro “herde”, Lahire (1997) quer dizer que não basta à criança estar cercada de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas, para chegar a construir competências culturais. É preciso ir além, ao compreender as diferentes modalidades de transmissão desse capital cultural, os procedimentos pelos quais a cultura se transmite no nível comum das práticas.

Nesse sentido, a Tese ora apresentada se propõe a caracterizar a cultura escolar (JULIA, 2001) produzida no internato confessional feminino do Colégio São José, na cidade de Pelotas. Compreendendo de que forma esta cultura foi articulada a partir de um projeto educativo de formação de “meninas dóceis, cultas e cristãs”, em consonância com o modelo familiar, católico e higienista¹, acalentado nas primeiras décadas do século XX. Considerando que tal cultura não apenas reproduziu as relações sociais de existência vigentes, mas também viabilizou brechas à construção de um comportamento de resistência e, quiçá, ruptura com a ordem vigente (SILVA, 1992).

Cabe ressaltar que o problema de pesquisa insere-se em uma preocupação mais ampla acerca da relação entre a educação e os processos de diferenciação social dos indivíduos (DURKHEIM, 1955), não ficando assim restrita a uma análise institucional isolada do contexto social ou, ainda, pensada apenas a partir deste viés.

A escolha e a delimitação do recorte temporal a ser pesquisado ocorreu, fundamentalmente, pelo próprio período de criação e funcionamento do Internato do Colégio São José, que iniciou seus trabalhos juntamente com a fundação da instituição, em 19 de março de 1910 – acolhendo inicialmente seis meninas com idade entre 6 e 15 anos (MATRICULA, 1910), e encerrou suas atividades ao final do ano de 1967 – quando atendia aproximadamente cem alunas internas (MATRICULA DAS INTERNAS, 1967) – durante o auge do autoritarismo do regime militar.

¹ Esta tríade – modernização da sociedade, higienização da família e construção da cidadania – tratava-se de um clamor que não era restrito à sociedade pelotense, pelo contrário, estava presente no ideário e no imaginário da então jovem república brasileira, comprovando, então, as relações de pertencimento, reprodução e trocas de práticas e códigos socioculturais entre o espaço micro (local) e o macro (sociedades gaúcha e brasileira).

No elenco dos objetivos deste e de outros Estados autoritários, a educação inseria-se como ferramenta de caráter político-ideológico, permitindo analisar o processo educacional e seus instrumentos pedagógicos como verdadeiras “armas de propaganda do regime” – ou, em outras palavras, a escola, como diria Althusser na década de 1960, em sua obra Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (1985), vai ser percebida e assumida como um dos mais eficazes aparelhos ideológicos de Estado.

Portanto, a partir do entendimento das relações estabelecidas entre Estado, Igreja e Educação, esta Tese – indo para além de uma mera análise do contexto socialmente construído, através da utilização de algumas fontes e possíveis vestígios – se ocupa com o seguinte objetivo: Caracterizar a cultura escolar produzida no Internato Confessional Feminino Católico do Colégio São José, compreendendo de que forma esta cultura não apenas reproduziu as relações sociais vigentes, mas também produziu algumas resistências.

Para tanto, assumo a Historiografia ou, como define Certeau (2007), a operação historiográfica como perspectiva teórico-metodológica para implementação desta pesquisa. Parto inicialmente de um desvelamento da concepção de cultura escolar e através da utilização e triangulação de fontes plurais, caracterizo a cultura escolar do internato.

Aponto como fontes plurais a arquitetura do internato e seu mobiliário, o uniforme das internas, os Livros de Matrícula do Externato e do Internato, o Regimento do Colégio, as atas das Associações vinculadas à instituição (Ex-alunas, Filhas de Maria e Pais e Mestres), anúncios em alguns periódicos locais, documentos particulares da Congregação Religiosa (mantenedora do Internato do Colégio) e fotografias, bem como entrevistas semiestruturadas com ex-alunas internas e religiosas que trabalharam no internato durante as décadas de 1950 e 1960.

Indico o uso da arquitetura como uma das fontes, posto que, de acordo com Bencostta:

[...] Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (2005, p.97).

Me utilizo dos periódicos locais, pois os jornais pareciam veicular um projeto civilizador com pretensão de construir novos homens e mulheres, divulgando imagens idealizadas para ambos os sexos. Segundo Pedro:

[...] É interessante acompanhar, nas diferentes épocas, as mudanças dos papéis sexuais que a imprensa divulgava nas diversas cidades. Tais mudanças, obviamente, vinham acompanhadas de uma campanha com normas de conduta que, muitas vezes, refletia aquilo que a elite urbana considerava “civilizado” e que, em grande parte, era repetição daquilo que os jornais dos grandes centros divulgavam (2007, p.281).

Nesse sentido, além da revisão bibliográfica sobre o tema, recorri também à coleta, análise e interpretação dos dados obtidos nos acervos da Biblioteca Comendador Carlos Assunção – Colégio São José, da Biblioteca Pública Pelotense – BPP, do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL e do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos – NUME/FURG, entrevistas semiestruturadas com quatro ex-internas e com duas Irmãs da Congregação de São José de Chambéry, bem como, focadamente, no periódico local “Diário Popular”.

Assim, busco, através do cruzamento das informações e significações apreendidas através das mesmas, realizar um verdadeiro trabalho de representação do passado, montando este quebra-cabeças (BENJAMIN, s.d.) acerca da cultura escolar engendrada no referido internato confessional feminino em Pelotas, a fim de dar sentido aos vestígios encontrados.

No presente texto exponho, então, a tese de que a cultura escolar produzida no Internato Confessional Feminino Católico do Colégio São José, não apenas reproduziu as relações sociais vigentes, mas também produziu algumas resistências. A pesquisa evidenciou que o projeto educativo engendrado pelas Irmãs do Colégio São José teve uma significativa ressonância na comunidade local, afinal, além do conteúdo formativo obrigatório, esta educação proporcionou especialmente às internas uma formação sociopolítica articulada nas interações advindas dos trabalhos assistenciais e das ações formativas no âmbito do internato.

Nesse sentido, entendo que a partir destas constatações, o projeto educativo foi para além da formação humana e cristã própria das instituições confessionais, uma vez que a cultura escolar do Internato Confessional Católico do Colégio São

José permitiu a constituição de uma educação feminina afinada com as transformações socioculturais brasileiras.

O relatório de pesquisa divide-se em cinco capítulos, nos quais relato a trajetória percorrida nesta investigação.

Apresento no capítulo 1, *Percorso Teórico-metodológico*: “*a busca de um saber-fazer próprio*”, o percurso teórico-metodológico desenvolvido para a implementação desta investigação.

No Capítulo 2, *Caracterizando o tema e justificando a proposta*, trago um relato de processo de vida entremeado pela escolha do tema de estudo proposto para a tese.

Em relação ao capítulo 3, intitulado *O Internato e a constituição da Cultura Escolar como objetos de estudo*, apresento um estado da arte do tema internato escolar, indicando-o como um relevante objeto de estudo, além de como se processa a constituição da cultura escolar no contexto de internamento.

Busco no capítulo 4, *Internato do Colégio São José: a constituição de uma cultura escolar própria*, caracterizar o processo de fundação do Colégio, bem como do internato, analisando sua trajetória formativa e problematizando a constituição de uma cultura escolar própria nesta instituição escolar, especialmente, no contexto do internato. Indicando também, as principais relações estabelecidas entre Estado, Igreja e Educação, que balizaram a constituição da cultura escolar no internato do Colégio São José.

No capítulo 5, *Considerações Finais*, apresento conclusões parciais a partir de análises posteriores ao término da redação da tese trazendo, ainda, depoimentos, constatações e indagações surgidas com a pesquisa neste período. Ressalto que são conclusões parciais, uma vez que, a tese oferece um escopo ao desenvolvimento de outras pesquisas na temática ora estudada, não se tratando sobre um ponto final acerca do tema.

1. Percurso Teórico-metodológico: “a busca de um saber-fazer próprio”

Ao representarmos o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado – que adquire a sua estabilidade à medida que estabelece um balanceamento adequado entre a localização, a leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos -, chegamos à conclusão de que a relação do historiador com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa (RAGAZZINI, 2001, p.15).

1.1 Primeiros passos

A pesquisa empreendida tem o caráter de um Estudo Historiográfico, tendo como principais referenciais teóricos os seguintes autores: Geertz (1989), Burke (1997), Chartier (1990) e Certeau (2007). Com a indicação destes autores, faz sentido a compreensão da opção pela busca de estratégias e de um “que ou como saber buscar e fazer” próprio, para além das mesoanálises ou interpretações meramente estruturais.

Dessa forma, uma preocupação que esteve presente desde a escolha do tema de pesquisa e delimitação do objeto, foi de que a mesma não se constituísse numa pesquisa identificada com a forma restrita e/ou equivocada de entender e fazer a pesquisa em História da Educação como uma tentativa de resgate dos fatos ou como uma reificação do passado, mas como define Pesavento (2005, p.63), a busca por um “saber-fazer” próprio, construído culturalmente. Pois: “O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, *Ibid.*, p.11).

A intencionalidade da busca por um “saber-fazer” próprio é, importante frisar, não tem relação com a ideia de, por exemplo, recorrer aos primórdios da história

humana para dar conta de significar o objeto de pesquisa em voga ou simplesmente elaborar uma verdadeira “colcha de retalhos” quanto a fontes e informações desconexas. Pelo contrário, trata-se de, a partir da preocupação e atenção à rigorosidade e, portanto, à qualidade do discurso a ser produzido, se utilizar de criatividade para buscar e explorar novas fontes, expandindo e não limitando a compreensão pela diversidade de perspectivas possíveis a serem problematizadas.

Essa busca do estabelecimento de estratégias para empreender a pesquisa, pode e deve ser relacionada com a busca por uma metodologia que seja a mais adequada para a abordagem do objeto e suas possíveis especificidades e que, em consonância, o pesquisador tenha conhecimento e habilidade suficientes para empreendê-la. Ou em suma, que o pesquisador tenha formação e, sobretudo, experiência para implementá-la, haja visto o caráter híbrido tanto dos objetos quantos dos pesquisadores em História da Educação. Afinal, como esclarece Pesavento, fazendo menção a Walter Benjamin:

[...] É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou *puzzle* de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações de significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias. Nas múltiplas combinações que se estabelecem, argumenta Benjamin, algo será revelado, conexões serão desnudadas, explicações se oferecerem para a leitura do passado (2005, p.64).

Assim, busco através do referencial temático da História Cultural ancorado na História das Instituições Escolares (MAGALHÃES, 1998; BUFFA, 2002; WERLE, 2004), apreender e interpretar os dados oriundos das fontes, elaborando assim sentidos e significados através do estabelecimento de triangulações de informações. Pois, a mesma:

[...] envolve descrições sobre o ciclo de vida das instituições – criação, desenvolvimento, crises e extensão –, elementos da arquitetura, perfil de seus agentes, envolvendo corpo docente funcionários, apoio, perfil de alunos, projetos e propostas pedagógicas, dentre outras (WERLE *et al.*, 2007, p.147-148).

Dessa forma, como define Tambara (2006), reivindica-se uma “posição ecumênica”, sempre se tomando o cuidado para não incorrer na promiscuidade ou no fundamentalismo, que com certeza anularia a conotação criativa da diferença.

Portanto, objetivando ir para além da confirmação de possíveis hipóteses ou perenização de obviedades e indícios de permanência de comportamento, de classe, etc, pretendo ao reconstituir o cenário do internato confessional feminino do Colégio São José, encontrar indícios não apenas de reprodução das relações sociais, mas um movimento de resistência, que também favoreceu a produção de uma cultura escolar própria. Uma vez que existe uma distância entre aquilo que as Irmãs pretendiam e o que era efetivamente incorporado pelas alunas, afinal, a cultura escolar não é aprendida e apreendida automaticamente. Opcão esta que encontra eco em Sousa Santos, pois:

No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento comprensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos (2001, p.53-54).

Por isso é fundamental que assumamos o lugar de onde falamos e as lentes que utilizamos para interpretar determinado fenômeno, pois elas muitas vezes “enquadram/condicionam” nossas compreensões e construções de sentido e significado, uma vez que se concebe o princípio de que todas as relações sociais são perpassadas por relações de poder que devem ser percebidas a partir da análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, estabelecendo-se aí um processo de identificação e inclusive de proximidade entre pesquisador e objeto de pesquisa, indicando que toda a investigação baseia-se numa perspectiva teórica do comportamento humano e social. Daí a pertinência dos métodos qualitativos para efetuarem um verdadeiro “processo de captura” da intersecção entre a estrutura social e a ação humana, cabendo ressaltar que, atualmente, os documentos para a educação:

[...] precisam ser tomados, portanto, na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira. De fato, estamos vivendo hoje o impacto de uma revolução documental e de uma enorme ampliação da memória histórica, já detectada nos anos de 1960 [...] (NUNES; CARVALHO, 2005, p.38).

E para tanto, são apontadas como fontes privilegiadas para o desenvolvimento desta pesquisa: a arquitetura do internato e seu mobiliário, o uniforme das internas, os Livros de Matrícula do Externato e especialmente do Internato, o Regimento do colégio, as atas das Associações vinculadas à instituição (Ex-alunas, Filhas de Maria e Pais e Mestres), anúncios nos periódicos locais “A Opinião Pública”, “A Reforma” e mais focadamente o “Diario Popular”², documentos particulares da Congregação Religiosa (mantenedora do Internato do Colégio em voga), fotografias, bem como a própria revisão bibliográfica e narrativas de algumas egressas do internato e religiosas que trabalharam no internato, ou seja, não se restringe à revisão bibliográfica sobre o tema ou aos Relatórios da cidade e da Unidade Federativa sobre Educação e mais especificamente sobre as Redes Escolares.

1.2 Sobre o encontro e o tratamento das fontes

A escolha ou definição das fontes trata-se, podemos dizer de um verdadeiro dilema ao pesquisador, haja vista muitas vezes a dificuldade em encontrá-las. Mas, além de um dilema, elas também se constituem num apoio aos conhecimentos que são produzidos com base nos fatos desvendados.

Lembrando, é claro, que as fontes estão sempre condicionadas³ ao seu próprio contexto de produção, aos que as conservaram ou deixaram rastros de uma destruição – de forma premeditada ou não – aos que as organizaram estas fontes em acervos, à força implacável do tempo e, sobretudo, ao teor das análises que são realizadas e são derivadas dessa percepção, como afirma Thompson:

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos

² Anuncio focadamente no “Diario Popular”, pois encontrei todos os volumes do mesmo no acervo da Biblioteca Pública Pelotense, fato que não ocorreu com os demais jornais, além da regular frequência de anúncios do Colégio São José neste veículo.

³ Como nos alertam Lopes e Galvão, enfatizando que: “Nesse sentido, é que a história será sempre um ‘conhecimento mutilado’, pois só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber. O passado, nunca é demais repetir, é uma realidade inapreensível” (*Ibid.*, p.79).

informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos? (1992, p.197).

Cabendo destacar também que a opção por determinadas fontes serve de indicativo de que tipo de pesquisa pretende-se realizar, bem como que tipo de objeto o pesquisador pretende explorar. Desse modo, para realizar a operação historiográfica, como anuncia Certeau:

[...] é impossível eliminar do trabalho historiográfico as ideologias que nele habitam. Porém, dando-lhes o lugar de um objeto, isolando-as das estruturas sócio-econômicas, supondo, além disso, que as “idéias” funcionem da mesma maneira que essas estruturas, paralelamente e num outro nível, a “história das idéias” não pode encontrar a inconsciente realidade na qual sonha descobrir uma coerência *autônoma*, senão através da forma de um “inconsciente”. O que ela manifesta realmente, é o inconsciente dos historiadores, ou mais exatamente, do grupo ao qual pertencem. [...] (*Ibid.*, p.40).

E, quando me refiro à busca e ao tratamento das fontes numa pesquisa dentro do universo temático da História das Instituições Escolares é mister assumir que:

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (BUFFA, 2002, p.27).

Assim, depois de dedicar o ano de 2008 para a realização de um Estado da Arte acerca de estudos sobre Internatos em instituições escolares confessionais, no período de 2009 e parte do ano de 2010, empreendi uma coleta de dados no acervo da Biblioteca Pública Pelotense. Foi quando tive contato com alguns documentos do Bispado de Pelotas, alguns Relatórios Intendenciais e os periódicos locais “A Opinião Pública”, “A Reforma” e “Diario Popular”⁴.

⁴ Também realizei o procedimento da entrevista semi-estruturada com duas ex-alunas do Colégio Santa Joana d'Arc, as senhoras Jaira Furtado Gomes Riet Vargas e Gleci Cunha dos Santos. Sinalizando que, tais entrevistas compõem o escopo de fontes pesquisadas para a construção de um artigo sobre a constituição dos Cursos Complementar e Normal do Colégio Santa Joana d'Arc

Concomitantemente a esse período e estendendo-se até a primeira metade do ano de 2011, enveredei na busca de fontes no acervo da Biblioteca Comendador Carlos Assunção, do Colégio São José, ocasião em que me deparei com os Livros de Matrícula das Internas e do Externato, Atas das Reuniões das “Filhas de Maria”, das “Ex-alunas” e de “Pais e Mestres”, além de outros documentos atinentes à presença da Congregação de São José de Chambéry em Pelotas.

Esse relevante período de encontro com as fontes pode ser em parte visualizado com os registros iconográficos que seguem (Figuras 1, 2,3 e 4).



Figura 1 – Pesquisa em periódicos na BPP⁵, dia 10/03/2009.

Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 2 – Pesquisa em Atas do Colégio São José, dia 08/04/2010.

Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 3 – Pesquisa na BPP, dia 07/05/2010.

Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 4 – Pesquisa na BPP, dia 16/07/2010.

Fonte: Acervo particular da autora.

(SANTOS; VARGAS, 2012), e os dados que emergiram dessas entrevistas contribuíram à compreensão da missão educativa da Congregação das Irmãs de São José de Chambéry.

⁵ Presentes nesta foto a pesquisadora, a ex-bolsista do CEIHE, Letícia Schneider Ferrari, e a senhora Sônia Maria Tavares Garcia, ou simplesmente “Dona Sônia”, como todos a chamam, ex-funcionária da Biblioteca Pública Pelotense, tendo exercido suas atividades de 1974 a 2011.

Quanto à utilização dos periódicos, cabe recordar que até a década de 1970 era incipiente o cômputo de estudos da área da História que se utilizava de jornais e revistas como fontes, ou em outras palavras, como matéria-prima para a operação historiográfica. A tradição do século XIX e das primeiras décadas do século XX não considerava adequado o uso de jornais para o estudo do passado, pois essas “enciclopédias do cotidiano” conteriam registros fragmentados, realizados sob a profusão de interesses, compromissos e paixões, fornecendo assim dados parciais, distorcidos e subjetivos.

Porém, com as mudanças ocorridas a partir dos anos 1930 na própria concepção de documento (nenhum documento seria neutro) e o fortalecimento da História Cultural, os jornais passaram do desdém à centralidade na produção do saber histórico. Pois, os “[...] historiadores buscam parte das respostas na imprensa periódica, por cujas páginas formularam-se, discutiram-se e articularam-se projetos de futuro” (LUCA, 2005, p.120).

No entanto, é importante destacar que o documento histórico oriundo da imprensa não pode ser considerado o reflexo da realidade, mas o lugar onde há a representação do real. Uma vez que, segundo Capelato:

Sua existência é fruto de determinadas práticas sociais de uma época. A produção desse documento pressupõe um ato de poder no qual estão implícitas relações a serem desvendadas. A imprensa age no presente e também no futuro, pois seus produtores engendram imagens da sociedade que serão reproduzidas em outras épocas (1988, p.24-25).

Primo por uma leitura intensiva do jornal, considerando a circulação, o contexto e os leitores deste (ELMIR, 1995). Portanto, há que se enfatizar que, os jornais sulistas – com destaque ao “Diario Popular” – das primeiras décadas do século XX não criaram os modelos ideais de mulher como boas mães, virtuosas esposas e dedicadas filhas. Esses modelos já faziam parte do imaginário ocidental, podiam ser encontrados na literatura, no sermão das missas, nos textos escolares, nas tradições locais.

Portanto, é difícil saber como eram lidos os textos, como eram vividas, experimentadas no cotidiano, essas representações de mulheres que os jornais reproduziam, mesmo porque, ademais de todo o investimento na veiculação destas representações, muitas vezes, estas esbarraram em vivências regidas por normas culturais muito diferentes daquelas que se pretendiam ver instauradas.

Todavia, é inegável que este relevante meio de comunicação social contribuiu, e muito, na divulgação e consequente inculcação das representações sociais da “mulher educadora da família e da sociedade” e da “mulher trabalhadora, diligente e honesta”. Posto que, o fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos.

Deste modo, mesmo com as grandes conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao Ensino Superior e a algumas profissões, as referidas representações permaneceriam por longo tempo impregnando a mentalidade brasileira e forjando uma figura de mulher plasmada nesse perfil. Uma vez que, apesar das iniciativas em favor do sexo feminino, dentro dos lares a situação de submissão ao poder patronal e/ou ao do cônjuge, que lhes dirigia o destino e ditava as regras de conduta, com a chancela da sociedade, ainda foi muito presente, como enfatiza Pedro:

[...] os novos modelos idealizados de mulher não foram seguidos totalmente à risca e, na constituição das novas mulheres que se urbanizavam, os referenciais de cultura e as experiências das próprias mulheres e de suas antepassadas dificultaram a assimilação dos novos modelos, mantendo a especificidade num colorido próprio. [...] (2007, p.291).

Na execução deste estudo historiográfico também me vali da História Oral, através da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro ex-internas do Colégio São José e duas religiosas que trabalharam no internato do referido colégio durante as décadas de 1950 e 1960. Importante frisar que a definição do número de sujeitos a serem entrevistados não se tratou de uma escolha aleatória, mas condicionada às possibilidades objetivas que se apresentaram.

Para encontrar Irmãs que experimentaram a oportunidade de trabalhar no internato do Colégio São José recorri primeiramente à então Diretora do colégio, Irmã Anita Maria Pastore⁶ e também à Irmã Adelide Canci⁷, membro da Equipe

⁶ Irmã Anita trabalhou no Colégio entre os anos de 1964 e 2011, desempenhando as funções primeiramente de Normalista e posteriormente de Professora, mas indubitavelmente sua marca na história da instituição constitui-se no período em que atuou como Diretora, de 1987 a 2011, fase em que saneou as dívidas do colégio, qualificou e ampliou o espaço da Educação Infantil e entre outras tantas ações implementou os Laboratórios de Informática, as Salas de Multimídias e a Lousa Digital, criou os Centros de Convivência e Apoio Cultural, construiu o Centro Esportivo e adquiriu uma propriedade rural de 27 hectares, no Distrito da Cascata, o Sítio São José, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e ambientais dos alunos e suas famílias. Desde o mês de agosto de 2011 Irmã Anita assumiu a incumbência de ser a Provincial da Província de Caxias do Sul, deixando o Colégio São José depois de quase cinco décadas de efetivo trabalho.

Editorial da Revista “Irmãs de São José – Brasil, Bolívia”⁸, no intuito de localizar e convidar estas religiosas para a participação nessa pesquisa. Nesse processo, cheguei ao universo de quatro religiosas, três que estão na Casa de Saúde que as Irmãs mantêm na cidade de Flores da Cunha e uma que voltou a trabalhar no colégio.

Assim, consegui o contato e o encontro com duas dessas religiosas, a primeira, a ex-diretora e atual Coordenadora do Serviço de Orientação Religiosa – SOR, Irmã Enedina Pierdoná⁹, e a segunda a célebre Irmã Luisa Maria¹⁰, personalidade conhecida da comunidade pelotense por ter alfabetizado gerações entre as décadas de 1940 e 1980.

Foram encontros prazerosos e elucidadores que duraram em torno de cinquenta minutos cada entre a consecução das entrevistas, a partir de um roteiro de perguntas semiestruturado, e conversas informais, momentos em que as religiosas expressaram, nitidamente, uma grande disponibilidade e alegria em narrar sua versão da história institucional.

⁷ Irmã Adelide é membro da Província de Lagoa Vermelha e além de compor a Equipe Editorial da Revista é Diretora do Hospital Nossa Senhora da Oliveira, pertencente a Congregação, em Vacaria, RS.

⁸ Tal revista é uma publicação da Congregação das Irmãs de São José de Chambéry do Brasil e Bolívia, constituindo-se como um canal de comunicação entre as diversas comunidades no Brasil e na Bolívia, sendo que, de 2007 a 2012 foram publicadas nove edições regulares e uma edição especial. Além das revistas, a ordem dispõe de um sítio eletrônico (<http://www.isjbrasil.com.br>).

⁹ Além do SOR, Irmã Enedina tem se dedicado ao trabalho em alguns projetos sociais e religiosos do colégio, além da contribuição na Pastoral da Comunicação da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

¹⁰ Sobre a trajetória alfabetizadora de Thereza Ferronato – seu nome civil – ver a Dissertação intitulada “A trajetória docente de uma alfabetizadora do Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980” (LOUZADA, 2012). Cabendo destacar que além do período de quarenta e dois anos alfabetizando gerações que passaram pelo colégio, há que se ressaltar o contributo à materialidade dos escritos pedagógicos através da cartilha intitulada “Castelo do Saber”, material elaborado pela própria Irmã Luisa Maria e amplamente utilizado no Colégio São José até o final da década de 1980.



Figura 5 – Encontro com a Irmã Enedina, dia 10/05/2011.

Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 6 – Encontro com a Irmã Luisa Maria, dia 21/06/2011.

Fonte: Acervo particular da autora.

O trajeto percorrido para encontrar as ex-internas iniciou com a consulta ao Livro de Matrícula das Internas, no intento de buscar endereços ou alguma forma de contato. Como não obtive sucesso, recorri novamente à Irmã Anita que, prontamente, me indicou como possibilidade de contato a atual Presidente da Associação dos Ex-alunos, a senhora Regina Elena Azevedo Gonçalves, que é uma das ex-normalistas egressas do colégio.

Antes de entrar em contato com a senhora Regina, conferindo credibilidade e, mais que isso, esperança, nas novas tecnologias da informação e comunicação, recorri ao sítio eletrônico do colégio (<http://www.csj.com.br/>), onde há um *link* nomeado “Ex-alunos”, lugar onde podem ser executadas três ações: Cadastro, Consulta e Recado. Desse modo, deixei um recado no mural do sítio, convidando ex-internas à participação na pesquisa, porém, não logrei sucesso, pois não obtive resposta!

Gentilmente, a senhora Regina me informou acerca da realização da reunião mensal da Associação dos Ex-alunos, evento onde eu teria a oportunidade de encontrar ex-internas. E, ao participar de uma dessas reuniões, encontrei seis, porém, apenas quatro ex-internas se disponibilizaram a participar da pesquisa, as senhoras: Celi Lettnin, Ivone Laguna Treptow (nome de solteira, Ivone Laguna), Luiza Maria Dias Lobato e Zilá Goulart Menezes (nome de solteira, Zilá Ávila Goulart)¹¹, que foram internas entre as décadas de 1950 e 1960.

¹¹ Indico o nome de solteira de duas entrevistadas apenas para fazer menção ao nome que consta registrado no Livro de Matrícula das Internas.

A partir do encontro nessa reunião, marcamos encontros individuais durante os meses de junho e julho de 2011 para a consecução das entrevistas que, em média, tiveram a duração de uma hora e meia cada uma. Merece atenção o fato de que, durante as entrevistas, utilizei um Roteiro Semiestruturado de perguntas, bem como de alguns instrumentos evocadores de memória coletiva e quiçá individuais (POLLACK, 1992, p.203), como fotos do internato e o livro alusivo ao Cinquentenário do Colégio. Afinal:

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 e 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, 2005, p.420).

Em tais entrevistas emergiram inúmeros e significativos momentos da vida pessoal, escolar, vocacional e profissional, ocasião em que discorreram sobre situações que vivenciaram, respectivamente, do ponto de vista de jovens alunas internas e mulheres religiosas, educadoras e missionárias. Uma vez que, no âmbito educacional, é difícil “[...] separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana [...]” (NÓVOA, 1995, p.44).

Desse modo, ressalto a relevância da História Oral, por caracterizar-se como uma metodologia de pesquisa que permite ao historiador “[...] reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade” (ALBERTI, 2005, p.158), corroborando assim à construção da História Cultural, em virtude da reconstituição de depoimentos e revelando fatos que até então não haviam sido registrados. Assim, Alberti (*Ibid.*), ao nos indicar a contemporaneidade desta metodologia, também nos remete à atualidade das pesquisas históricas e à importância dos relatos de participantes e de testemunhas de fatos que marcaram uma época, alertando que:

É preciso saber “ouvir” o que a entrevista tem a dizer tanto no que diz respeito às condições de sua produção quanto no que diz respeito à narrativa do entrevistado: o que nos revela sua visão dos acontecimentos e de sua própria história de vida acerca do tema, de sua geração, de seu grupo, das formas possíveis de conceber o mundo etc (*Ibid.*, p.185).

Eleger a arquitetura escolar como uma das fontes deste estudo me pareceu perfeitamente justificável, uma vez que, como representação de uma cultura e de uma sociedade o espaço escolar constitui-se numa narrativa e como tal pode e merece ser lida. Pois, segundo Viñao Frago e Escolano:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (2001, p.26).

Nesse sentido, pude entender que o espaço escolar deve ser analisado como um construto cultural que expressa e reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos. E, dentre esses discursos, chama a atenção uma certa “liturgia acadêmica” que existe nos espaços escolares, indicando significados e transmitindo uma relevante quantidade de estímulos, valores, conteúdo e corroborando à constituição da cultura escolar. Desse modo, de acordo com Bencostta: “A escola, em certo sentido, foi pensada para ser um espaço laboratorial, disciplinador difusor de práticas higiênicas e também moralizantes [...]” (2005, p.106).

Em se tratando da utilização da fotografia como uma das fontes na pesquisa em História da Educação e mais especificamente em estudos eminentemente qualitativos em Educação, como este, existe uma série de posicionamentos díspares.

Aqueles que são partidários advogam pela sua utilização, uma vez que as fotografias podem potencializar o desvelamento de informações até então ocultadas tanto nos discursos dos sujeitos, quanto nos documentos escritos. Pois se percebe a fotografia como um documento histórico, que expressa momentos vividos por sujeitos sociais. Sendo que, inclusive, podemos fazer uma reconstituição histórica de uma determinada realidade, baseada em séries fotográficas e em um contexto histórico (CIAVATTA, 2002).

Barros (1992) enfatiza a relevância e o espaço da fotografia como documento histórico e educacional, uma vez que a imagem histórico-fotográfica pode construir o discurso sobre a realidade da escola. Assim, o século das imagens impõe o estudo da historiografia. Pensando que a imagem é sempre um monumento, produzido por uma subjetividade que a “veste” de real, que para ser

trabalhada como documental, necessita de uma metodologia que interprete suas inferências.

Por exemplo, os prédios escolares expressam um conjunto de ideias, de sentimentos cimentados, já as rotinas escolares, as práticas e livros didáticos, os rituais acadêmicos, a condição de gênero, os eventos, os desfiles, as cerimônias, as formaturas estão sendo hoje pensados (NUNES, 1989), conceituados e trabalhados numa perspectiva abrangente, enquanto documento/monumento na História da Educação.

Já os que são contrários, vão desde o questionamento sobre em que condições foi produzido o contexto para captura da imagem, até o caráter indutivo e, portanto, superficial e ilusório da análise sobre as mesmas.

Porém, é inconteste o fato de que:

Na reconstituição do passado remoto da comunidade, além de textos, depoimentos e relatos escritos, o material iconográfico assume papel relevante que permite mostrar pela imagem aquelas características das quais se fala e escreve e, mais do que isso, permite a comparação de diferentes épocas (ANTUNES; MENANDRO; PAGANELLI, 1993, p.118).

Assim, a fotografia após as reformulações historiográficas da segunda metade do século XX, processadas a partir do contributo da Escola dos Annales e da Nova História Cultural, passou a ser percebida como uma relevante fonte histórica, do mesmo modo que o coletivo dos testemunhos iconográficos. Forjando assim a emergência de novas formulações teórico-metodológicas que conferissem o potencial historiográfico destas fontes, esquivando seu uso apenas como ilustração ou verificação daquilo que tal conhecimento original era gerado pelo documento histórico ortodoxo por excelência, o registro escrito, e preferentemente oficial e não literário. Pois:

Como em qualquer outro meio de representação, há para as fotografias um número possível de interpretações que dependem do espectador a partir de sua relação com o meio, com o objeto do registro e com a contextualização do fato registrado. A atribuição documental, no caso da fotografia, está de todo relacionada com seu caráter informativo, formado pelas relações intrínsecas da imagem. [...] (MICHELON, 2008, p.11.)

Por isso, é relevante enfatizar que, assim como outras fontes de identificação qualitativa, as fotografias devem ser percebidas e/ou analisadas dentro de uma contextualização do período socio-histórico em que foram produzidas, bem

como de associação com os dados emanados pelas demais fontes utilizadas na pesquisa, para que não assumam uma conotação de discurso conclusivo, o que pode induzir o pesquisador ao erro.

Afinal, a necessidade de compreensão dos problemas é o que leva o historiador a construir a informação histórica que os tornará pensáveis. A leitura que o historiador faz do presente dirige a sua leitura ao passado, ambas organizadas em função de problemáticas impostas por certas situações. E, como afirma Cardoso:

É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época, não só pelo passado ao qual nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que traz à tona. Um passado que revela, através do olhar individual que envolve a escolha efetivamente realizada; e outro, coletivo, que remete o sujeito à sua época. A fotografia assim compreendida, deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento quanto imagem/monumento (1997, p.406).

E, corrobora Oliveira:

As múltiplas dimensões de significados que orientam a interpretação da imagem dependem da reconstrução do sistema cultural, do contexto em que o ato fotográfico ocorreu e das identidades dos sujeitos envolvidos naquele evento. Desconsiderando a análise do contexto original da criação da fotografia, o alcance dessa fica restrito aos índices incompletos da realidade apresentados pela imagem. Ao preservar um instante no tempo, a imagem aponta para uma memória que é intrínseca a ela própria, mas envolve, também, uma memória externa, a memória do espectador (2012, p.176).

Daí podemos entender que as fotografias contam histórias, revelam o ambiente, falam sobre as pessoas. Funcionam como artifícios para fixar a memória, evitar o esquecimento, garantir um lugar na posteridade e emoldurar o tempo. Organizam experiências e acusam a passagem vertiginosa da vida (MIGNOT, 2001 p.73).

Enfatizo este posicionamento, pois ao me utilizar de parte do amplo acervo iconográfico do Colégio São José, além de recorrer também ao acervo iconográfico da Biblioteca Pública Pelotense e de alguns particulares, da análise dos dados coletados nos periódicos locais mencionados e outras fontes documentais, busquei um entrecruzamento de dados com as informações que emergiram das narrativas.

2. Caracterizando o tema e justificando a proposta

O internato, com a soma dos defeitos possíveis, é o ensino prático da virtude, a aprendizagem do ferreiro à força, habilitação do lutador na luta. Comigo aconteceu, realmente. O internato foi minha lição de mundo e de humanidade (WANKE, 1993, p.15).

Pensar e fazer educação no plano formal das instituições, via de regra, tem se caracterizado historicamente numa tarefa difícil e, por que não dizer, polêmica. Afinal de contas, o espaço da e a própria instituição educativa não deveriam ser percebidos como estanques ou dissociados da sociedade mais ampla. Sendo assim, se estabelece e se assume a existência de uma dinâmica trama de relações entre os sujeitos e os grupos que compartilham da vida nestas instituições e por extensão na sociedade mais ampla, indo para além, portanto, de um olhar e de uma interpretação meramente historicista sobre a mesma.

Ou seja, é imprescindível um verdadeiro alargamento do olhar e porque não dizer não somente na opção pelas fontes, mas na construção de sentidos e significados a partir das mesmas, sobretudo, em se tratando de instituições educativas. Pois como define Magalhães, no plano histórico, uma instituição educativa é

[...] uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entrecruzando e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] (1998, p.61-62).

Sendo assim, a partir deste entendimento, é justamente na instituição educativa que vamos aprender, vivenciar e construir uma série de relações e de representações sociais – inclusive de conflito, de ruptura e de permanência... Portanto, vamos começar a tecer nossa concepção de homem, mulher, de pessoa

humana e sociedade, ou seja, nossos conceitos e referenciais de vida, a forma como nos relacionamos com o outro e com o mundo, a lógica que construímos para ler e intervir nele.

Nesse espaço da escola, onde a dinâmica do vivo é muitas vezes deixada de lado em nome do “cumprimento” de ordenamentos, programas e conteúdos preestabelecidos, não podemos nos esquecer de que as subjetividades permeiam o processo educacional e dão conta de forjar códigos e constituir culturas que, muito possivelmente, marcarão as trajetórias dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, se pensarmos que de acordo com Hall (1997), os significados que compartilhamos na cultura, não são constantes, fixos, nem pré-existentes como coisas no mundo social, mas são produzidos constantemente, em diversas instâncias sociais, como a família, os meios de comunicação e a escola¹², e em distintos campos de saberes, como a Antropologia, a Psicologia e a Educação, circulando através de diferentes processos ou práticas culturais, as ditas representações são tributárias de contextos socioculturais temporalmente localizados.

Uma vez que, as pessoas empregam o discurso para fazer coisas, como acusar, defender, omitir, denunciar, desculpar, etc, tais ações não se efetivam de forma isolada e, portanto, devem ser pensadas como práticas culturais. E, como explica Silva:

Tais significados inscrevem diferentes marcas nos corpos, moldam e regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os valores, as crenças, os hábitos, as maneiras de ser, de perceber a si e aos demais, e de agir como mulher ou homem [...] (2008, p.91).

Deste modo, estas representações sobre “como ser homem” e “como ser mulher” acabam por contribuir com a manutenção, difusão e reprodução de uma série de práticas sociais como de hierarquização e consequente desigualdade entre homens e mulheres, sendo que, nesta trama de relações de poder são reforçados, portanto, processos de exclusão e discriminação – sobretudo, em relação às mulheres.

¹² Alguns dos Aparelhos Ideológicos de Estado apontados por Althusser (1985).

A esse comportamento sexista, que produz e reproduz práticas discriminatórias e, consequentemente, conduz à dominação sexual, Sousa Santos (2011) chama cultura patriarcal e, segundo o mesmo:

A persistência histórica desta cultura é tão forte que mesmo nas regiões do mundo em que ela foi oficialmente superada pela consagração constitucional da igualdade sexual, as práticas quotidianas das instituições e das relações sociais continuam a reproduzir o preconceito e a desigualdade.

Assim, ao longo de sua constituição como sujeitos e por extensão da constituição de sua história, homens e mulheres recorrentemente têm mantido uma atitude de busca para procurar explicar a si próprios, as relações entre si, bem como a própria relação com a natureza, no intento de produzir interpretações sobre as distintas realidades.

Deste modo, deve-se ter em conta que “[...] o ofício de historiador é um ofício de homens que escrevem a história no masculino [...]”, bem como que “[...] os campos que abordam são os da ação e do poder masculino [...]” (PERROT, 1992, p.185).

Porém, clássica, machista e limitadamente falando¹³, poderíamos dizer que as redes discursivas em torno de como se dão, como se percebem ou ainda como se interpretam e vivenciam estas relações são atribuídas a uma construção arquetípicamente masculina e ocidental, hermeticamente acondicionada e aprisionada em alguns modelos explicativos – que, com certeza, não dão mais conta de explicar e/ou interpretar as realidades ou a dita “realidade moderna”.

Por isso, quando nos propomos a pesquisar determinada categoria ou fenômeno de uma instituição educativa, é mister que a assumamos como objeto historiográfico, como ainda enfatiza Magalhães:

A construção da escola como objecto historiográfico, em muito assegurada por uma etnohistoriografia da educação a partir da escola, tem revelado que a escola, como a educação são construções históricas, devendo-se assim falar-se de escolarização, por um lado e de escola, cultura escolar, gramática escolar por outro – um jogo dialéctico e discursivo que sumariamente confronta procura e oferta, mas que essencialmente se constrói e revela uma permanente tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos e das comunidades, por um lado e as normas, os constrangimentos, as resistências por outro. A estrutura escolar é em essência a relação que se estabelece, entre os quadros institucional, grupal

¹³ Ou ainda, assumindo a inculcação continuada de uma Ciência masculina, tributária de nossa tríplice ancestralidade greco-judaico-cristã, como argumenta Chassot (2006, p.45-46).

e individual, articulando acção (práticas), representação, apropriação (*Ibid.*, p.55).

A partir dessa conceituação, bem como da reconhecida carência de estudos/pesquisas acerca dos Internatos Escolares, especialmente em se tratando de História da Educação do Rio Grande do Sul, emergiu o interesse em pesquisar a cultura escolar engendrada no Internato do Colégio São José, para revelar ou desvelar alguns aspectos desse processo¹⁴. Afinal, como define Burke: “A base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (1992, p.11).

Cabendo ressaltar que o regime de internato em estabelecimentos de ensino é um tema muito pouco referido em pesquisas acadêmicas e, inclusive, na literatura em geral, merecendo assim estudos sistematizados, como confirmam Benelli e Costa-Rosa:

O convento, o mosteiro, o seminário e o colégio interno parecem ter sido menos pesquisados em sua especificidade. Há poucos estudos sobre esses estabelecimentos porque, embora relativamente numerosos, eles não se abrem facilmente para a investigação científica [...] (2003, p.102).

Nesse contexto, Morais *et al.* (2004, p.387), ao analisarem aspectos positivos e negativos sobre a experiência de vida em um internato, registram a “[...] importância da compreensão desses contextos educativos, considerando serem esses muito pouco referidos na literatura [...]”, deixando clara a “[...] necessidade de uma análise que considere toda a sua complexidade [...]”.

Chamo a atenção para a Nova História, visto que, recorrentemente quando pensamos na História como uma ciência ou como uma disciplina acadêmica, tendemos inicialmente a estabelecer relação da mesma como uma representação bastante conhecida, qual seja: a da identificação, vinculação e restrição do conhecimento histórico ao “domínio de nomes, fatos, datas e lugares”, relegando ao esquecimento – ou mais objetivamente ao aniquilamento – alguns testemunhos narrativos muito peculiares. Em virtude da crença que só é válido e verdadeiro aquilo que “é científico”, ou seja, que passou pelo crivo do método e, portanto, é passível de crédito e confiança. Afinal, como enfatizam Carboni e Maestri:

¹⁴ Ou em outras palavras, evidenciar aquilo de que não se quer saber, ou que não se quer que se saiba, coisas que, de alguma forma, as pessoas sabem, mas que estão situadas num nível de profundidade onde não se vai procurá-las.

Em forma geral, paradoxalmente, para a historiografia, a linguagem não é um campo de grandes reflexões. Ao contrário, ela constitui elemento dado, quase natural, despido de história, de ideologia, de tensão e conflitos internos. É quase como se a palavra fosse hoje como sempre foi. E que o fato de ter sido diversa no passado fosse fenômeno meramente aleatório [...] (2005, p.129).

Assim, ao realizarmos este movimento de extirpação dos sujeitos da memória individual e por extensão da memória coletiva – em se tratando da desconsideração das narrativas – do processo de constituição da História, não nos recordamos e/ou ignoramos que a mesma é uma das Ciências Humanas. E que, sendo socialmente construída, demanda por ouvir e problematizar a voz dos sujeitos e também da coletividade, a fim de se constituir, também, dos elementos que estão inscritos na organização de dada sociedade e em sua dinâmica cultural e, por conseguinte, dos códigos que a mesma partilha.

Daí a relevância da relação entre memória e alteridade, pois enquanto Santo Agostinho, Locke e Husserl, reduziram a memória a uma modalidade interior e privada da experiência do tempo, outros autores como Ricouer foram para além da concepção de que “[...] toda a memória humana é egocêntrica [...]” (CATROGA, 2001, p.44), apontando para a coexistência entre a memória privada e a memória pública, através da analogia de que o presente histórico se entrecruza com a recordação e com a esperança, que jamais podem prescindir das relações. Enfim:

[...] Ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do *outro*; e, muitas vezes a *anamnesis pessoal* é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrações coletivas – comumente reavivadas por liturgias de recordação – lhes dá sentido (CATROGA, *Ibid.*, p.45).

E nesse diálogo que faz parte do processo socializador, os indivíduos mantêm o elo com a realidade, que se constitui na própria memória que se tem, pois do modo como “re-presentificam” seu passado, organizam o seu percurso como projeto. Tendo em vista que a memória nunca poderá ser um mero registro, justamente por constituir-se nessa “re-presentificação” que tem sua gênese na relação entre o presente e a tensão tridimensional do tempo, ou seja, numa construção em que “[...] toda a recordação tende a objetivar-se numa narrativa coerente [...]” (CATROGA, *Ibid.*, p.46).

E, em virtude do fato de a memória estar sempre “ameaçada pela amnésia”, torna-se compreensível a necessidade do ritual de celebração de encontro com a

memória, para evocar a rememoração através dos “traços-vestígios” que têm a função de mobilizar a memória através de revivificações rituais, haja visto que “[...] não há representação memorial sem traços” (CATROGA, *Ibid.*, p.48).

Deste modo, por partilhar da crença que a História se constitui em movimento – que não é meramente linear ou cílico, mas também dialógico – emergiu o interesse em me embrenhar nos caminhos de compreensão da narrativa, por percebê-la como um viés metodológico que ao aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa e do próprio objeto de constituição da História, contribui para a construção de um saber que se identifica como plural e dialógico, ao mesmo tempo em que é único, posto que, fruto de vivências que mesmo dando-se no coletivo, concomitantemente, são individuais e singulares¹⁵.

Além disso, a narrativa cria condições favoráveis à análise e ao diálogo tanto de práticas quanto de saberes que são construídos cotidianamente, dentro ou fora do espaço escolar, e também se constitui numa ferramenta metodológica bastante utilizada contemporaneamente no que se refere aos processos de formação e autoformação de professores (MEDINA, 2003). Sendo assim, a memória explorada como principal fonte das narrativas coletadas, é analisada levando em consideração as representações e influências temporais, pois:

Sabemos, mediante estudos, de todos nós conhecidos, que a memória é reconstrutiva e que a significação que se deu a fatos no momento de seu acontecendo não é a mesma em outros momentos, em virtude de que a memória além de ser reconstrutiva é seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito que rememora imprime aos fatos ao longo do tempo, mas, também, pelas ressignificações que ocorrem na relação desse sujeito com outros que também os vivenciaram (ABRAHÃO, 2006, p.7).

Ademais, quando penso em História da Educação, para além de toda a discussão e construção teórico-metodológica articulada acerca desta área de conhecimento, inicialmente me vem à ideia de trajetória, de percurso. E, em se tratando de trajetória, indubitavelmente, a minha está marcada pela presença doce e

¹⁵ Assim, se justifica a importância de compreendermos que o universo da História Oral é complexo e diversificado, necessitando, portanto, que o pesquisador tenha bem claro por que, como e para que se fará uma pesquisa utilizando esta metodologia, forjando que abandone posturas ingênuas, como se imbuir da missão de construir uma História “vinda de baixo”, ou que incorra no esquecimento de que toda entrevista é “documento-monumento” (ALBERTI, 2005).

firme de minha avó materna, “a minha primeira Maria”¹⁶, pois como a própria origem do nome explica, é um nome que indica serenidade, força vital e vontade viver, do hebraico “senhora, soberana”, do bíblico “mulher que ocupa o primeiro lugar”.

E fazendo jus ao significado do nome, minha avó jamais perdia a possibilidade de atrair e captar a atenção dos netos e direcionar a atenção para si, sobretudo, quando contava suas histórias de infância e mocidade, que sempre tinham uma conotação de grande feito e valor. Afinal, como explica Cunha:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (1998, p.39).

Ou em outras palavras, como brilhantemente escreveu Monteiro Lobato (1950), sobre as memórias da Emília: “Minhas memórias, explicou Emilia, são diferentes de todas as outras. Euuento o que houve e o que deveria haver [...]. Uma vez que, a memória é, ao mesmo tempo, produção e reconstrução, pois não se constitui numa imagem preservada do que ocorreu no passado.

As histórias que mais me instigavam eram sobre o flerte e o namoro com meu avô, pois além da questão das relações sociais, minha avó fazia questão de descrever em detalhes os cenários e os eventos onde os fatos aconteceram. Como ela dizia o Rinquinho e o Rincão (Rinque de Patinação de Pelotas), as águas límpidas do Santa Bárbara, que naquele período ficavam no centro da cidade, o belo Parque Souza Soares, os encantadores Carnavales e as inesquecíveis “Brincadeiras”...

Ao narrar suas histórias, minha avó ia para além da memória pessoal e fazia referência até à memória coletiva, e no intento de apenas contar sua história aos netos, ela também contava a história de sua época, do contexto sócio-histórico-político que partilhou, da Pelotas em que viveu sua infância e mocidade – as primeiras décadas do século XX.

Esses momentos marcaram minha constituição como pessoa e como professora-pesquisadora – se é que é possível desvincular este papel social de minha condição humana – pois ao narrar sua própria história, ao ler histórias infantis,

¹⁶ Refiro-me como “a minha primeira Maria”, pois minha filha tem o nome de Maria Fernanda, numa singela homenagem à minha avó materna.

ao ensinar os símbolos pátrios e sobretudo, como entoar os hinos do Brasil, da Bandeira, da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, ao me ajudar no “tema de casa” durante o processo de alfabetização, ela compartilhou comigo uma série de códigos culturais que estão inscritos em minha subjetividade e, por extensão, em minha professoralidade.

É oriunda especialmente dessa relação que nutro há muito, uma curiosidade e uma paixão sobre a história de Pelotas, de seu povo, de sua cultura e de sua educação. Curiosidade e paixão que sempre me mobilizaram a buscar através dos cursos de formação inicial e continuada nas áreas de Ciências Sociais e de Educação, bem como da prática docente nos Anos Iniciais e em História no Ensino Fundamental, em Sociologia, Sociologia do Trabalho e Filosofia no Ensino Médio e em História da Educação e Didática na Educação Superior, a construção de um repertório de saberes acerca das relações sociais, dos códigos culturais e das formas de partilha e/ou inculcação dos mesmos através dos processos educativos, sobretudo, os desenvolvidos em instituições educativas confessionais.

Credito meu interesse nos processos educativos desenvolvidos em instituições educativas confessionais, em virtude de minha própria formação católica, pela experiência como aluna do Colégio São José e pelo início de minha atuação profissional na Escola Fundamental La Salle Hipólito Leite (dos Irmãos Lassalistas); além da crença de que não é possível pensar a formação docente sem considerar os meios e os modos de produção da própria História, contextualizando-os e problematizando-os a tal ponto que se possa chegar ao entendimento da educação tanto no campo da teorização da prática pedagógica, quanto em seu viés político-ideológico.

Penso que essa concepção foi forjada desde o início “oficial” de meu processo de formação docente, quando cursei o então Magistério de 1^a a 4^a série no Colégio São José, e tive a oportunidade de ser “apresentada” a uma perspectiva de formação docente onde a História da Educação propriamente dita, nunca foi encarada como ornamento ou mero apêndice curricular, pelo contrário, sempre foi articulada com a perspectiva de construção de trajetória. Como afirma Freire:

[...] A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos (1998, p.79).

Daí meu interesse desde a graduação em Ciências Sociais especialmente pela História enquanto ciência e, consequentemente, como uma opção metodológica de compreender e explicar as diferentes realidades, e durante o Mestrado em Educação, pela linha de História da Educação e Movimentos Sociais o que me estimulou, inclusive, a buscar a pesquisa e a docência nessa área.

E no movimento de me apropriar cada vez mais dos saberes atinentes à História da Educação (especialmente em Pelotas), no que se refere ao processo educativo e, sobretudo, à produção através da pesquisa, o interesse por tal temática é justificado socio-historicamente pela relevância da problematização do conceito de gênero¹⁷ e, principalmente, pelo entendimento da constituição de uma cultura escolar num contexto socio-temporal onde as discussões sobre homem e mulher assumiam um caráter fortemente sexista.

A categoria de análise gênero não é apenas útil na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte relevante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicada na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social.

Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. [...] (CARVALHO, 2010, p.513-514).

Cabe destacar, que atribuo a articulação e assunção destas representações sobre “como ser mulher” à conformação de alguns elementos-chave¹⁸ numa sociedade alicerçada no modelo familiar patriarcal que ansiava por uma formação feminina nos moldes do recato, da fé e da subserviência – sobremaneira, ao elemento masculino – em consonância com os interesses da Igreja local.

No entanto, de antemão, é importante esclarecer que não entendo a articulação de tais representações e o possível impacto na produção da identidade de gênero feminino das mulheres pelotenses no alvorecer do século passado como

¹⁷ Segundo Scott (1992, p.75-85), existe uma séria dificuldade de definir “gênero” enquanto objeto de estudo e, por extensão, uma grande dificuldade em encontrar uma noção única de “feminino”, uma vez que, ela se fragmenta, pluraliza e enriquece em diversas raças, etnias, classes e condições.

¹⁸ Tais como o contexto socioeconômico e político, educacional e religioso no alvorecer do século passado, posto que, findada a primeira década do século XX, Pelotas e seus visitantes testemunharam um período de transição econômica e social – pois a economia do charque se despediu do seu apogeu para dar lugar à industrialização e ao cultivo de arroz – que forjou uma acentuada expansão do contingente populacional em virtude da crescente urbanização desta cidade, bem como a demanda de mais escolas e da educação feminina.

um movimento único, linear e estanque e/ou pertencente a um sistema simbólico pré-determinado – essencialmente no que se refere a outras categorias de análise, para além de gênero – pois estaria desconsiderando qualquer possibilidade de resistência, ruptura ou ação dos sujeitos. Pois, “[...] se reduzimos o gênero a elementos de um sistema simbólico já pré-determinado, ao qual os sujeitos são atados, só podemos descrever uma eterna e imutável dominação masculina [...]” (CARVALHO, *Ibid.*, p.517).

Importante enfatizar que assume-se como referencial primeiro de entendimento de cultura escolar, a concepção de Julia, que a define como

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...] Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar [...] (2001, p.10-11).

Deste modo, torna-se necessário:

- Caracterizar as relações entre Estado, Igreja e Educação durante as primeiras décadas do século XX, particularmente no Rio Grande do Sul e em Pelotas, e mais especificamente a educação feminina, verificando as implicações do contexto socialmente construído durante o período na constituição do Internato do Colégio São José;
- Definir o entendimento de cultura escolar e as variáveis que dão conta de caracterizá-la no referido Internato, apreendendo a cultura escolar produzida nessa instituição, durante as primeiras décadas do século XX.

3. O Internato e a constituição da Cultura Escolar como objetos de estudo

[...] a instituição total como um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal, despertando interesse sociológico por serem consideradas estufas para mudar pessoas, cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu (GOFFMAN, 1999, p.22).

3.1 O Internato Escolar: um tema a ser estudado

Segundo Alberto: “[...] é já longa a tradição de instituições de internato, quer numa dimensão educativa, quer assistencial, protectora ou punitiva” (2008, p.228); pois as sociedades necessitaram desenvolver meios de cuidar das crianças quando, por alguma razão, os próprios pais biológicos não puderam exercer este cuidado. Indicando assim, que a história das instituições de internato nos diferentes países está subordinada às estratégias políticas e governamentais destes Estados e ao contexto social, econômico, pedagógico, judicial e cultural que as enquadra, refletindo as representações e a atenção que cada época reserva à temática da infância e da adolescência.

Na sociedade ocidental, o acolhimento residencial tem uma longa tradição, havendo registros da sua existência na Grécia Antiga e no Império Romano. Em Roma, Trajano criou as chamadas “Instituições Alimentares”, espécie de fundações geridas com recursos públicos, que funcionavam em quintas rústicas destinadas ao acolhimento de crianças e jovens até os dezesseis anos. De certo modo, este tipo de instituição permaneceu ao longo dos tempos, assumindo diferentes formatos conforme a utilidade social percebida, largamente devedora às ideologias dominantes em cada período, ao contexto sociocultural e às representações sociais sobre a infância (CASAS I AZNAR, 1988).

Na Europa Medieval, as instituições de internato, na grande maioria pertencente às ordens religiosas, surgiram baseadas na necessidade de dar resposta aos problemas sociais originados pelas guerras e dificuldades econômicas (CAPDEVILA, 1996). Contudo, essas instituições situavam-se na periferia dos centros urbanos, geográfica e vivencialmente à margem do acesso aos canais normalizados de comunicação com a comunidade (CASAS I AZNAR, 1988). A Igreja Católica criou os denominados “asilos” para acolher crianças, sendo o primeiro em 787, em Milão, seguido do de Florença, em 1421 (*Ospedale degli Innocenti*), do de Paris (*L'Hôpital dês Enfants Trouvés*, de São Vicente de Paulo) e outros nas várias cidades europeias (CANHA, 2002, p.21).

No século XVIII, emergiu de forma proeminente a institucionalização numa vertente assistencial, visando à proteção das crianças órfãs e vagabundas (PLANELLA I RIBERA, 1996) e o apoio às crianças deficientes, caracterizando-se por uma “baixa qualidade do atendimento” (CARVALHO, 1999, p.67). Como fundamento do internato assistencial, imperava a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal. Deste modo, tranquilizava-se a consciência coletiva, proporcionado assistência a quem dela necessitava, protegendo-se o deficiente da sociedade, sendo que esta, por sua vez, não necessitava suportar o seu contato (ALBERTO, *Ibid.*).

De fato, os serviços de proteção infantil não são produto exclusivo do altruísmo social. Pelo contrário, as instituições vocacionadas ao cuidado das crianças definem-se, precisamente, em virtude dos interesses dos adultos, e só nessa medida são merecedoras do seu interesse (MARTINS, P., 2005). Então, podemos concluir que o fator determinante da configuração funcional das instituições residenciais para crianças e jovens foram os problemas sociais percebidos, mais do que as necessidades expressas ou os direitos individuais das crianças.

Após a Revolução Industrial, a necessidade de maior controle social determinou o esforço de concentração dos excluídos em macroinstituições, favorecendo assim a proliferação dessas instituições ao longo do século XX (CASAS I AZNAR, 1988). A dimensão assistencial foi estendida também à proteção das crianças abandonadas e abusadas, dimensionando-se essencialmente à satisfação das suas necessidades básicas, tais como a saúde, a higiene e a alimentação (CARVALHO, *Ibid.*, p.67). Por isso, a [...] intenção assistencial, inicialmente

associada à proteção, vai mais tarde aderir à função educativa da institucionalização dessas crianças, com vista ao seu desenvolvimento global (ALBERTO, *Ibid.*, p.229).

Na Segunda Guerra Mundial, verificou-se a institucionalização de um grande número de crianças, período em que o acolhimento residencial ganha um novo impulso, sendo o seu papel e as suas práticas relativamente bem toleradas até aos finais dos anos 1960 (MARTINS, P., 2005).

De acordo com Conceição (2008), a partir da concepção da “Pedagogia do Internar”, os internatos escolares foram articulados com o sentido de “endireitar” meninos e meninas pela ordem social, sendo esta a base do princípio pedagógico. Desta feita, os pais delegavam a educação e a formação geral de seus filhos às escolas, porque dentro destes recintos as crianças estariam livres da grave influência maldosa do mundo externo e das ruas.

Nesse sentido, torna-se muito instigante o estudo acerca da circunstância e/ou a experiência de alguém ou de algum grupo que vive como internado numa instituição, merecendo essa situação ser considerada de modo relevante em si mesma. Sua vida real, seu cotidiano, atitudes, ideias, sentimentos e conduta devem ser estudados nesse contexto institucional.

Quando me refiro ao contexto institucional ou ambiente estou pensando no conjunto de práticas institucionais, sobretudo, em sua articulação com representações, concepções ou imagens das relações vividas. Para tanto, é necessário a compreensão do sujeito internado como ocupante de uma posição numa estrutura de relações formada por diferentes lugares instituídos. Desse modo, comprehendo as instituições como práticas sociais, que em sua particularidade existem pela ação daqueles que cotidianamente as fazem e pelo reconhecimento desse fazer único, imprescindível e justificado.

Creio que o período de internação em um ambiente especial constitui uma parte significativa do período vital total do sujeito. Esse lapso de tempo no qual o sujeito vive como internado pode deixar marcas profundas na sua subjetividade e, por extensão, em sua trajetória. Tal período se configura enquanto um tema de estudo apropriado em si mesmo, uma vez que a condição de internado seja num hospital, numa prisão, num convento, num seminário ou num colégio, me parece relevante em si mesmo como um assunto que mereça ser estudado e compreendido.

Destaco que dentre as práticas sociais de modelagem da subjetividade, a internação em instituições totais (FOUCAULT, 1984; GOFFMAN, 1999; BENELLI, 2006) tem sido historicamente uma estratégia extremamente assídua.

Goffman classifica as instituições totais em cinco agrupamentos: “[...] quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões [...]” (1999, p.17); indicando que as instituições totais de nossa sociedade podem ser distinguidas em virtude dos sujeitos que a compõem em:

- a) instituições criadas para cuidar de pessoas consideradas incapazes e inofensivas, por exemplo, instituições para cegos, asilos de idosos, de órfãos e indigentes;
- b) instituições destinadas a cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas ou que constituem uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional, por exemplo, hospitais para doentes mentais e leprosários;
- c) instituições criadas para proteger a comunidade contra perigos intencionais, como penitenciárias, prisões e campos de concentração;
- d) instituições supostamente estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa técnica e se justificam apenas em bases instrumentais, por exemplo, quartéis do exército e internatos escolares [grifos da pesquisadora];
- e) estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de formação de religiosos, por exemplo, mosteiros, seminários e conventos (1973, p.304; 1999, p.16).

Segundo este mesmo autor, os atributos das instituições totais são os seguintes:

- a) “todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade”, ainda que seja uma autoridade escalonada (exemplos: guardas, inspetor, ajudâncio e diretor);
- b) atividades quase sempre coletivas e iguais para todos (exemplos: comer, dormir, tomar banho, estudar, trabalhar, etc.);
- c) o estabelecimento rigoroso de horários para o cumprimento das atividades diárias (exemplos: “toque de alvorada”, “toque do rancho”, “toque de revista” e “toque de silêncio”);
- d) imposição por uma “equipe dirigente” de toda uma seqüência de atividades a que os internos devem se submeter;
- e) as diversas “atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição” (GOFFMAN, 1999, p.17).

Assim, torna-se comprensível porque estas instituições foram e continuam sendo utilizadas como agências produtoras de subjetividade, forjando a modelagem dessa subjetividade de acordo com o contexto institucional ao promover relações peculiares entre dirigentes e internados no conjunto das práticas institucionais.

Nesse sentido, as relações sociais autoritárias e mesmo violentas podem ser promotoras de um caldo de cultura instável, conflitivo e explosivo. A vida no contexto institucional de uma instituição total (GOFFMAN, 1999) tende a se caracterizar por um alto grau de agressividade e, inclusive, de violência. Uma equipe dirigente arrogante e autoritária pode criar uma vida marcada por uma violência surda e cotidiana, tornando-se incapaz de explicar, controlar ou perceber sua própria implicação na produção de semelhante estado de coisas.

Penso a violência como um evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes ou nações que ocasionam danos físicos ou morais a si próprios ou a outros. Agressividade pode ser entendida como “[...] tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasísticos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo, etc” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996).

Deste modo, qualquer modalidade de ação, motora ou simbólica, e modelagem às quais estão submetidos pela equipe diretiva, caso se tornem opressores, é porque são também oprimidos, reproduzindo as relações sociais de dominação e submissão.

De acordo com Goffman (1999), os internados criam “ajustamentos secundários”, práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas lhes permitem obter satisfações proibidas ou até mesmo conseguir, por meios proibidos, as satisfações permitidas. Os internados “conhecem as manhas” para usufruir de uma certa autonomia pessoal, reagindo às pressões ostensivas da equipe dirigente e constituindo, portanto, um espaço de transgressão.

De certa forma, poderíamos dizer que os internados concebem as “manhas” e criam também “gírias institucionais” próprias para se comunicarem em segredo. Criam ainda controles sociais informais utilizando a cooptação ou a coerção pela força e violência para evitar que delatores os entreguem à equipe diretiva.

Assim, através do processo de confraternização, o grupo dos internados se une, desenvolve apoio mútuo e uma cumplicidade como resistência a um sistema que os forçou à intimidade numa única comunidade igualitária de destino. A zombaria coletiva expressa o repúdio geral e vingança contra a autoridade sentida como inimiga.

A solidariedade produz uma infinidade de grupos primários no estabelecimento: panelinhas, facções, a formação de pares, através dos quais dois internados passam a ser reconhecidos como “amigos” ou “casal” pelos demais

companheiros. Nos casos em que não se pode confiar nos companheiros, que representariam uma ameaça potencial permanente, o internado experimentaria anomia e solidão, apesar de conviver num grande grupo (GOFFMAN, 1999).

Goffman (1999) utiliza o termo “carreira moral” em um sentido amplo, com a finalidade de indicar qualquer trajetória percorrida por uma pessoa ao longo de sua vida, permitindo ainda uma perspectiva tanto dos aspectos mais íntimos e pessoais quanto da posição oficial, jurídica e pública do indivíduo, dentro de um complexo institucional. A “carreira moral” indica o processo da vida toda do sujeito, tanto em direção ao sucesso quanto ao fracasso, dentro da instituição. Esse processo tem momentos típicos, tais como início da vida institucional, crises, evoluções, desenvolvimentos de adaptação, de rebeldia, de submissão, de ruptura, etc.

Assim, percebo que o colégio interno tem muitos aspectos em comum com outras instituições totais, tais como o hospital psiquiátrico, a prisão, o convento, o seminário, etc. No colégio interno também encontramos a divisão entre uma equipe de profissionais constituída por professores e administradores, que procuram promover várias formas de mudanças psicológicas no grupo dos membros residentes (os alunos internados), por cujo bem-estar geral é responsável em grande medida.

No paralelo que podemos estabelecer entre os fins educativos do internato escolar e os objetivos terapêutico-correcionais do hospital psiquiátrico e da prisão, existe mais do que uma simples analogia. As três organizações procuram, de modos que variam tanto entre si quanto dentro de cada uma, promover o desenvolvimento pessoal e os conhecimentos sobre o caráter, o conceito sobre si mesmo, a competência e os recursos psicossociais que significarão uma diferença na vida dos membros residentes depois da sua graduação.

A função de custódia corresponde em graus semelhantes. Como membro da comunidade escolar, o aluno depende em grande medida do que o colégio lhe proporcione quanto ao seu bem-estar, alojamento, recreação, saúde, etc. Ele também está bastante sujeito ao sistema de autoridade e controle institucional (normas sobre a admissão, expulsão, regulamentos, aproveitamento acadêmico e comunitário e condições de graduação). As funções de reclusão podem ser menos proeminentes, pois ninguém se torna aluno em regime de internato por mandato judicial.

Mesmo assim, alguns alunos podem sentir o colégio como um ambiente carcerário e restritivo, ao qual foram entregues por seus pais. Nesse mesmo sentido, as concepções do estudante que vive num internato escolar de Rego (1979), Hesse (1980), Pompéia (1997) e Pereira (2002) têm muito em comum com a apresentada sobre o paciente como internado.

José Lins do Rego (1979), em “Doidinho”, relata a trama de um romance que se passa em um pequeno internato em Itabaiana, Paraíba, evidenciando a pedagogia de antes e depois de princípios do século XX. “Como em miniatura” é igualmente uma nova escola de vida, em que se testemunham e se debatem lealdade, traição, amizade, intriga, sexo, injustiça e tudo o mais sob a severidade despótica do diretor, sempre predisposto a imprimir o castigo físico.

Herman Hesse, no romance “Menino Prodigio”, publicado pela primeira vez em 1956, questiona os problemas educacionais de sua juventude, retratando, também, a perplexidade e os anseios da adolescência perante os desafios da vida, as seduções do sexo, a revelação da mulher e a confusão de sentimentos.

Numa reflexão poética feita pelo autor, de sua breve passagem pelo seminário protestante do Mosteiro Maulbroon, o protagonista, que vive esse episódio verdadeiro da sua vida, chama-se Hans Gierenbath. Como na sua experiência pessoal em Maulbroon, Hans é um inconformado com o sistema educacional de seu país, que ele contesta e critica apaixonadamente, mas é por ele vencido, tornando-se mais uma vítima na luta desigual entre o jovem e o sistema. O autor, tratando de um problema típico da juventude, nos favorece igualmente uma visão comovente dos adolescentes e seu mundo, das suas perplexidades e de seus anseios.

Raul Pompéia no romance “O Ateneu”, um clássico da literatura brasileira, utilizando-se do personagem Sérgio, já adulto, narra sobre o período em que foi aluno interno no Colégio Ateneu, destacando o funcionamento de um internato de sua época. O início do romance é marcado pela entrada imediata de Sérgio, personagem principal, introduzido pelas palavras do pai: “Vais encontrar o mundo... Coragem para a luta”. Aos onze anos ingressa no Ateneu e rompe com a vida no seio da família, definida por Pompéia (1997, p.30) como “estufa de carinho”, matriz de infelicidade para o adulto Sérgio, que não perdoou durante toda a vida por ser lançado à indiferença cruel da escola e a convivência com os mais fortes.

O desenrolar do romance se dá no ambiente fechado e corrupto do internato onde convivem crianças, adolescentes, professores, empregados e o diretor geral.

No romance, como um diário de um internato, Sérgio narra as decepções, os medos, as dúvidas, a disciplina rígida, as amizades, as relações que marcaram a própria sexualidade, como também relata os acontecimentos cotidianos das aulas, da sala de estudos, da diversão, do recreio, dos dormitórios e do refeitório. Toda a narração sempre permeada pela descrição das relações de poder e disputas. Ou seja, misturando alegria e tristeza, decepções e entusiasmos, de uma forma caricata, Sérgio retrata, por meio da representificação de sua trajetória como interno, a adolescência vivida e supostamente perdida entre as paredes do famoso internato.

O final da história, com o incêndio do Ateneu, provocado por um aluno, ressalta a figura do diretor atônito com o fim de seu patrimônio. Assim, transparece em toda a obra, as características da instituição total, dentre elas, a presença da equipe diretiva (especialmente na figura do diretor) atuando no controle do grupo de alunos, o sistema de privilégios, no dizer do diretor: “[...] aqui está o nosso código. Leiam! Todas as culpas são prevenidas, uma pena para cada hipótese” (POMPÉIA, *Ibid.*, p.24).

Pereira (2002), com o objetivo de analisar a dinâmica do funcionamento do Internato abordada pelo texto literário utilizou-se, do estudo comparado entre as obras “Doidinho” – anteriormente mencionada – do brasileiro José Lins do Rego, e de “Os Rios Profundos”, do peruano José María Arguedas. Tanto em uma obra como em outra, além do olhar infantil do personagem-menino que permeia a visão do adulto, a distância existente entre o momento dos acontecimentos lembrados e o momento da narração permite ao narrador, em primeira pessoa, analisar criticamente tudo que relata. A substituição do ambiente familiar e da vida em liberdade pelo universo fechado e estranho do internato constitui um episódio traumatizante para o adolescente.

O cotidiano no internato frustra as expectativas tanto do personagem brasileiro quanto do peruano os quais, com o passar do tempo, têm cada vez mais aversão àquela realidade escolar. É a incapacidade de adaptação ao mundo do internato, como um microcosmo da sociedade, juntamente com a experiência de vida e toda aprendizagem obtida no colégio, que vai possibilitar aos personagens encontrarem, cada um a seu modo, uma saída diferente do caminho que os adultos já lhes predestinaram.

Há uma série de questões que são comuns ao internado no colégio e no hospital psiquiátrico. Ambos constroem sistemas de princípios racionais ideológicos

que definem o bom internado e o bom estabelecimento. Avaliam a instituição em termos ideológicos e quanto ao significado emocional pessoal que tem para eles. Devem decidir o que ocorre em suas pessoas, um com relação ao processo formativo (conhecimentos, capacidade de ocupação, características de sua personalidade) que lhe é oferecido e o outro, quanto aos seus problemas psiquiátricos; entre o que são agora e o que querem chegar a ser.

Assim como as dificuldades e os sentimentos do paciente o motivam para o trabalho terapêutico, o aluno é estimulado pela sensação de ignorância e imaturidade a participar do processo educativo. O conhecimento das próprias limitações e o desejo de mudanças interiores servem de estímulo para esforços educativos e terapêuticos na medida em que são acompanhados pela percepção do próprio valor pessoal e de um ambiente que valorize e possibilite esse esforço.

A vida pessoal do aluno dentro do estabelecimento, tanto no dormitório quanto em outras dependências do internato, tem um grande significado para seu desenvolvimento biopsicossocial, além de sua importância para atingir os fins educativos mais concretos.

O aluno responde muito à cultura geral de seus pares e às alianças e rupturas transitórias que se produzem dentro do corpo estudantil, com os professores e com a administração. A relação entre os alunos, ainda que menos ameaçadora do que a que existe entre pacientes, costuma ter aspectos problemáticos que causam ansiedade. O aluno pode se sentir menos ameaçado pelos problemas mentais de seus colegas (mas isso também pode acontecer), mas ainda tem motivos para se preocupar com eles. Surgem questões relativas ao desempenho acadêmico, rivalidades, inveja, temores, medo do fracasso, disputas, competição por reconhecimento, etc.

Distintamente do paciente internado, um aluno de colégio interno sente orgulho por pertencer a um colégio, como resultado de esforços anteriores e como meio de obter conquistas vitais. Como podemos perceber na seguinte narrativa de Jaira: “[...] ah minha mãe era o máximo, era uma referência sabes, tu ser do Joanna D'Arc já era uma referência na cidade [...] então isso bah era o máximo pra mim [...]”¹⁹.

¹⁹ Jaira Furtado Gomes Riet Vargas foi aluna do Colégio Santa Joana D'Arc entre as décadas de 1950 e 1960, em Rio Grande, RS; tendo sido entrevistada no dia 8 de outubro de 2010, na pesquisa intitulada “Entre História e Memória: uma narrativa acerca da Escola Complementar e da Escola

Ademais, o aluno não perde totalmente seus direitos civis de cidadão e a duração de sua permanência geralmente está fixada de modo claramente delimitada.

A participação na vida colegial do internado pode ser, além de uma oportunidade, uma condição motivada pela pressão dos pais, professores, pares e outros. Os aspectos coercitivos da vida no internato escolar, ainda que menos explícitos e brutais do que os do hospital psiquiátrico, também podem ser mais massificantes e difíceis de enfrentar. Existem as possibilidades vergonhosas do fracasso acadêmico, da incapacidade intelectual, de mudar muito ou pouco antes da formatura.

No internato escolar descrito por Musil²⁰ (2003), encontramos uma sociedade em miniatura. Os fenômenos sociais, em estado nascente, mais ou menos desenvolvidos, podem ali ser apreciados: a circulação da informação, o exercício da autoridade e seus efeitos disciplinares, as pressões, os mecanismos adaptativos dos indivíduos, a tensão entre interesse geral e satisfação de necessidades individuais; o conflito entre as necessidades do estabelecimento e a preservação dos particularismos individuais e da espontaneidade criadora, as normas, os códigos, as crenças, a linguagem comum, a hesitação entre a tolerância e o ostracismo em relação aos desviantes (sobretudo, sexuais) e às “panelinhas” que enfraquecem a unidade coletiva, o antagonismo das personalidades dominantes, geralmente reforçados pelos grupos correspondentes, as relações de forças oscilando nos eixos maioria-minoria-unanimidade, os bodes expiatórios, os suspeitos, os heróis, os braços fortes, os subalternos, os delatores, perseguidos e algozes.

Nesse microcosmo experimental, poderíamos estudar “*in vitro*” vários problemas de Filosofia Política, Sociologia dos Grupos, História e, sobretudo, Cultura Escolar.

Normal do Colégio Santa Joana d'Arc de Rio Grande/RS”. Tal colégio, fundado a 2 de abril de 1918 pelas Irmãs de São José de Chambéry, ofereceu por algumas décadas, além do regime de externato, o regime de internato apenas para meninas. Sobre o Colégio Santa Joana D'Arc, ver Santos e Vargas (2012).

²⁰ O austriaco Robert Musil publicou seu primeiro romance em 1906, “O Jovem Törless”. Em tal romance, ambientado numa sociedade extremamente autoritária, ao narrar sua própria experiência escolar de aluno interno, também reproduziu o desenvolvimento de um adolescente no contexto institucional de um internato escolar. O protagonista descobriu, em pouco tempo, a diversidade dos seres humanos, sua propensão à crueldade, à paixão e à amizade. Cabendo salientar que os conflitos deste romance acontecem em meio às complexas relações institucionais.

Isaú (1999), com o objetivo de traçar a história da aplicação do Sistema Salesiano de Educação em três internatos de São Paulo, examina a situação histórica precedente dos internatos na sociedade brasileira e na literatura nacional, bem como estuda o comportamento do modelo italiano transplantado para o Brasil. O estudo não discutiu o sistema educativo, mas historicizou a aplicação de alguns instrumentos mais significativos: a estrutura administrativa e regulamentar, as práticas religiosas e associativas, recreativas, desportivas e, também, militares e culturais (música, teatro, cinema e atividades literárias) e, finalmente, práticas disciplinares e avaliativas.

Este autor, ao finalizar o trabalho, a partir de uma avaliação feita pelos ex-alunos internos sobre alguns aspectos do Sistema Salesiano de Educação, constata que o referido sistema adaptou-se às condições socioculturais e religiosas brasileiras, apesar da contínua tensão em relação à aplicação de alguns instrumentos (saídas, férias, missa diária, reclusão quase absoluta dos alunos e algumas medidas disciplinares). No entanto, em momento algum, Isaú conseguiu detectar contestação formal aos ideais propostos pelo modelo. Apesar de, na prática, o sistema ter sofrido baixas, devido ao fato de que diversos agentes não terem conseguido eliminar os castigos físicos (proibidos em seu projeto). Isso não afetou o trabalho educacional, vista a significativa demanda (internatos numerosos) e a resposta dos antigos alunos internos que o adotaram até em sua vida real, colocando seus filhos em internatos salesianos.

Esses relatos de trabalhos, que têm no internato escolar o seu objeto de estudo, trazem questões relevantes que contribuirão para um melhor delineamento do internato do Colégio São José.

Sendo interessante a circunstância de que a criação dos colégios internos no Brasil esteve intimamente relacionada às Congregações Religiosas, portanto, tornando-se necessário ressaltar dois aspectos:

- primeiro, o fato de muitos deles terem recebido algum tipo de subvenção das Províncias ou mesmo das Intendências: “[...] a esse cumpre o poder publico conceder auxilio ou subvenção, mediante clausulas razoaveis e uteis ao ensino” (RELATÓRIO, 1910, p.16);

- segundo, no que tange à educação feminina, o fato de terem atendido dois tipos de alunas: as filhas de pais abastados, que eram preparadas para a “ocupação” ou “cumprimento da missão” de esposa e mãe, e as meninas órfãs ou

muito pobres que necessitavam ser “preparadas de forma adequada” para o mundo do trabalho. Ou em outras palavras: “[...] Preparação para gozar a vida em sociedade, para aquelas bem nascidas; preparação para o trabalho para as órfãs e abandonadas. [...]” (LOPES; GALVÃO, 2005, p.72).

A educação e a instrução para “as bem nascidas”, bem como a preparação para o trabalho para as “desafortunadas”, tratava-se de uma necessidade que se vinculava à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania das jovens – atendendo, portanto, plenamente ao ideário nacionalista das primeiras décadas do século XX e à constituição de uma nova cultura escolar. Como também enfatiza Hilsdorf: “[...] Enquanto realizavam os seus trabalhos de agulha, essas meninas aprendem a tecer suas próprias vidas, muitas vezes à revelia dos modelos apontados pelos filantropos liberais-ilustrados ou pela religiosidade popular” (2005, p.65).

E complementa Louro:

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambigüidades. Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter; sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. [...] (2007, p.446).

3.2 Constituição da Cultura Escolar

A cultura escolar deve ser entendida como algo histórico, que ao longo do tempo produz e reproduz nos intramuros das instituições alguns marcos de regulação, os quais podem (ou não) condicionar as mudanças produzidas internamente nos estabelecimentos de ensino e adaptar ou adequar à sua realidade, os câmbios exteriores à escola. Como indica Julia: “A cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (*Ibid.*, p.32).

E a partir da compreensão da constituição dessa cultura, contando com as contribuições de Bourdieu (1980) que, por meio do conceito de *habitus*, atribui uma

importância decisiva ao peso da estrutura social sobre a construção das identidades individuais, parte-se do princípio de que a posição das famílias e das escolas na hierarquia social está inscrita e traduzida em suas práticas e estratégias educativas.

Será com o conceito de *habitus* que Bourdieu explicará as ações dos indivíduos. Segundo esse autor, trata-se de reconhecer “a interioridade da exterioridade”, ou seja, os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos sujeitos, ou como definia o referido autor, dos “agentes”.

Trata-se de explicar como a interioridade se faz presente no exterior, o que quer dizer: interessa principalmente as relações entre a incorporação de padrões sociais de respostas ao mundo e a produção de novas respostas sob a forma de ações ou práticas sociais.

Um exemplo modelar desse processo de incorporação de padrões sociais, de acordo com Bourdieu, são os ritos de instituição ou de legitimação, como as formaturas, as colações de grau, assim como as circuncisões, os casamentos e as concessões de honrarias de toda a ordem, que objetivam “[...] fazer ver a alguém o que ele é e ao mesmo tempo lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade” (1996, p.99).

No anseio de construir uma identidade institucional, comumente as escolas criam suas próprias tradições, como o culto ao patrono e a comemoração do aniversário de fundação/instalação do estabelecimento de ensino, a memória dos primeiros diretores, professores e ex-alunos que ganharam visibilidade pública, além da audiência obrigatória às missas nas escolas confessionais.

Na Figura 7, podemos visualizar as alunas do Curso Ginásial, ou como eram chamadas, as Ginásianas, na missa dominical, que era realizada semanalmente na Capela do Colégio São José, quando as alunas tinham frequência imprescindível, pois fazia parte da postura de uma boa moça a manifestação pública de sua religiosidade.

Neste aspecto da publicização dos atos de fé, cabe ressaltar a significativa contribuição do registro iconográfico, que também corroborava a boa propaganda institucional. De acordo com Martins (2002), a religiosidade popular se apossou rapidamente da fotografia no Brasil, uma vez que a fotografia veio aperfeiçoar a função inaptamente exercida dos ex-votos no imaginário religioso, pois:

O advento da fotografia como ícone e como ex-voto sugere uma mudança no imaginário religioso, reflete a redução da fé ao imaginário de um real supostamente sem ocultações, sem invisibilidades, sem demônios (MARTINS, 2002, p.231).

Chama a atenção na referida figura que todas utilizavam um véu branco rendado na cabeça, indicando pureza espiritual e física e, em grande maioria, apresentam as mãos postas em atitude de oração. Ou em outras palavras, uma atitude que não só era esperada, mas cultivada no cotidiano de uma escola de caráter confessional, onde a religiosidade era um dos fortes elementos formativos no processo educativo. As alunas deveriam se converter em ícones de moralidade para, como exemplos modelares, contribuírem à construção do Reino de Deus!



Figura 7 – Ginásianas participando da Missa na Capela do Collegio, dia 09/12/1956.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Tal concepção educativa estava presente na disciplina, nos comportamentos esperados e impostos, entre os quais se inclui o modo de vestir-se, de comunicar-se, de relacionar-se em público de uma maneira geral. Assim, toda a organização da

escola se constituiu num modelo de civilidade, representado por tais práticas que definiam a cultura local e escolar.

Portanto, a história das instituições escolares não pode desconsiderar os ritos e os símbolos que fazem parte da cultura escolar, uma vez que os colégios foram construídos como um espaço pensado para disseminar todo um conjunto de saberes e de fazeres, apresentado como prática e representação que vislumbrava um futuro de progresso para a localidade e a instituição.

A eficácia simbólica desses ritos reside em transformar a representação que o investido faz de si mesmo a partir dos comportamentos que acredita estar obrigado a adotar para se ajustar a tal representação e, ao mesmo tempo, em transformar a “imagem” que os demais possuem dele, modificando o comportamento que adotam em sua relação.

Deste modo, os rituais comunicam à pessoa investida a sua identidade, o que é de sua “essência” fazer, impondo-lhe “[...] um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser), o que certamente imporá limites à sua ação, ao desencorajar as transgressões e/ou deserções” (BOURDIEU, *Ibid.*, p.100).

O conceito de *habitus* o ajuda a escapar dos argumentos que privilegiam apenas a dimensão objetivista das imposições sociais ou as explicações que destinam o maior papel às ações dos sujeitos determinados a partir da sua habilidade interior.

Deste modo, o *habitus* constituído, por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita em nossa corporeidade, nos modos de falar, ou em tudo que somos ou que podemos representar. Reside nessa história incorporada o funcionamento do princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social.

No entanto, é importante chamar a atenção, que o processo de reprodução do capital cultural e do *habitus* (qualificado como o sentido do jogo) escolar ou familiar não ocorre linearmente. Lahire sugere que aquilo que o adulto julga transmitir nunca é exatamente aquilo que é recebido pelas crianças, posto que:

Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para *construir* a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que está ajudando a construir seus conhecimentos e com seus

próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores (1997, p.341).

Nesse sentido, há possibilidades de transformação do capital cultural no processo de outorgação de uma geração para outra, de um adulto pelo outro pelo efeito das diferenças entre os que, presume-se transmitem e aqueles que, supõem-se recebem, pois “[...] a noção de “transmissão” não explica muito bem o trabalho – de *apropriação* e de *construção* – efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro”. [...]” (LAHIRE, 1997, p.341).

Esta concepção de *habitus* é ratificada com o próprio cerne do desenvolvimento dos processos de escolarização em internatos confessionais no Brasil, pois no século XIX abriu-se e/ou acentuou-se um verdadeiro flanco ao desenvolvimento do ultramontanismo (SANTIROCCHI, 2010) em terras brasileiras. Sendo que: “É certo que, entre os primeiros ultramontanos deste período estavam os religiosos da Congregação das Missões, ou lazartistas, de carisma vicentino, que se estabeleceram na província de Minas Gerais no início do século XIX. [...]” (*Ibid.*, p.25).

3.3 Instalação dos Internatos e constituição da Cultura Escolar

Num movimento paradoxal, a Igreja Católica combatia a modernidade em seu conjunto e também se aproveitava dos aspectos dessa modernidade que lhe eram pertinentes e significativos, adaptando-os. Essa seletividade na evolução da instituição ocasionou conquistas patrimoniais e ideológicas, mas também grandes embates e derrotas.

Em se tratando de Pelotas, seu primeiro Bispo, Dom Francisco de Campos Barreto²¹, atuou na diocese entre 1911 e 1920 e conseguiu, por exemplo, que os

²¹ Consta sobre a trajetória eclesiástica até a posse de Dom Francisco: “Exmo. revmo. Sr. D. Francisco de Campos Barreto. Nascido em Campinas, Estado de S. Paulo, aos 28 de março de 1877, ordenado na cathedral de S. Paulo, aos 22 de Dezembro de 1900, vigario de Villa Americana em Fevereiro de 1901, vigario do Arraial dos Souzas em Maio de 1903, vigario de S. Cruz de Campinas em Dezembro de 1904, Monsenhor Camareiro Secreto extranumerario do S. Padre Pio X em 1908, Procurador da Mitra diocesana de Campinas e consultor em 1908, Conego arcipreste do Cabido de Campinas em 1909, eleito bispo de Pelotas aos 12 de Maio de 1911 pelo S. Padre Pio X, sagrado na cathedral de Campinas aos 27 de Agosto de 1911 [...] Aos 22 de Outubro do mesmo anno tomou

fieis boicotassem²² por um período o periódico local “A Opinião Pública” que, sobretudo, entre 1913 e 1915 assumiu uma posição anticlericalista (LONER, 1998). O boicote ocorreu através de um decreto seu que proibiu os católicos de lerem tal periódico (PRIMEIRO LUSTRO, 1916).



D. Francisco de C. Barreto, primeiro Bispo de Pelotas.

Figura 8 – Foto oficial do início do Bispado em Pelotas.
Fonte: Acervo da Biblioteca Pública Pelotense, 1911.

A justificativa para tal boicote residia no fato que:

posse da diocese desmembrada de Porto Alegre, em 15 de Agosto de 1910, pelo S. Padre Pio X” (PRIMEIRO LUSTRO, 1916, p.39).

²² E nas palavras da Diocese: “Havia aqui uma folha que, por mais de dous annos, se espojava em ingloria exploração anti-religiosa, julgando com isso augmentar o pezo de seus nikes e destruir a obra 19 vezes secular da Egreja catholica. Os miasmas de um tal montouro, em que se revolvia a mentira de braços com a calumnia, chegaram a uma tal desfaçatez de linguagem e de ameaças, que sentimos a necessidade de fallar e de mostrar que a Egreja de hoje é a mesma de todos os tempos, e por isso com as formalidades do Direito, sem medo e confiante em nossos diocesanos, lançámos rigorosa censura sobre o tal jornal, que tinha por pedestal 20 annos de existencia. É Nos grato registrar que nossos diocesanos, em geral, prégaram-lhe uma verdadeira chuva de devoluções, o que deu por terra com o negregado anticlericalismo, de sorte que foram obrigados a abandonar a tenda, em que a imprensa má e dissolvente explorava a ingenuidade dos seus incautos leitores. Foi, certamente, um acto digno de imitação e que muito honrou o bom espirito dos catholicos attentos e obedientes á voz do seu Pastor” (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*, p.141).

O mesmo que dizem todos quantos, de norte a sul do paiz, têm labutado para que os catholicos e principalmente os padres comprehendam a grande e urgente necessidade da boa imprensa, em um tempo, em que tantas fontes de corrupção innundam a sociedade. São os reformadores de ultima hora, são os cantores das paixões humanas, são os cinemas immoraes, são as conferencias anarchistas, são os protestantes, são os espiritas, todos pescadores d'agua turva e que, por toda parte, por meio da imprensa má, espalham o virus de suas seductor as doutrinas. [...]Por isso a Egreja tambem precisa de sua imprensa, mas, notae bem, que não comprehendemos essa imprensa, cujo normal não é assignado, nem amparado pelos catholicos, assim como não comprehendemos um catholico que negue sua assignatura ao jornal que, desassombradamente prega o Evangelho e defende a sua propria Egreja! (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*, p.139).

A Igreja Católica era identificada, no Brasil, muitas vezes, com o patriarcalismo e o coronelismo, em virtude das antigas práticas políticas do Império e da República Velha, o que, recorrentemente, gerava muitas tensões.

Segundo Monsenhor José Canônico (1913-2003), padre católico ordenado por Dom Francisco em 1937, o bispo era um homem austero, determinado, de postura alta. “Um nobre. Popular sem ser populista, sem ser vulgar”, segundo o sacerdote. Dom Francisco, efetivamente, era membro da família Barreto Leme, fundadora da cidade de Campinas, nascido no distrito de Sousas, tradicional reduto na época de vocações sacerdotais (PRATTA, 2012).

As distintas apreciações e interpretações, contraditórias ou não, sobre pessoas, fatos ou instituições, também são um referencial para os estudos históricos. O relato oral é uma interpretação e como tal também deve ser objeto de análise. Sem querer buscar ou cristalizar uma definição fidedigna, a interpretação do passado e das suas diferentes concepções sociais deve investigar e privilegiar, sobretudo, os momentos de ruptura e de mudança (HOBSBAWM, 1998).

O desafio da pesquisa histórica está em revelar e conhecer o contínuo complexo de conservação e mudança, a tensão permanente entre a persistência e a alteração (LAPA, 1981). Em qualquer sociedade, a cultura oral e a cultura escrita revelam esta tensão e podem contribuir na identificação e no entendimento dos grupos e dos estratos que estavam interessados tanto na mudança como na continuidade. Por isso o universo cultural é sempre conflituoso, em especial o universo da cultura escolar (JULIA, 2001).

Os dados orais devem servir para confirmar outras fontes, da mesma forma como as fontes documentais e as historiográficas servem para confirmar os testemunhos (PRINS, 1992). Pois: “As fontes orais possibilitaram apreender não só

os fatos desconhecidos, mas também representações de diferentes personagens envolvidos no processo educacional [...]” (DEMARTINI, 2001, p.122).

A cultura escolar é uma manifestação, é um meio através do qual é possível elucidar o processo de mudança e os agentes nele envolvidos, agentes esses, muitas vezes, sem voz nas fontes documentais. As fontes, além de ser socializadas, precisam, sobretudo, ser relidas.

Cidadãos honrados e de influência! A educação liberal possuía como um dos seus alicerces a formação do cidadão, daquele ser humano apto a viver em sociedade sob a tutela de uma constituição, respeitando os direitos dos outros e sendo respeitado. No sentido contrário, a educação católica pretendia formar para a cidade de Deus e não para a cidade dos homens (MANOEL, 1996).

Enquanto para o liberalismo a força da lei, o civismo e o respeito para com as instituições eram os principais elementos aglutinadores de um povo, para a Igreja Católica essa força estava na fé, na comunhão de uma mesma verdade.

Em ambas, a solidificação desses valores estava centrada na disciplina, na interiorização de formas de conduta e comportamentos padronizados. Em função disso a aparente contradição entre os dois modelos de educação acabou transformando-se, na conjuntura brasileira, em uma convivência e até uma conveniência de interesses.

Ao longo da transição da República Velha para o governo Getulista, inclusive, o corporativismo do Estado populista, bastante intervencionista, com o recrudescimento do autoritarismo (BORGES, 2000) e do controle sobre os organismos sociais, e a gradativa militarização da estrutura estatal acabaram produzindo uma nova aliança entre Estado e Igreja Católica (PRATTA, 2002).

Essa aliança pode ser observada na similaridade dos objetivos de escolas aparentemente tão distintas. As Irmãs de São José de Chambéry, em 1859, apresentaram à sociedade paulista a sua proposta pedagógica em um Prospecto:

[...] formar as meninas na prática das virtudes que convém ao seu sexo; fazer com que cedo contraiam hábitos de ordem, modéstia, trabalho; [...] ornar o seu espírito com uma instrução apropriada à sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; [...] (MANOEL, 1996, p.73).

Mais de setenta anos depois, o Collégio Santo Antonio, fundado em Descalvado, interior de São Paulo, em 1916, e transferido posteriormente para Limeira, na mesma unidade federativa, em 1923, divulgava:

O nosso fim, pois, é preparar a mocidade para desempenhar honrada e competentemente os seus misteres sociais de forma que venha a ser útil a si, á família, á sociedade e á pátria. [...] A educação é cuidada em todas as suas partes, tanto a física como a intellectual e a moral (COLLEGIO SANTO ANTONIO, 1933, p.1).

Além da diferença cronológica, o Collégio Santo Antonio não era confessional, apesar das ligações da família proprietária com a Igreja Católica, sendo inclusive criado um Ginásio Municipal pelo poder público de Limeira nas suas dependências, em 1928. O que chama a atenção é que as inovações de cunho metodológicas, bastante divulgadas na época, eram conhecidas e assimiladas em boa medida pelas instituições escolares, porém, depuradas, lapidadas e adaptadas em muitos aspectos.

Era como se a educação brasileira aceitasse de bom grado as inovações, ressaltando inclusive a modernidade dos novos métodos, porém eliminando aquilo que considerava permissivo ou inadequado para a realidade local. Uma adaptação, portanto, que em síntese mantinha a estrutura básica de produção e reprodução do conhecimento, tal como ocorria há séculos.

As grandes descobertas científicas dos séculos XIX e XX não eram valorizadas em larga escala, muitas vezes sequer mencionadas; muito pelo contrário, os temas e os conteúdos educacionais estavam muito voltados para discussões de cunho moral, além da ênfase no civismo e no patriotismo.

Em maio de 1930, por exemplo, o Grupo Escolar de Descalvado realizou uma Semana de Educação com os seus alunos, pais e população em geral. Os temas abordados elucidam as preocupações pedagógicas da época:

[...] Dia 12, segunda-feira. Dia do Lar – usaram da palavra os adjuntos profs. Salustiano Ramalho e d. Adalgisa Almeida Ramalho que desenvolveram os temas: O lar, primeira escola – a família como organização básica; a perfeição do lar; honrará pae e mãe. Dia 13 – Dia da Fraternidade. [...] Dia 14 – Dia da Escola. [...] Dia 15 – Dia da Saúde. Dia 16 – Dia do Dever. Dia 17 – Dia da Natureza. [...] Dia 18 – Dia da Boa Vontade (O DESCALVADENSE, 25 de maio de 1930, p.3).

Na mesma publicação do Collégio Santo Antonio, citada anteriormente, eram destacados os benefícios e as vantagens dos exercícios físicos para as crianças e jovens: “[...] só por meio de exercícios físicos constantes é que poderemos conseguir da mocidade as tres qualidades essenciais dum povo forte: vigor, intrepidez e coragem” (1933, p.24). Vigor, intrepidez e coragem, qualidades consideradas muito mais de postura e caráter do que propriamente de valorização do corpo e do seu equilíbrio físico e emocional. Aceitavam-se as inovações, porém, dentro de determinados limites.

A prática de ginástica passou a ser entendida como um instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos (SOUZA, 2000). A “Revista Escolar”, uma publicação da Directoria Geral da Instrucção Pública do Estado de São Paulo, em um artigo intitulado “A finalidade da Educação Physica”, de Eurígenes Lessa, afirmava que:

Quem se interessa no Brasil pela educação physica do nosso povo, encontra-se a braços com o sério problema constituído pela ideia grosseira e vulgar de que não há para a educação physica outra finalidade além da formação de “gente de muque”. Desse erro são culpados, em grande parte, muitos dos que se intitulam “professores”, apresentando como credenciais únicas, bíceps de proporções ante-diluvianas e o desenvolvimento assustador dos músculos mais em evidência (REVISTA ESCOLAR, 1927, p.1).

Assim, a Educação Física era muito mais um instrumento de imposição de autodisciplina, de domínio sobre a dor e as adversidades do que um hábito que garantiria boa saúde e longa vida. Inclusive, durante a década de 1920 é possível perceber algumas propostas em que a Educação Física é prescrita como meio para a formação da tropa e também para ser utilizada para a educação da sociedade civil, principalmente das crianças (FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2010).

Ademais, segundo Vago, a Educação Física não se restringia a uma disciplina específica do programa:

Ao contrário, traduzia-se, em sentido alargado, como cultura (cultivo) dos corpos das crianças no conjunto das práticas escolares: corrigi-los e cultivá-los segundo juízos estéticos estranhos às experiências singulares das crianças, mas considerados de antemão como superiores e imprescindíveis ao cidadão republicano (2006, p.65).



Figura 9 – Internas do Colégio São José em aula de Educação Física.
Fonte: Acervo do Colégio São José, 1935.

Na Figura 9, num primeiro plano, podemos perceber as internas do Colégio São José numa aula de Educação Física praticando diferentes atividades físicas, sendo notável a organização no espaço, bem como a possibilidade do desenvolvimento da aula ao ar livre, indo para além do espaço da sala de aula. Ou seja, de acordo com a:

[...] ampla “educação physica” pretendida, que se materializava já na arquitetura prevista para os prédios escolares e prosseguia na organização e na ocupação dos lugares, na distribuição dos tempos escolares, nos programas de ensino, na obsessão pela higiene, na inspeção médica, nos rituais, além de nos muitos cuidados que as diretoras e professoras dedicavam ao corpo das crianças nas práticas educativas (VAGO, *Ibid.*, p.65).

Ao fundo da figura, ocupando um lugar de centralidade, temos a possibilidade de visualizar a torre da Igreja Sagrado Coração de Jesus²³ – mais

²³ A paróquia Sagrado Coração de Jesus foi criada em 1º de novembro de 1912, pelo primeiro Bispo de Pelotas, Dom Francisco de Campos Barreto, que nomeia como primeiro Pároco o Padre Manoel

conhecida como Igreja do Porto – paróquia a qual o Colégio São José sempre esteve filiado. Também chama a atenção na parte superior da imagem, o carimbo e a assinatura do Inspetor de Ensino da União, indicando a supervisão do Estado sobre a educação privada.

Quando as crianças, a partir do início da Idade Moderna, começaram a utilizar trajes distintos em relação aos adultos, os meninos passaram a vestir calças compridas até os pés. Essas roupas eram típicas dos homens do mar, dos homens do povo. Na França pré-revolucionária, no Antigo Regime, os homens dos estratos mais pobres eram conhecidos como *sans-culottes*, ou seja, sem culotes, sem os calções curtos, de seda ou de veludo, através dos quais se distinguiam os membros na nobreza e da realeza.

Posteriormente, a calça comprida passou a designar e uniformizar todo e qualquer homem adulto, cidadão de direitos segundo a lei. Na marinha de guerra, o seu uso tornou-se corrente, particularmente, com a profissionalização dos seus quadros e a institucionalização das forças armadas permanentes (ARIÈS, 1973).

À medida que as novas relações econômicas avançaram no mundo ocidental, os objetos e artefatos do mundo do trabalho foram incorporados ao cotidiano de todos os estratos sociais; esse processo ocorria a partir da necessidade de controle e padronização da produção e dos comportamentos para que essa produção nunca diminuísse.

Quando as escolas e os internatos iniciaram a sua expansão, particularmente nas instituições de cunho confessional, foi nas academias militares que encontraram os modelos para os uniformes escolares: o mesmo traje, o mesmo comportamento, as mesmas expectativas. Como podemos perceber no relato de uma ex-interna no Colégio São Carlos, Lúcia Paes de Barros, na cidade de mesmo nome do interior paulista: “[...] a blusa com gravata, a saia plissada e as meias compridas precisavam sempre estar impecáveis [...]” (PRATTA, 2012, p.150). Tal descrição é análoga às características do uniforme das internas do Colégio São José, como podemos observar nas Figuras 10 e 11.

Na Figura 10, as alunas internas da 2^a série Ginásial, turma A, estão reunidas e devidamente uniformizadas para registrar, perenemente, o último dia do

Guinot Bernat, que a partir dessa data também passa a prestar serviço religioso à Comunidade das Irmãs de São José de Chambéry, bem como às alunas do externato e do internato do Colégio São José.

Retiro Espiritual do ano de 1951. E como convinha a todo registro iconográfico de uma escola confessional, as alunas aparecem acompanhadas das autoridades institucionais. Nessa figura visualizamos: Padre Sílvio Copette, Madre Joana da Cruz, Irmã Maria Dolores e as internas Carmem Anselmi, Maria Eugênia Soares, Heloísa Rheingantz, Teresa Bitencourt, Iolanda Pierobom, Maria Ferreira, Maria da Costa, Branca Shirley Lima Piraine, Teresinha Fernandes, Lourdes Hernandez, Diana Neves e Maria Cecília Agrello. No verso da figura encontra-se o seguinte registro escrito pela interna Branca Piraine: “Jesus, fazei que um dia encontremos todas juntas na Glória do Senhor”.



Figura 10 – Internas da 2^a série Ginasial do Colégio São José no Salão de Ginástica, em 07/11/1951.

Fonte: Acervo particular de Branca Shirley Lima Piraine.

O Colégio São Carlos é um Centro Educacional Confessional, Católico e Filantrópico, mantido pela Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento - Irmãs Sacramentinas, fundado no dia 4 de fevereiro de 1905. Inicialmente, seu objetivo era oferecer uma esmerada educação feminina às crianças e jovens, através do externato e do internato.

Tal Ordem de origem francesa, ao se fixar no Brasil em 1903, fundou as primeiras comunidades no Nordeste do país (BUAINAIN, 1991), caracterizando sua ação educativa baseada nos princípios da fé cristã, por rigidez disciplinar e oferecimento de um currículo variado, sobretudo, no internato.

As atividades cotidianas do internato compreendiam aulas durante o período da manhã e horários de estudo à tarde, além da insistência ao aprendizado da pintura, do bordado e da música.

Nesse sentido, Lúcia Paes de Barros, indica uma transgressão nesta ordem disciplinar, relatando que: “[...] como as irmãs [de São José] viviam muito distantes da realidade das ruas, muito reclusas, nós, muito meninas ainda, conseguíamos ludibriá-las em várias pequenas coisas do cotidiano” (PRATTA, *ibid.*) [grifo da pesquisadora].

Através da leitura de jornais do Rio de Janeiro de fins do século XIX, momento em que se constitui a chamada grande imprensa no Brasil (MARTINS, A., 2005, p.248), quando realizada com atenção focadamente voltada aos indícios acerca da escola da época, nos traz, de pronto, uma informação que se projeta como uma evidência. O espaço reservado à publicidade do comércio de objetos e serviços, aparecem, com frequência, os anúncios de vendas de uniformes de estilo militar.

Assumido como um traço da cultura escolar, tal como se apresentava naquele tempo/espelho em que os jornais estavam circulando, esse dado leva a interrogações sobre a interpenetração entre cultura escolar e cultura militar. Nesse sentido, de acordo com Alves:

Os uniformes anunciados nos jornais são sinais incontestes de que, ao final do século XIX, uma concepção de escola destinada a civilizar e disciplinar incorporava, por meio dos uniformes, mas também em outras práticas e normas, aspectos da cultura militar como parte dos dispositivos pedagógicos a serem acionados em sua ação educadora (2010, p.125).

Tal evidência pode ser comprovada na Figura 11, apresentando as alunas internas devidamente uniformizadas e compostas para posar para a foto oficial do encerramento de uma ação formativa de cunho moral e religioso, denominada Retiro. Meias e camisa branca, indicando o imperioso asseio, o casaco em estilo masculino e militar, a gravata indicando austeridade e, é claro, as saias longas, abaixo da altura do joelho, pois era necessário manter o recato – o que não se tornava impedimento às moças para que depois do turno de aulas arregaçassem o cós das saias para mostrar os joelhos. E como não poderia ser diferente no ambiente de uma escola confessional, ocupando a centralidade da formação para

posar à foto, indicando o sentido de hierarquia e de presença de autoridades religiosas, o Padre Malomar e duas Irmãs de São José.



Figura 11– Encerramento do Retiro das Internas.
Fonte: Acervo do Colégio São José, 1952.

Irmã Maria Consília Menezello foi diretora de internatos e externatos das Apóstolas do Sagrado Coração por muitos anos. Passou por praticamente todos os colégios dessa congregação no Estado de São Paulo, além de uma estadia recente de dez anos num colégio em Brasília. Segundo ela, ainda que as cores dos uniformes mudassem um pouco de um colégio para o outro, o padrão era sempre o mesmo: saia, blusa, gravata, meias e os sapatos pretos, sendo que, geralmente, o uniforme era azul e branco. A religiosa relatou que existia um controle severo sobre o que se falava e o comportamento das internas.

O controle sobre as consciências não permitia o convívio entre pessoas de funções distintas. A realidade era vista como um organismo que funcionaria perfeitamente desde que cada um cumprisse as funções para as quais foi escalado

ou designado. Tudo continuaria bem desde que cada um estivesse no seu lugar: daí a rigidez no controle das atividades.

A hierarquia era fundamental num mundo ordenado, única forma, segundo essa concepção, de funcionamento possível. Aqueles e aquelas que se destacavam, nesse universo tão hierarquizado, eram premiados e enaltecidos. Na maioria dos colégios confessionais sempre havia distinções que, inclusive, eram publicizadas nos periódicos: “[...] 4º anno – Arithmetica. – Approvadas com distinção: Odette Echenique, grau 9 2/3 [...]” (A OPINIÃO PÚBLICA, 28 de novembro de 1919, p.3) e ainda

Realizaram-se, hontem, perante a commissão examinadora, presidida pelo exmo. sr. bispo diocesano, os exames de Portuguez e Historia Universal. 5º anno: Foram approvadas com distinção em Portuguez as seguintes alumnas: Rosa Rodrigues, Damieta Silva, Conceição Alcantara, Ritoca Moreira, Gisella Chaves e Zezeca Crespo, grau 9 2/3 [...] (A OPINIÃO PÚBLICA, 28 de novembro de 1919, p.2).

Além do fato de as jovens serem convidadas a ingressar em associações pias, como o “Apostolado da Oração” e as “Filhas de Maria” e até mesmo serem convidadas a fazer o Curso de Catequista; sendo que, geralmente, as Normalistas eram convocadas a essa formação como podemos visualizar no Certificado que segue – Figura 12. Afinal, em um contexto de escola confessional, a integralidade da formação pretendida englobava e relacionava as dimensões humana e cristã dos sujeitos, num claro intento de arregimentação e multiplicação de fiéis.



Figura 12 – Diploma de Professora Catequista, em 1964.

Fonte: Acervo particular de Gleci C.dos Santos.

A adesão a essas associações era significativamente numerosa, indicando, portanto, um reconhecimento e/ou uma distinção a quem fizesse parte das mesmas, sendo que, muitas vezes, os participes eram identificados com uma fita ou flâmula, como percebemos nos dados do Relatório Geral da Diocese de Pelotas, em 1916:

Catecismo no Collegio São José

Meninos	24
Meninas	156
Professoras	7
Primeiras communhões	25

Filhas de Maria no Collegio São José

Aspirantes	18
Professoras	55 (PRIMEIRO LUSTRO, <i>Ibid.</i> , p.296).

Há que se enfatizar que, ao contrário do que boa parte da população fala e/ou pensa, os primeiros alunos meninos do Colégio São José não ingressaram apenas na década de 1970, conforme podemos verificar nos dados da Tabela “Collegio São José - Matricula de 1910 – 1918” (ver Apêndices).

Os primeiros meninos foram matriculados no ano de 1916, totalizando vinte e seis alunos, sendo que, alguns juntamente com as respectivas irmãs, indicando a

confiança de suas famílias no estabelecimento de ensino. Chama a atenção o fato de que alguns desses meninos, mais tarde, tornaram-se personalidades importantes no cenário político local, sul-rio-grandense e nacional, como Augusto Simões Lopes e Paulo Lobo Cortelari.

Outro aspecto bastante interessante é que, embora alguns poucos meninos tenham sido aceitos no Colégio, nas décadas de 1910 a 1970, não havia propaganda nos periódicos locais sobre essa possibilidade e os mesmos também não permaneciam por muito tempo na instituição. Pois, analisando os livros de matrícula verifiquei que a faixa etária dos mesmos oscilava entre quatro e sete anos de idade, indicando, portanto, que eles estudavam no Colégio no então Jardim de Infância e no 1º ano, ou seja, o colégio era de meninas e para as meninas. A nominata dos primeiros meninos no Colégio São José é a seguinte:

Tabela 1 – Primeiros Alunos Meninos do Colégio São José

Nome do Aluno	Data da Matrícula
Eduardo Behrensdorf	1º de março, juntamente com sua irmã Ruth
Paulo Echenique	15 de março, juntamente com sua irmã Celina
Jayme Echenique	15 de março
Augusto Simões Lopes	15 de março
Nelson Piegas	19 de março, juntamente com sua irmã Cecy
Manoel Nascimento	10 de abril
Adolpho Nunes	12 de abril
Alvaro Borges	27 de abril
Claudio Osorio Pereira	1º de maio
Rosaurinho Siqueira	1º de maio
Frederico Siqueira	1º de maio
Walter Ryff	1º de maio
Ruy Nunes	8 de maio
Carlos Bueno	8 de maio
Hugo Mascarenhas	8 de maio
João Tamborendeguy	15 de maio
Alvaro Drummond de Carvalho	5 de junho
Heitor Tavares	12 de junho
Joãosinho Tavares	15 de junho
Alvaro Echenique	1º de julho
Geraldo Moreira	1º de julho
George Robert Morton	1º de julho
Augusto Antonio Tavares	1º de julho
Paulo Lobo Cortelari	1º de agosto
José Francisco D. Chaves Lopes	2 de outubro, juntamente com sua irmã Inah
José Francisco Chaves	2 de outubro

Fonte: Livro de Matrícula do Colégio São José – 1910-1918.
Acervo do Colégio São José.

Após a realização da Primeira Eucaristia, o ingresso das jovens na associação das “Filhas de Maria” era uma possibilidade de cultivo das virtudes cristãs, ao mesmo tempo em que se constituía em uma forma de acompanhamento das moças até o casamento. Uma vez que:

[...] O casamento e a maternidade eram a sua salvação; honesta era a esposa mãe de família; desonrada era a mulher transgressora que desse livre curso à sexualidade ou tivesse comportamentos em desacordo com a moral cristã. Para a missão materna as meninas deveriam ser preparadas desde a tenra idade [...] (ALMEIDA, 2006, p.67-68).

A primeira reunião das “Filhas de Maria” do Colégio São José ocorreu no dia 1º de março de 1912, contando com a orientação do Padre Roque Ambrosiny e da Diretora do colégio, Madre Saint Maurice. Foram recebidas como membros da associação as seguintes alunas:

- 1 D^a Arlette Brunet
- 2 " Louise Brunet
- 3 " Yolanda Brusque
- 4 " Marina Condeixa
- 5 " Clarita S. Lopes
- 6 " Maritana S. Lopes
- 7 " Moêma S. Lopes
- 8 " Maria Angelica Newton
- 9 "Mathilde da Silva Palmeira
- 10 " Hilda Botelho
- 11 " Marietta da Silva Palmeira (LIVRO DE ACTAS, 1912, p.2).

Mulheres mais velhas, casadas, que na juventude pertenceram à Associação eram as responsáveis pelos grupos de jovens, que se reuniam periodicamente, além da participação nas missas e eventos religiosos. Afinal:

Uma boa Filha de Maria procurará sempre todos os meios possíveis para imitar a Nossa Senhora, sua doçura, sua caridade e sobretudo esta modestia virginal que é mais bello adorno da donzella christã; como recompensa dos sacrifícios, dos trabalhos que tivermos passados nesta vida tão cheia de amarguras [...] (LIVRO DE ACTAS, 1912, p.6²⁴).

Nos colégios das Irmãs de São José de Chambéry, era comum o uso de uma fita distintiva na blusa, durante certo tempo, por parte das melhores alunas (MANOEL, 1996); as fitas eram azuis, brancas ou rosas, de acordo com o evento ou

²⁴ Este texto faz parte da Acta 4^a da Associação das Filhas de Maria do Collegio São José, referente à reunião realizada no dia 27 de abril e assinada pelo Cônego Roque Ambrosiny, pela Diretora do Colégio, Madre Saint-Maurice, e pela Presidente da Associação, a aluna Arlette Brunet.

com o destaque da aluna. Essas distinções remontam o regime de estudos jesuítico da *Ratio Studiorum*²⁵ (CAMBI, 1999).

Os horários, os eventos e as atividades eram rigorosamente controlados. Segundo Pratta (2012), os padres da Congregação do Santíssimo Redentor, apesar de não trabalharem especificamente em colégios, possuíam uma máxima muito usada na época: “é necessário aproveitar muito bem o tempo”. O tempo é precioso.

Nos colégios, tal como nas comunidades religiosas e nas academias militares, o controle sobre as atividades, por mais simples que elas fossem, eram uma suposta garantia de cumprimento das expectativas, das metas, e um obstáculo às atividades ou situações que impedissem esse cumprimento (GOFFMAN, 1999). Em razão disso havia uma especial vigilância sobre os relacionamentos, sobre o grau de intimidade e cumplicidade entre os alunos e, inclusive, com os familiares. Ocorria, como consta no Regimento do Collegio São José (1929), uma fiscalização das correspondências encaminhadas às internas e também das leituras que as mesmas viesssem a realizar.

²⁵ A razão dos Estudos – manual pedagógico em uso nos colégios da Companhia de Jesus.

4. Internato do Colégio São José: a constituição de uma cultura escolar própria

[...] Casa de educação solida, servida por um grupo devotado de professoras competentes, o Collegio S. José já firmou entre nós a reputação de um estabelecimento que honra a nossa terra, prestando inestimaveis serviços á sociedade (DIARIO POPULAR, 15 de fevereiro de 1913, p.3).

4.1 Relações entre Estado, Igreja e Educação

O clero também compartilhava as mesmas experiências que todo o “mundo”, desempenhando um papel ativo em novas iniciativas. Dentre essas novas iniciativas, destaca-se, principalmente, a de evangelização através da educação e/ou das instituições educativas, tendo em vista seu lugar tradicional na sociedade e, sobretudo, na necessidade de manutenção do mesmo. Como podemos verificar no posicionamento de Paiva:

[...] Como *letrados*, o clero pensou a organização do ensino daquilo que mais interessava ao estado da república. Surgiram as escolas, lugar da aprendizagem formal de conhecimentos exigidos para a realização mais fácil, segura e competente da nova forma de ser da sociedade.

A escola foi criada para ensinar. Ensinar era próprio da Igreja: vivo, autêntico e perene *magistério* instituído por Jesus Cristo, se fazendo prática cotidiana do clero. Em nome da Igreja, mestra, ele dizia a verdade e o caminho para a verdade, os fiéis ouvindo e aprendendo. Se as *lettras* foram o modo de conservação da tradição e, nestes termos, de manutenção da cultura, seu cultivo se fez, ao natural, no seio do clero. Este cuidava da transmissão dos seus fundamentos, de modo que se preservasse o magistério atendendo aos interesses da sociedade. [...] (2004, p.81).

Em relação ao Brasil, a franca expansão da educação como iniciativa de particulares se acentuou a partir de 1834 com a Lei nº 16, de 12 de agosto, que ficou conhecida como o Ato Adicional – uma emenda à Constituição ou Carta Outorgada de 1824 – pois a educação Primária e Secundária, excetuando-se o Colégio Pedro

II, foi deixada a cargo dos governos provinciais, como podemos ver no disposto em seu Art. 10 § 2º:

Compete às mesmas Assembléias (Legislativas Provinciais) legislar... Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, ou cursos jurídicos, Academias, atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.

Como as Províncias não tinham recursos necessários, sendo os investimentos bastante precários, principalmente em relação ao ensino Secundário, as aulas e as escolas particulares, destacando-se as confessionais, assumiram este espaço que o Estado não dava conta de atender.

Tal fato se agudizou a partir de 1850, quando os ideais do liberalismo ganharam mais força no Brasil e as autoridades públicas passaram a defender a completa liberalização do sistema escolar, retirando do Estado as responsabilidades acerca da manutenção da educação escolarizada.

Em relação à tímida presença do poder público na educação, no Brasil Imperial, conforme Cardoso, a escola particular mantinha um espaço de atuação que era “complementar” (2004, p.183); o que havia era, de fato, um [...] incentivo do Estado para a proliferação do ensino particular [...], traduzindo-se essa política de diferentes formas.

Essa ação de transferir tal responsabilidade para a iniciativa particular acabou por indicar, portanto, um movimento de esvaziamento da intervenção estatal na educação escolar, bem como o fortalecimento de uma descentralização das orientações quanto ao desenvolvimento da educação Primária e Secundária. E Pelotas não seria diferente nesse movimento de transferência de responsabilidades, como ratificam Santos e Arriada: “As primeiras décadas do século XX em Pelotas podem ser caracterizadas como um momento de expansão e crescimento do ensino particular, uma vez que as próprias autoridades públicas incentivavam essa política [...]” (2008, p.1).

É preciso considerar também que, nesse período, as iniciativas públicas no campo da educação feminina ainda eram lentas e graduais, o que possivelmente favoreceu a expansão do ensino privado em Pelotas, uma vez que a educação das mulheres estava em pauta nos debates e circuitos intelectuais nacionais e locais (TAMBARA, 1997). Movimento que também podemos verificar no seguinte artigo

publicado no periódico “A Reforma”²⁶, acerca da Instrução Pública no Rio Grande do Sul:

[...] Dir-se-á, de facto, que o governo do Estado resolveu acabar com a instrução pública, si attentarmos para o que nesse ramo de administração, aliás, importantíssimo, está acontecendo. [...] E as escolas públicas vão em decrescimo, em vez de aumentarem. Ainda há dias, um colega insuspeito, porque é folha dirigida por um republicano, informava que, só, na capital, o governo pensa fechar dez das escolas públicas existentes. Todo sabem que o numero destas não é suficiente, não corresponde absolutamente ás necessidades de uma população que vai em crescente aumento. Há arrabaldes cujos habitantes só com grandes dificuldades conseguem mandar os filhos às escolas, obrigando-os a longas caminhadas. [...] (25 de abril de 1911, p.4).

Sendo o investimento das Províncias em educação muito pequeno, a solução encontrada pelas elites para educar suas filhas foi contratar professores para educar as jovens em suas próprias residências ou enviá-las para estudar em colégios internos.

Nesse sentido, de acordo com Magalhães (1993, p.225), a então Freguesia de São Francisco de Paula já contava no ano de 1832 com algumas escolas²⁷: “[...] havia aqui cinco aulas particulares, freqüentadas por 244 alunos, sendo 35 do sexo feminino”. Neste mesmo ano, ao tornar-se vila, “[...] estabeleceu-se a primeira escola pública, com duas aulas – para meninos e meninas, separadamente [...].”

Ainda conforme Magalhães:

[...] na realidade, desde 1820 (desde antes da Independência) haviam sido autorizadas a funcionar na Capitania de São Pedro oito aulas públicas de primeiras letras – inclusive uma delas na Freguesia de São Francisco de Paula. Só não há indícios de que tenha sido efetivamente instalada (1993, p.225).

Porém, segundo o autor, com a Revolução Farroupilha (1835-1845) todas as aulas foram fechadas. Depois do conflito o ensino foi instalando-se gradualmente:

[...] dizem as estatísticas que em 1847 havia 11 escolas em Pelotas, entre públicas e particulares; em 1861, 14; em 1873, 28; em 1891, 46. Isso

²⁶ O periódico “A Reforma”, se constituiu como órgão do Partido Republicano Federalista e teve circulação no período de 1906 a 1911.

²⁷ Ainda que o autor não tenha especificado o número de escolas femininas privadas, destaca algumas existentes nessa época: “[...] o colégio Santa Rosa, da professora Rosa Pinto; o Colégio Acácia, o primeiro exclusivamente feminino, cuja diretora era M.M. Medeiros; o Colégio de Meninas, de Madame Jeanneret; os colégios Santa Cecília e Vitória, que faziam propaganda na imprensa das suas aulas de agulha e bordado” (MAGALHÃES, 1993, p.226).

significa que a oferta material da instrução dobrou entre 1861 e 1873 e mais, triplicou durante o período que nos ocupa [1860-1890] (*Ibid.*, p.226).

E ao se referir ao ensino feminino afirma que:

Não podemos generalizar a educação feminina imperial como sendo pouco desenvolvida. Pelotas se diferencia ao consolidar a freqüência das mulheres no ensino feminino. [...] Em 1891, de 2.759 alunos, 1.119 eram do chamado belo sexo (*Ibid.*, p.232).

Com o estabelecimento da República e, consequentemente, desfeita a estreita união entre Estado e Igreja, dominada pelo princípio do padroado²⁸, pôde a Igreja expandir-se. O regime de padroado impunha um rígido controle desta última, “[...] tornando letra morta a legitimidade das normas canônicas e brecando quaisquer possibilidades de expansão organizacional” (MICELI, 2009, p.22).

Nesse sentido, embora tenham ocorrido diversas reformas educacionais propugnadas pelos republicanos – existindo inclusive uma ênfase no processo de laicização – com a eliminação do Ensino Religioso nos estabelecimentos públicos, óbices consideráveis ao ensino confessional e concorrência crescente das escolas protestantes, se favorece que nesse período o Ensino Secundário se constitua como a alavanca mais dinâmica e rentável dos estabelecimentos religiosos²⁹. De acordo com Miceli:

A Igreja brasileira pós-separação teve de lidar com dois interlocutores sociais cujas demandas por vezes se revelavam contraditórias. De um lado, o Vaticano, empenhado na imposição às Igrejas da periferia de um modelo extremado de romanização, e, de outro, os benfeiteiros abastados, os clãs oligárquicos, os governos e lideranças estaduais desejosos de cercear a influência eclesiástica sobre os negócios temporais e, ao mesmo tempo, abrindo espaços à presença da Igreja em domínios de atividade como o sistema de ensino (*Ibid.*, p.31).

²⁸ Padroado Régio: “[...] compromisso entre a Igreja Católica e o governo de Portugal que assegurava o exercício pleno do domínio político e religioso dos reis sobre a colônia, pois esses soberanos detinham o título de grão-mestre da Ordem de Cristo. Na prática, significava que o direito do padroado foi cedido pelo papa ao rei, que deveria promover a organização da Igreja em terras descobertas. Através do padroado, foi financiada a expansão do catolicismo no Brasil. Ao rei de Portugal cabia pagar as côngruas régias, arrecadar os dízimos, controlar a vinda de religiosos para a Colônia, escolher os bispos, criar paróquias, etc” (BOTELHO; REIS, 2003, p.132).

²⁹ Esse momento histórico, também conhecido como o processo de romanização, afirmava que os brasileiros eram antes de tudo “católicos romanos” e não “católicos do Estado”. Esse endurecimento da postura torna a Igreja mais intransigente em matéria de acordos com o Estado. Com o dogma da “infalibilidade do papa”, que passou a advogar que a verdade era sempre católica, e o erro, sempre liberal e protestante. Entre a alta hierarquia religiosa, predomine a ideia que tanto liberais, maçons, positivistas, como socialistas, lutavam para extinguir a Santa Sé. Assim, a Igreja devia estruturar-se, unir-se e combater as “novidades nocivas do século”.

Entre 1872 e 1920, um número expressivo de congregações europeias se estabelece no Brasil, voltadas particularmente para o trabalho educativo nos colégios, além do atendimento de doentes, crianças e velhos. Desse modo, diversas instituições educativas, masculinas e femininas, asilos e orfanatos são criados (NUNES, 2007 e AZZI; GRIJP, 2008).

Articulando os desejos da Igreja e os interesses dos “clãs oligárquicos”, instituições educativas são construídas. Nesse conjunto, diversos estabelecimentos femininos são erguidos por todo território nacional. Prova disso é que em fins do século XIX as instituições religiosas católicas detinham praticamente o monopólio da educação no Brasil: das 4.600 escolas Secundárias, 60% pertenciam à Igreja e gozavam de enorme prestígio (NUNES, 2007).

Esse período histórico, ou seja, que abrange as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX pode ser caracterizado pela consolidação da hegemonia ultramontana e consequente instauração de uma efetiva guerra de posição no sentido articulado por Gramsci (2002). Constituindo-se como a principal estratégia utilizada pela Igreja Católica para a consolidação desse processo, a implantação de uma rede de ensino confessional baseada na atuação das congregações religiosas e de uma intricada relação com as estruturas sociais conservadoras então hegemônicas na República Velha (TAMBARA, 2006).

Quanto à definição de Ultramontanismo, Lage (2011) indica:

Nas primeiras décadas do século XIX, devido a freqüentes conflitos entre a Igreja e o Estado em toda a Europa e América Latina, foram chamados de ultramontanos os partidários da liberdade da Igreja e de sua independência do Estado. O ultramontanismo passou a ser referência para os católicos dos diversos países, mesmo que significasse um distanciamento dos interesses políticos e culturais. Apareceu como uma reação ao mundo moderno e como uma orientação política desenvolvida pela Igreja, marcada pelo centralismo romano, um fechamento sobre si mesma, uma recusa do contato com o mundo moderno. Os principais documentos que expressam o pensamento centralizador do papa são as encíclicas de Gregório XVI (1831-1845), Pio IX (1846-1878), Leão XIII (1878-1903) e Pio XI (1922-1939).

Os colégios internos eram mantidos, na maioria das vezes, pelas diversas congregações religiosas – sobretudo, católicas e protestantes – que aqui chegaram na segunda metade do século XIX. De acordo com Manoel (1996), as primeiras freiras que chegaram com este intuito educacional no Brasil foram as Irmãs de São

José de Chambéry³⁰, quando no ano de 1859 chegaram a São Paulo. Como narram Moreschi e Favero:

[...] em 1858, a pedido do Bispo Dom Antônio Joaquim de Melo haviam partido de Chambéry sete Irmãs, para Itu, em São Paulo, Brasil, a fim de atender a educação da juventude. A missão tomou um impulso extraordinário com Madre Maria Teodora Voiron, venerada, ainda hoje, pelo povo brasileiro (1998, p.24).

A chegada da referida congregação no Rio Grande do Sul se deu ao final do ano de 1898, na então comunidade de Conde d'Eu (hoje, município de Garibaldi), por solicitação do Bispo de Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leon (MORESCHI; FAVERO, 1998).

A criação e o desenvolvimento das diversas Congregações, como das Irmãs de São José de Chambéry, deram-se dentro de um contexto em que a Igreja Católica buscava reorganizar-se frente ao crescimento das Igrejas protestantes. Embora, por um lado, tenha tratado de melhorar a formação dos padres com o estabelecimento de diversos seminários, as atividades que implicavam no “cuidar”, como a assistência aos órfãos e doentes e a orientação profissional e moral, acabaram em grande parte nas mãos das religiosas. De acordo com Pizani:

O espaço conquistado pelas congregações femininas deveu-se aos avanços em relação às idéias da vida religiosa que resultaram no rompimento com a exigência da clausura, abrindo-se caminhos para a atuação da mulher na área social, no cuidado de doentes e idosas, na educação de crianças e jovens, no atendimento aos excluídos [...]. Todo esse cuidar não acontecia apenas no plano físico e social, mas se complementava com o cuidado espiritual (2005, p.74).

Ademais, segundo Gautério (2010), mesmo não tendo sido chamadas para o sacerdócio ministerial, várias passagens dos Evangelhos referem-se à presença de mulheres, não só acompanhando Cristo e dando assistência aos apóstolos, mas

³⁰ A Congregação das Irmãs de São José de Chambéry foi fundada em 15 de outubro de 1648, em Puy, na França, pelo Padre Jesuíta Jean Pierre Médaille, sendo que, sua própria localização, em Chambéry, não foi ocasional. Assim, de acordo com Debesse, a forte presença de luteranos e calvinistas durante o século XVI, levou a uma ação contra-reformista de capuchinhos e jesuítas, sendo que: “Um colégio de jesuítas é criado em 1565 em Chambéry, depois outro, em Thonon. Capuchinhos e jesuítas multiplicam as missões e empreendem a reconversão das populações do sul do lago de Genebra” (1974, p.214-215). O papel desempenhado por essa congregação no mundo e no Brasil, particularmente, teve como finalidade preservar os ideais católicos. Constituíram-se em partes integrantes da política de “romanização” do catolicismo em terras brasileiras. As Irmãs de São José introduziram essa mentalidade em seus colégios de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e em outras partes do território.

inclusive presentes nos momentos mais importantes. Assim, reafirmou-se a importância da mulher na vida cristã através da encíclica *Redemptoris Mater*, lembrando a dimensão mariana da vida cristã.

Regulando o ritmo das suas horas e dias pela prática religiosa, a mulher, louvada como esposa e mãe, foi o suporte fundamental do catolicismo do século XIX. Desse modo, coloca-se no feminino esse suporte. A feminilização das práticas, da piedade, do clero, aí está para demonstrá-lo. Essa mudança perceptível de atitude leva Michelet a dizer que “Deus muda de sexo”, numa clara alusão ao preponderante crescimento da participação feminina (GIORGIO, 1994, p.202).

E ainda que, desde o final do século XIX, ressoasse um discurso em relação à educação feminina³¹, ressaltando a necessidade de uma melhor formação para o “sexo frágil”, é apenas a partir do século XX, dentro do “processo de romanização do clero” (CURY, 1988, p.13-14), que observamos de forma mais clara e oficial a ideia de incorporação das mulheres num projeto educacional sistemático. O discurso acerca da “fragilidade feminina” era amplamente difundido, como vemos no seguinte excerto: “O simples facto de que os homens raras vezes padecem de enxaqueca, ou dor de cabeça, ao passo que a mulher sofre d’esse mal tão a miude, indica claramente que a causa tem a sua origem no temperamento delicado do sexo [...]” (DIARIO POPULAR, 20 de março de 1909, p.3).

Esse discurso, articulado aos princípios da modernização da sociedade, que em parte direcionava algumas mulheres ao mercado de trabalho, uma forte preleção se fez ouvir: a do pensamento Positivista. “Para os positivistas, a função feminina consistia em ‘aperfeiçoar a natureza humana’”(PEDRO, 2007, p. 299).

Esta corrente de pensamento pregava que às mulheres cabia o relevante papel de dar continuidade às suas “vitais”, “importantes” e “decisivas” atividades domésticas, só que agora, numa extensão do lar, ou seja, desenvolvendo essas aptidões no labor escolar. Como podemos observar nesse trecho de uma Conferência³² proferida por Mendes:

A Mulhér não sérve como o hómmem para as indústrias, está claro, porque a sua natureza não a fêss especialmente para isso. ¿ Mas qual é mais difícil? Para a Mulhér, trata-se de educar uma criança, de modificar um hómmem

³¹ Cabe destacar, que a construção do *habitus* de gênero tem início na socialização primária e é ratificada ao longo da experiência escolar (BOURDIEU, 1998).

³² Conferência realizada no Salão do Instituto Nacional de Música a 27 de novembro de 1908, no Rio de Janeiro.

adulto... E, permití-me este parêntesis: a dificuldade de disciplinar a sociedade não vem da Mulhér, porque ésta naceu com as qualidades para que a plena supremacia do altruísmo fosse uma realidade desde já na superfície da Térra; a dificuldade não é da criança que por toda a parte acompanha a Mulhér; a dificuldade é do homem adulto, que sai dos braços maternos, na puberdade, desvia-se deles e não encontra, por sua natureza, em geral, mesmo na Espoza, proteção moral equivalente à que lhe dava sua Mäi (MENDES, 1958, p.41-42).

Nesse sentido, engendrou-se um forte incentivo ao processo de feminização do Magistério³³, sobretudo, ao ingresso das Professoras como regentes no Curso Primário. Posto que, mesmo com mesmo com algumas vozes contrárias, acabou marcando de maneira forte as primeiras décadas republicanas no Brasil. Justificadora de uma aptidão natural para lidar com as crianças surgia uma possibilidade real de inserção no mercado de trabalho, tanto para as jovens oriundas de uma camada social mais baixa, como aquelas advindas das famílias mais abastadas.

Dentro deste contexto, é engendrado um discurso que valoriza características tidas como da mulher: tolerância, docilidade, paciência, amorosidade, etc. É fato que não apenas os positivistas reforçavam essas características, pois a própria Igreja Católica também as ressaltava. Isso em parte redundou numa imagem das professoras como trabalhadoras servis, castas, dedicadas e gentis, tendo como contrapartida baixos salários, carreira desprestigiada e submissão ao domínio masculino³⁴.

Dessa forma, percebe-se que as mulheres que reivindicavam emancipação, igualdade de direitos civis e políticos, seguiram confiando-se também à vocação materna. A profissão de professora é uma das que mais caracterizou a emancipação feminina, em especial nas primeiras décadas do século XX, mas ainda arraigada com a família e a dominação masculina (BONATO, 2000).

³³ A feminização do magistério não é um fenômeno novo e tem se manifestado na maioria dos países ocidentais desde a segunda metade do século XIX. Cabe ressaltar que, já nas primeiras décadas do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente – no Curso Primário – enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Porém, apenas muito recentemente pesquisadores têm se mobilizado à abordagem desta temática com destaque às categorias gênero e classe social, constituindo-se como um terreno fértil para análises de cunho sociológico ou sócio-histórico, posto que, tais investigadores têm chamado a atenção para a relevância da compreensão do que ocorreu nos espaços de escolarização à medida que as mulheres foram ocupando a regência de classe e configurando a maioria do corpo docente em quase todos os países ocidentais. A respeito dos processos de “feminização” e “feminilização” do magistério, ver Tambara (2002).

³⁴ Sob esse aspecto consulte-se Bourdieu (1998).

Nesse sentido, Tambara sinaliza que a profissionalização feminina

[...] via escola normal significou a consolidação do magistério primário como atividade de segundo nível embora significassem para as mulheres, sem sombra de duvidas, um inquestionável avanço social. Neste sentido é que entendemos que um outro fator interferiu na relação: a “feminização” do magistério e sua consequente “feminilização”. O magistério primário tornou-se coisa de mulher. [...] (2002, p.67).

A justificativa da época para a feminização do magistério reside, muitas vezes, na relação da profissão de professora com a maternidade. No entanto, segundo Bourdieu (1998), tal justificativa se deve à persistência da dominação de gênero (dominação masculina) internalizada pelas mulheres no *habitus* feminino, construído corporalmente e cognitivamente através da educação, mas percebido como expressão de um suposto dom.

A elas ficava a responsabilidade e o papel de instruir os jovens da nascente nação brasileira, formando assim futuros cidadãos, uma vez que, “[...] Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; [...]” (LOURO, *Ibid.*, p.447). Como veiculado no “Diario Popular”:

[...] Por ella se renova a sociedade nos seus sentimentos, nas suas ambições e nos seus idéaes. É o seu conselho e, sobretudo, o seu exemplo o grande livro onde os filhos aprendem e a grande forja onde os caracteres se temperam.

Dizem os iniciados em ontologia que os filhos varões sahem sempre ás mães e dellas herdam esse mysterioso complexo de aptidões que formam uma individualidade. [...] É a mulher que se transmite aos filhos essa synthese quase incomprehendida que se chama a indole. É da mulher, por tanto, que vem o merito dos homens, assim como é Ella quem, pela vida emfóra, indirectamente orienta os destinos sociaes. [...] (19 de julho de 1919, p.3).

Havia também, além de toda essa atenção e cuidado com a formação moral, uma preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a representação de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à “ordem” e ao “progresso”, ou seja, um projeto de nacionalização. Esse projeto levou os condutores da sociedade a arregimentar também as mulheres das camadas sociais populares, pois a elas caberia controlar seus maridos e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país. Aquelas que, potencialmente, poderiam ser as futuras mães dos líderes socioeconômicos e até mesmo políticos, também se

atribuía a tarefa de manutenção de um lar afastado dos possíveis distúrbios e perturbações do mundo exterior.

Cabe ressaltar que, embora as classes dominantes da época desejassem modernizar-se, temiam a modernidade com relação à educação de suas filhas, pois tinham que educá-las de acordo com as exigências do mundo moderno, mas levando em consideração que esta educação não poderia subverter a posição de subalternidade e de “fragilidade” das mulheres, posto que:

Como instituições, os sistemas familiares podem ser considerados sistemas em equilíbrio, em que as definições sociais correspondem às visões sociais, direitos e vantagens correspondem a poderes e as desvantagens e obrigações correspondem à dependência e à falta de recursos (THERBORN, 2006, p.434-435).

Assim, é interessante perceber o paradoxo que se instaurou quanto ao intento da educação e instrução feminina, uma vez que, ao mesmo tempo se esperava que as mulheres se constituíssem em ícones de moralidade, como sinaliza Gonçalves: “Sistematizado em um sem número de manuais e códigos, o mínimo que se esperava do comportamento das mulheres era que elas se constituíssem em verdadeiros ‘dragões da virtude’” (2006, p.40-41). Através do processo de inculcação de hábitos de disciplina, modéstia e respeito à religião, agora associado ao processo de escolarização, como um imperativo de prepará-las adequadamente para as futuras obrigações.

Também se abria a possibilidade e/ou a brecha para que elas se tornassem mais independentes, em virtude dos novos saberes e práticas construídos por elas.

Nesse contexto, é evidente que emergiram duas representações hegemônicas sobre “como ser mulher”:

- a primeira, associada à figura da educadora da família e da sociedade, porém, com ação restrita ao recôndito do lar – a “Rainha do Lar”;

- a segunda, identificada como a mulher trabalhadora, que não deveria prescindir da “prática das virtudes que convêm a uma boa moça de família”. Sendo que, o trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e, sobretudo, servir com submissão, “qualidades/atributos próprios das mulheres” – ou pelo menos a elas associadas – premissas com as quais se afinavam profissões ligadas às áreas de Educação e Saúde.

Assim, pelo fato de exercer atividade remunerada e efetivamente contribuir no orçamento doméstico, conquistava concretamente um espaço de autonomia – que, inclusive, começava a ganhar visibilidade na própria imprensa: “[...] A sua emancipação, que, seguramente estará triumphante, não será um obstáculo para que Ella conserve o amor no seu intimo. A mulher será sempre uma mulher... [...]” (DIARIO POPULAR, 04 de fevereiro de 1909, p.4).

E, ainda, no artigo intitulado “O Feminismo”:

Eis ahí um assumpto que a muitos interessa.

Discutido pelos homens, tem sido por uns mal encarado, por outros mal tratado e, por mais que o evitemos, a elle sempre voltamos com a sympathia que dispensamos a tudo quanto de perto ou de longe se relaciona com o bello sexo. [...]

A verdadeira e unica redemptora da humanidade tem sido a mulher. É a história quem nol-o affirma. [...]

A mulher já não pode ser como out'ora um objecto: hoje ella apresenta-se como uma intelligencia viva, uma consciênciia, um espírito, uma razão, na expressão feliz de J. Deus. [...] (DIARIO POPULAR, 19 de junho de 1909, p.1).

Percebo que, ao mesmo tempo em que existia todo um discurso opressivo, emergiam relatos que se referem à autonomia feminina. Dessa forma, em algumas matérias a mulher começou a ser considerada com equidade em relação ao homem.

Em se tratando do processo educativo empreendido nos internatos católicos, constatei que a proposta educativa se encontrava em acordo com as intenções destas classes dominantes. Sobretudo, em se tratando de Rio Grande do Sul, pois a proposta estava “[...] em consonância com o modelo familiar, católico e higienista, acalentado no referido período histórico, de uma mulher ‘bem comportada’” (SANTOS, et al., 2009, p.2).

Há que se considerar também o alto índice do Rio Grande do Sul em relação às outras unidades federativas brasileiras de sujeitos escolarizados e/ou em processo de escolarização, estabelecendo assim uma marca de diferenciação sociocultural como sinaliza Love: “[...] a Constituição do Rio Grande do Sul de 1891 inspirou José Veríssimo a denominar este estado “um corpo estranho na Federação Brasileira”” (1975, p.110).

É possível cotejar inúmeras variáveis que faziam do Rio Grande do Sul “um corpo estranho na Federação”, porém, a que mais chama a atenção diz respeito aos índices de população em idade escolar e frequência à escola, indicados por Bastos (2005, p.37):

Tabela 2 – População em idade escolar e freqüência à escola em diversos Estados do Brasil 1927

Estado e distrito	População em idade escolar	Crianças na escola	Percentual sobre a população escolar
RS	268.368	197.242	73%
PR	87.265	59.997	70%
SC	84.765	53.646	62%
SP	575.182	349.770	60%
DF	136.058	68.883	50%
MG	690.251	318.947	48%

Fonte: Almanack Escolar do Estado do Rio Grande do Sul – 1935.

Embora não tivéssemos o mais alto índice de matrículas – mesmo porque até hoje estamos longe de ser uma das unidades mais povoadas e populosas da União – conseguíamos obter o mais alto percentual de permanência de crianças na escola, tendo em vista uma série de dispositivos, entre os quais podemos destacar a marcada e forte presença do Positivismo na sociedade gaúcha desde o século XIX (TAMBARA, 2005) e, consequentemente, na educação, bem como a considerável oferta de vagas em estabelecimentos públicos e particulares.

A presença do Positivismo na sociedade do Rio Grande do Sul (TAMBARA, 1995) gestou uma cultura de supervalorização da formação de letrados em prol do progresso, em nome de um projeto de higienização das mentes e dos comportamentos com a consecutiva erradicação da ignorância através da alfabetização e demais processos de escolarização, e, é claro, da formação de elites intelectuais – assim foi administrado o Estado autoritário, orientado pelas elites intelectuais – fenômeno identificado com a representação que se forja acerca de uma notória cultura de politização entre os gaúchos.

Em consonância a essa representação de “superioridade intelectual” do povo e, sobretudo, das lideranças gaúchas, vamos ao encontro da representação que os sujeitos da “Princesa do Sul” ou da “Atenas Riograndense” fazem de si próprios:

[...] Quando o forasteiro chega a Pelotas, penetra no coração do Rio Grande, exclamou, com o seu descortino sensitivo, Alcydes Maya, em carta (2) saturada de observação. Em verdade, o pelotense é o gaúcho, no seu tipo superior, sadio, inteligente, activo, audaz em iniciativas fecundas, franco, digno, generoso! Tem como religião a hospitalidade e a família como apostolado. [...] Si a mais bella das virtudes é o desinteresse – o pelotense sabe abrir se em força abnegada – servindo lealmente á Pátria e á fraternidade humana. [...] (OSÓRIO, 1922, p.160).

E para compor essa representação é inegável o papel desempenhado pela Igreja e pelo Estado para articulação desse estereótipo. A relação entre Igreja e

Estado, embora aparentemente estimulasse uma convergência de interesses, não deixava de apresentar, frequentemente, conflitos, pois, na prática, possuíam interesses que nem sempre coadunavam.

Por décadas, esses ideários, essas concepções diferenciadas de homem e de sociedade estiveram em embate, permeando a sociedade pelotense, influenciando, sobremaneira, no processo de formação dos cidadãos pelotenses e, por conseguinte, na constituição da cultura escolar.

É impossível compreender a sociedade pelotense sem analisar a justaposição de uma série de posturas dessas duas ideologias que, numa estranha química, deram os contornos para a formação dos cidadãos e da própria sociedade pelotense.

Nesse sentido, ainda cabe ressaltar o fato de que é possível encontrar a gênese da erudição da sociedade pelotense na pujança econômica que a indústria saladeril promoveu, favorecendo um desenvolvimento sociocultural e também político que alavancou Pelotas à condição da uma das cidades mais prósperas e importantes da Província e de uma efervescência social singular.

Também merece destaque os inúmeros investimentos financeiros de particulares na criação e manutenção de instituições escolares, objetivando através deste investimento tanto ações beneméritas, quanto ações para incrementar o oferecimento de cursos de formação intelectual e profissional às elites locais.

As ações beneméritas serviam para atender os ditos desvalidos, desprotegidos, a camada mais ínfima da população que, ao não terem condições econômicas para refinar sua formação e muitas vezes sequer para efetivação do próprio processo de “ler, escrever e contar”, vislumbravam a possibilidade de apreender um pouco da cultura e do refinamento das elites locais, através dos cursos oferecidos em instituições como a Biblioteca Pública Pelotense³⁵.

As principais diretrizes educacionais da Igreja Católica a partir da segunda década do século XX ficaram consubstanciadas nos princípios divulgados pelo Papa Pio XI, quando em 1927, de acordo com a Encíclica *Divini Illius Magistri* determinou:

³⁵ A Biblioteca Pública Pelotense, sociedade civil sem fins lucrativos, denominação e modelo mantidos ao longo destes 137 anos, foi fundada no dia 14 de novembro de 1875. A instalação efetiva, com 960 volumes, ocorreu em março de 1876, na parte térrea de um prédio cedido pelo Visconde da Graça, na esquina das ruas General Neto e Padre Anchieta (denominação atual). O prédio sede começou a nascer em 1878, com o lançamento da pedra fundamental, sendo que, a construção iniciou apenas em 1881, ano em que os livros foram transferidos para o atual endereço – Praça Coronel Pedro Osório, nº 103 – ocupando uma primeira sala, inaugurada no dia 12 de março, ver Peres (2002).

[...] é indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola: mestres, programas, livros em todas as disciplinas sejam redigidos pelo espírito cristão, sob a direção e vigilância maternal da Igreja Católica, de modo que a religião seja verdadeiramente fundamento e coroa de toda a instrução, em todos os graus, não só elementar mas também média e superior (PIO XI, 1974, p.14).

Por essa Encíclica ficou evidente que a Igreja reconhecia como preponderante sua missão educadora. Cabia a ela por direito divino o papel de educar a juventude, em segundo lugar a família, e de modo subsidiário o Estado. No campo educacional, o atendimento ao direito divino estabelecia uma educação inferior para a mulher e jamais uma co-educação, isso era fundamental para assegurar a moral e os bons costumes:

De modo semelhante e errôneo e pernicioso à educação, é o chamado método de “co-educação”, baseado para muitos numa deplorável confusão de idéias, que confunde a legítima convivência humana com a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade (PIO XI, *Ibid.*, p.28).

Em se tratando de Pelotas, a articulação entre a Igreja e as lideranças locais se tornou possível porque, para além do liberalismo professado por alguns, do positivismo e do republicanismo de outros, estavam em jogo uma política de manutenção da ordem. Muito além dos princípios religiosos, as elites locais tinham a percepção que o ultramontanismo e o seu conceito de ordem, respeito ao poder constituído jamais colocariam em perigo a sociedade estabelecida (BASTOS, 1863; BARROS, 1971; TAMBARA, 1995).

4.2 Os primeiros anos do Colégio São José e a constituição do Internato

As primeiras décadas do século XX em Pelotas podem ser caracterizadas como uma ocasião de expansão e de crescimento do ensino privado. Posto que, as próprias autoridades públicas imbuídas do espírito positivista estimulavam essa ação política, ao incentivar a livre concorrência de iniciativas particulares através de investimentos de regime jurídico privado na abertura de novos estabelecimentos de ensino, como podemos comprovar pelo discurso do então Intendente Municipal, José Barboza Gonçalves:

Em vez do ensino oficial, que já fez sua época de estreiteza dogmática, com suas pragmáticas e peãs, com concursos de aparato e a efetividade que, muitas vezes, só permeia um esforço de ocasião ou uma felicidade do acaso, e pode matar, na sua dissecante atmosfera, o gérmen do estímulo, que deve ser, na livre concorrência, guia de ação constante, estabeleça-se a plena liberdade, que leva o espírito desimpedido a agir, autônomo, em busca de maior desenvolvimento para firmeza de uma situação em que a sua utilidade se defina (RELATÓRIO, 1910, p.16).

No mesmo sentido, o estabelecimento do Bispado³⁶ em Pelotas, em 1911, que contou com a personalidade forte e determinada de Dom Francisco de Campos Barreto, impulsionou o papel interventor da Igreja Católica em diversas atividades, entre elas a educacional. Afinal, a criação das Dioceses de Pelotas, Santa Maria e Uruguaiana estava intimamente relacionada ao ultramontanismo, tendo em vista a necessidade de ampliação da ação da Igreja em locais compreendidos como de pouca assistência e ressonância da doutrina católica:

Foi sob o governo do Sr. D. Claudio, que, em 15 de Agosto de 1910, o Summo Pontifice Pio X, elevando Porto Alegre a arcebispado, creou no Estado mais três dioceses com sede em Pelotas, S. Maria e Uruguiana (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*, p.11).

Assim, num movimento que não se restringiu a Pelotas, pois fazia parte de um projeto eclesiástico muito mais amplo: “Não se ativou na diocese, somente a edificação de igrejas para a pregação do evangelho, pensou-se também na construção de colégios para o ensino das ciências” (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*, p.143). Afinal, como ressalta Amaral:

³⁶ A instalação do Bispado em Pelotas ocorreu num momento de franco desenvolvimento do movimento ultramontanista no Brasil, concomitante ao notável crescimento da cidade. Assim, segundo a Igreja Católica, fez-se mais do que necessária a ampliação do amparo e intervenção eclesiástica em Pelotas, como podemos perceber nesta manifestação acerca da fundação do Bispado: “Tratando-se da erecção de novas dioceses no Rio Grande, Pelotas não podia deixar de ser escolhida para receber um dos novos principes da Egreja, por que sua posição topographica, seu commercio, seu progresso e, sobretudo, sua interessante vida social e religiosa e apontavam como preferida ás demais cidades do Estado. Na verdade, a cidade de Pelotas, em continuo crescente, desenvolveu-se de tal modo que, hoje, é uma verdadeira capital do sul do Estado, pois, diariamente, recebe forasteiros de muitas procedencias, que della fazem o centro de seus negócios e tambem de seus passeios. Possuindo uma industria já bem desenvolvida, Pelotas conta com um grande commercio, facilitado não só pelas varias e importantes casas bancarias de que dispõe, como pela estrada de ferro que a liga ao interior do Estado e pelos muitos vapores, que, cada semana, visitam seu porto sobre o Rio São Gonçalo. [...] Em consideração, pois, dessas vantagens, Pelotas, uma cidade bem administrada e francamente animada pelo espírito religioso, merecidamente foi distinguida com sua elevação á sede de um bispado catholico, facto esse que lhe concedeu honras de capital ecclesiastica e certa supremacia sobre outras cidades que tal prerrogativa disputaram” (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*, p.33-34).

[...] a Igreja Católica combatia a laicização e a secularização e por extensão todos os movimentos político-sociais e culturais que defendessem essas idéias. Ela os considerava como seus “inimigos mortais”, pois, em sua ótica, pregava o ateísmo, uma vez que propunham formas de pensar a realidade que não estavam sujeitas ao seu controle doutrinário. [...] Nesse sentido a educação tornou-se um elemento extremamente importante para a Igreja que, entre outras determinações, passou a obrigar seus seguidores a freqüentar somente escolas católicas. Essa seria uma forma de reforçar os preceitos do catolicismo junto às famílias, aumentando o controle doutrinário da Igreja. [...] (2003, p.82-83).

Para a Igreja, tratava-se de uma grande empreitada para recuperar um tempo e espaço perdidos, uma vez que, os primeiros anos do século XX foram permeados de ideais republicanos de laicização, forjando um acentuado caráter anticlerical. Sendo assim, ainda que a atuação da Congregação ultrapassasse o espectro puramente educacional, o regime de internato, foi em certa medida, um dos reflexos dessa política, pois contemplava ao mesmo tempo as dimensões educativa, assistencial, protetora e punitiva.

Deste modo, o ensino privado para mulheres era, na maioria das vezes, vinculado a uma ordem religiosa que definia, em seu ministério, dentre outras ações assistenciais, a missão educativa. No Rio Grande do Sul, as ordens religiosas femininas chegaram na segunda metade do século XIX: Congregação do Imaculado Coração de Maria, vinda do Rio de Janeiro, em 1858, Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência, vinda da Holanda, em 1876, e Congregação das Irmãs de São José de Chambéry, da França, em 1898 (VENTURINI, 2001, p.44).

Na Figura 13, numa formação nitidamente posada – e reconhecidamente própria da época – temos o registro oficial do início da missão educativa da Congregação de São José de Chambéry para a Região Sul do Brasil. Ressalta-se que num primeiro plano, em posição centralizada, encontramos o crucifixo e a Bíblia, potentes instrumentos de evangelização, sendo que todas as religiosas estão posicionadas em pé, enquanto o padre encontra-se sentado, indicando, portanto, o sentido da hierarquia eclesiástica.

Também é possível visualizar na referida figura as quatro Irmãs que aceitaram a incumbência designada pela Superiora Geral da Congregação, da missão educativa no Rio Grande do Sul, e as outras quatro religiosas que deixaram a França para educar no Paraná, juntamente com o Padre Miguel. E, desta maneira: “A semente fecunda plantada por Padre Médaille e posteriormente por Madre Saint

Jean Fontbonne, germinou, cresceu, ramificou-se, deu frutos, que da Savóia se espalharam até o extremo sul do Brasil" (MORESCHI; FAVERO, *Ibid.*, p.31).



Figura 13 – Grupo de Irmãs Pioneiras que partiu de Moûtiers para se dedicar à educação no Sul do Brasil, 1898.

Fonte: Acervo do Colégio São José.

O grupo de religiosas pioneiras que chegou ao Rio Grande do Sul, depois de trinta e sete dias de viagem da França para cá foi constituído pelas seguintes Irmãs:

Tabela 3 – **Grupo de Irmãs Pioneiras no Rio Grande do Sul**

Nº na foto	Nome civil	Nome Religioso	Designação
1	Marie Clotilde Dunand	Irmã Maria Paula	Superiora
2	Benoite Diorcet	Irmã Maria Azélia	Professora
3	Marie Françoise Zaberer	Irmã Clotilde	Professora
4	Marie Elisabeth Pachod	Irmã Dorothée	Professora

Fonte: Irmãs de São José no Rio Grande do Sul - resgatando aspectos da caminhada: 1898-1998 (MORESCHI; FAVERO, 1998).

Tais religiosas iniciaram a obra educativa da Congregação no Rio Grande do Sul em 16 de janeiro de 1899, na então comunidade de Conde d'Eu, hoje cidade de Garibaldi. Porém, duas das Irmãs, Maria Paula e Dorothée, morreram prematuramente, após terem contraído Febre Tifóide³⁷, a primeira no final de janeiro e a outra no início de março de 1899.

³⁷ A doença foi relatada pela primeira vez em 1899, por Kenneth Maxcy, na região montanhosa dos Estados Unidos, quando descreve as manifestações clínicas da febre das Montanhas Rochosas. No

Nesse sentido, depois de tão duras e sentidas baixas, fez-se necessário um reforço ao grupo pioneiro. Foi quando, por intercessão de Dom Cláudio, que dirigiu-se diretamente à Superiora Geral na Casa-Mãe de Moûtiers, em agosto de 1899, foi designado pela Superiora um novo grupo para trabalhar no Rio Grande do Sul: Madre Margarida de Jesus (Léonie Ruaz), que se tornou a nova Superiora na Comunidade das Irmãs em Conde d'Eu, Irmãs Maria Felicidade (Justine Duc), Joana Vitória (Marie Hortense Favre) e Marie Baptiste (Cécile Romanet) (MORESCHI; FAVERO, *Ibid.*).

Após a obra iniciada em Conde d'Eu e, sobretudo, pela ressonância da dedicação e da qualidade do trabalho das Irmãs, as mesmas passaram a ser requisitadas em outras localidades, sobretudo, em zonas marcadamente de imigração italiana e alemã. Assim, começaram a trabalhar em Antônio Prado, em novembro de 1900, em Caxias do Sul, em fevereiro de 1901, em Nova Trento (antigo Distrito de Caxias do Sul, hoje Flores da Cunha), em outubro de 1901, em 1904, em Porto Alegre, em abril de 1905, em São Lourenço de Vilas Boas (hoje Coronel Pilar), em junho do mesmo ano nos Campos de Vacaria, em abril de 1906, em Nova Pompéia (hoje Pinto Bandeira), em fevereiro de 1907, em Bento Gonçalves e, finalmente em março de 1910, na Zona Sul do Rio Grande do Sul, em Pelotas.

A chegada das Irmãs em Pelotas, que era bastante esperada, ocorreu no dia de seu onomástico, em 19 de março do ano de 1910. E, antes mesmo da inauguração e da instalação do estabelecimento de ensino, a notícia era amplamente comentada na comunidade pelotense. Na edição do periódico “Diario Popular”³⁸, de 19 de janeiro do mesmo ano, uma nota comentou a futura inauguração do internato e do externato: “A direção superior encarregou ja a distincta pessoa aqui residente a procura de um amplo e confortavel prédio” (p.2).

Brasil, há indícios da existência da febre maculosa desde o século XIX quando era denominada “sarampão”, “sarampo preto”, “febre tifóide hemorrágica”, “pintada”, “febre que pinta”, “febre chitada” e “febre das montanhas”, denominações conhecidas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Sobre Febre Tifóide, ver <http://portal.fiocruz.br/>.

³⁸ O “Diario Popular” é um periódico da cidade de Pelotas, com circulação diária e distribuição local e regional, fundado em 27 de agosto de 1890, completando, portanto, este ano 122 anos de atividades e constituindo-se como o terceiro jornal mais antigo em circulação do Rio Grande do Sul. Assim como os demais jornais, principalmente até o final da República Velha, agiu no cenário político através de seus discursos, sendo esta a sua principal função. Este periódico consolidou-se como o porta-voz oficial do Partido Republicano Rio-Grandense até o encerramento deste com a assunção do Estado Novo. Com o advento do Estado Novo em 1937, o jornal precisou alinhar-se às novas regras impostas à imprensa, a fim de continuar circulando e, assim o fez, posto que continuou circulando regularmente durante o novo regime político (LONER, 1998).

Além da nota efusiva publicada na véspera da inauguração do estabelecimento de ensino:

[...] Amanhã, no espaçoso prédio á rua 15 de Novembro n.51, será inaugurado o importante *Collegio S. José*, dirigido por imãs da ordem de igual nome.

A abertura deste futuro estabelecimento coincide com o dia do orago que tomou para a sua denominação.

[...] Até hontem estavam matriculadas 45 alumnas internas, semi-internas e externas, esperando que este numero augmente consideravelmente. [...] (DIARIO POPULAR, 18 de março de 1910, p.2).

A vinda das Irmãs de São José para a cidade de Pelotas contou com o forte empenho do Intendente Municipal José Barboza Gonçalves, demonstrando os estreitos vínculos entre o poder secular e o poder temporal. Coube ao mesmo não apenas matricular sua filha, como ainda ceder uma de suas propriedades em caráter provisório, bem como providenciar os materiais necessários para o seu funcionamento.



Figura 14 – Intendente Municipal José Barboza Gonçalves, 1910.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

É sugerido que o interesse para a instalação do Colégio São José, em Pelotas, tenha se dado através da manifestação do próprio então Intendente Municipal, José Barboza Gonçalves junto a Dom Cláudio (O SÃO JOSÉ, 1960, p.16). Uma vez que, a filha do Intendente, a menina Maria Barboza Gonçalves desejava estudar em sua terra natal (DIÁRIO POPULAR, 2010, p.3), pois já havia se familiarizado com a conduta da Congregação quando, matriculada em regime de internato, frequentou o 1º e o 2º ano do Curso Primário no Colégio Sévigné³⁹, estabelecimento de ensino da mesma ordem religiosa, em Porto Alegre.

Esta possibilidade encontra sentido no discurso proferido pela Irmã Jandira Maria, ao Bispo Diocesano de Pelotas, Dom Antônio Zattera, por ocasião das festividades do Cinquentenário do Colégio:

[...] A fundação do Colégio São José está ligada à história de Pelotas e constitui belíssimo exemplo legado à posteridade. Há 50 anos, quando o automóvel não substituía ainda a caleça e a carruagem, quando o cinema sonoro ainda não existia e nem se cogitava da televisão, quando uma senhorita não andava só pelas ruas da cidade, nem era de bom tom que entrasse numa loja, já havia liberdade e escolha, franquia para a escola particular e o poder público, estava, realmente, a serviço do bem comum. O São José surgiu como escola tipicamente comunitária, solicitada pelas famílias pelotenses, movidas pela liderança de uma estudante. E esta estudante era mulher...

Lamento não estar hoje, em nosso meio tão ilustre Dama pelotense. D. Maria Barbosa Gonçalves Lins, residente em Recife, a menina que conseguiu um Colégio. [...] (O SÃO JOSÉ, *Ibid.*, p.15).

No entanto, essa justificativa da vinda das Irmãs para Pelotas em 1910, esse discurso de instalação do Colégio São José apenas pelo interesse de uma menina parece um tanto frágil, pois não considera todo o movimento ultramontano que está sendo realizado naquele período.

É como uma inversão na atribuição do processo, pois havia todo um interesse da Igreja em expandir sua presença na Zona Sul do Rio Grande do Sul, ou seja, ampliando sua ação para além das zonas de colonização italiana e alemã – reconhecidamente propagadoras da doutrina católica.

³⁹ O Colégio Sévigné, fundado em 1900, pela Madame Emmeline Courteilh, esposa do agente consular da França, residente em Porto Alegre, inicialmente, não era um colégio de caráter confessional. No entanto, em 1904, por sugestão do frei capuchinho, de nacionalidade francesa, Padre Efren – amigo de longa data da família Courteilh – um grupo de sete Irmãs de São José foram convidadas a trabalhar no estabelecimento. Sendo que, a presença das Irmãs no colégio tornou-se definitiva a partir de 1906, quando o cônsul e sua esposa retornaram à França e não hesitaram em passar a direção do Sévigné às Irmãs de São José (WERLE, 2008).

Ademais, tais discursos forjam a construção de um pseudoimaginário de idolatria e quiçá canonização à pequena Maria, ao atribuir, equivocadamente, à filha do Intendente, a responsabilidade sobre a instalação do Colégio.

Assim, é mister enfatizar que todo o investimento de recursos financeiros para a vinda das Irmãs foi custeado pela própria Congregação, não pela Intendência e muito menos pelas elites pelotenses – enfatizando a ação ultramontana.

Como se visualiza na Figura 15, registrada no ano de 1910, por ocasião de sua matrícula no novo estabelecimento de ensino, a pequena Maria posa para a posteridade com uma postura meiga e inocente, quase angelical, como uma menina dócil e educada deveria ser, indicando um comportamento adequado e desejado às mulheres na época. O laço de fita no cabelo, as vestes brancas, a mão levemente segurando o queixo, os pezinhos cruzados, ou seja, indicando toda a pureza da infância. Sendo que, tal pose, referia-se a um verdadeiro clichê nos registros iconográficos do período⁴⁰.



Figura 15 – A primeira aluna do Colégio São José, a menina Maria Barboza Gonçalves.
Fonte: O SÃO JOSÉ. O Colégio São José no seu Cinquentenário, 1960.

⁴⁰ Ver Anexos.

No Relatório Intendencial de 1909 é verificada a destinação de uma área⁴¹, recém adquirida pela municipalidade, para fins de atendimento da Instrução Primária e de Artes e Ofícios. Porém, logo em seguida, entenda-se, no ano posterior, esta mesma área tornou-se espaço do Collegio São José.

Adquirindo o Municipio, com a encampação da Companhia Hydraulica Pelotense, o terreno que a mesma possuía á rua 15 de Novembro, esquina da General Gomes Carneiro, ocupado por um chafariz de nenhuma utilidade ali, resolvi removel-o para ponto mais conveniente e melhor aproveitar o local, com a construcção de espaçoso edifício, que enriquecerá o patrimônio municipal e no qual funcionará uma aula diurna de instrucción primaria e um curso nocturno de artes e officios (RELATÓRIO, 1909, p.25).

Tal destinação encontra eco no Relatório do ano posterior:

Conscio da missão que lhe assiste, o poder publico deve auxiliar o desenvolvimento da instrucção, sob qualquer aspecto que se apresente, não reconhecendo privilegios academicos, não fazendo questão de diplomas, deixando exercer-se a livre concurrencia, para estimulo das aptidões, e auxiliando a capacidade proveitosa, onde quer que ella se encontre. [...] (1910, p.16).

Assim, a 19 de março de 1910, a referida menina é registrada como a primeira aluna matriculada no novo estabelecimento de ensino, na condição de Aluna Semi-interna do 3º ano do Curso Primário (MATRICULA, 1910), como podemos verificar nas seguintes figuras:

⁴¹ Fato que é confirmado com a seguinte nota do periódico “A Opinião Pública”: “No dia 9 do corrente ano, abrir-se-á, à rua XV de Novembro, esquina com a Gomes Carneiro, pertencente ao finado capitalista Manoel de Lima Granja, um acreditado colégio para meninas, denominado Colégio São José e sob a direção de proficientes irmãs da congregação de igual nome” (1º de março de 1910, p.1).

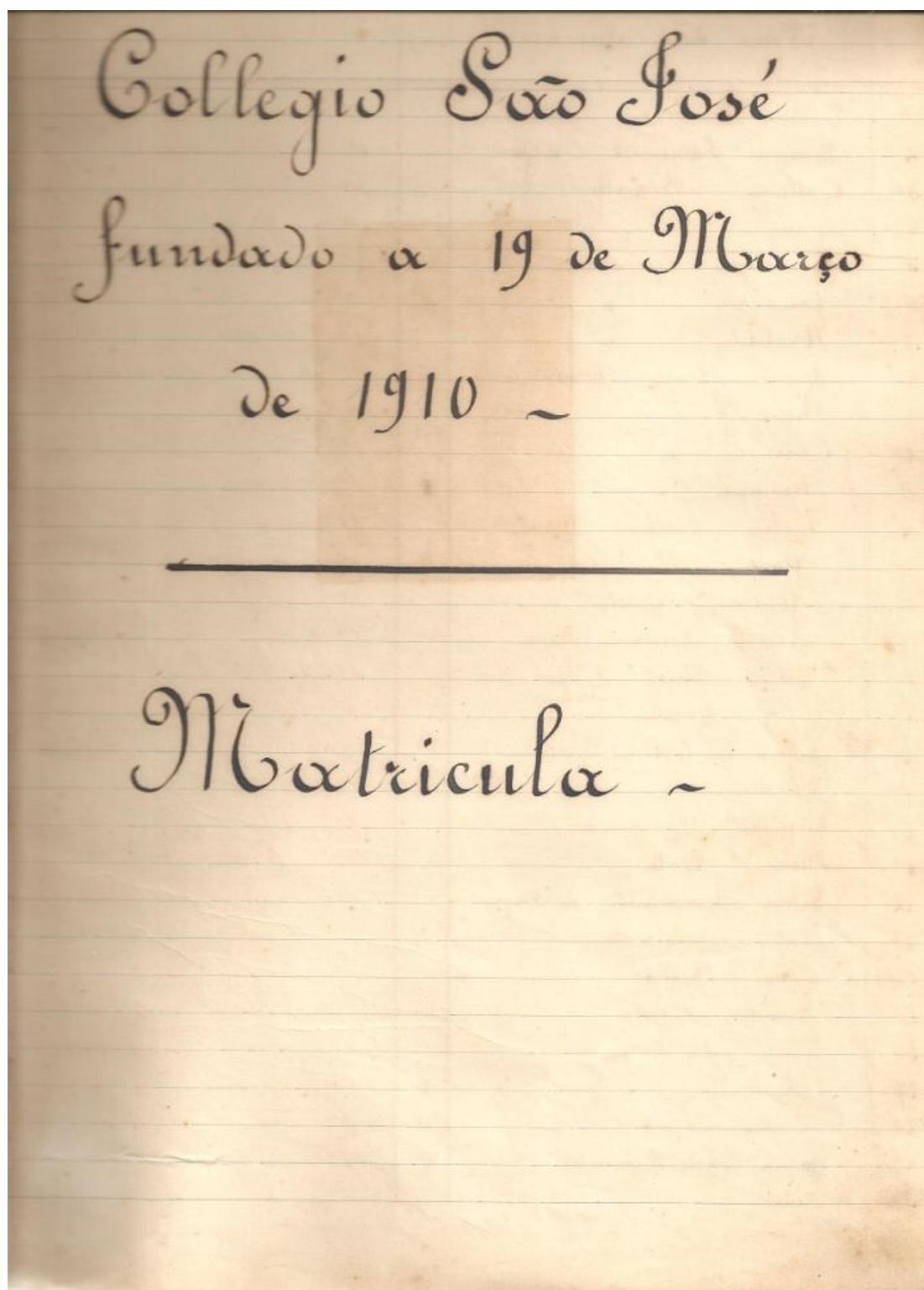


Figura 16 – Livro de Matricula do Collegio São José (capa), 1910.
Fonte: Acervo do Colégio São José, 1910.

	Name das alumnas	Idade	
1	Maria Barbosa Gonçalves	8	1º Ano semi interna
2	Marina Sartorius Condéca	8	2º " Interna
3	Calliope Borrellio	8	3º "
4	Laura	8	2º "
5	Olymphydes Guimaraes	8	3º "
6	Gandyra	7	1º "
7	Ibrahimide	7	1º Letras
8	Maria Soares Fernandes	8	3º Anno
9	Thecia	8	2º "
10	Genuina	8	3º "
11	Antonina	8	1º Letras
12	Celia Coelho Leal	8	1º Anno, semi interna
13	Jenny Dreyfus	11	3º "
14	Jeannie Caste	8	3º "
15	Dinah Moreira Rosa	8	1º " semi interna
16	Colette Simões Lopes	8	2º "
17	Cecy Moreira	9	1º " semi interna
18	Dora da Costa Leite	9	1º "
19	Cleostina	11	1º "
20	Anita Léonardie	10	1º "
21	Pierre Caste	12	Letras
22	Ritoca Mascarenhais de Souza	12	1º Anno semi interna
23	Spiria Guimaraes	12	Letras
24	Adila Reibas	12	1º Anno
25	Rosinha Weich	12	Letras
26	Edith da Costa	12	1º Anno
27	Noemia	8	1º Letras
28	Adelina Lisboa	10	3º Anno
29	Judith Soares Fernandes	13	2º "
30	Aida	12	1º " "

Figura 17 – Livro de Matricula do Colégio São José (primeira folha), 1910.
Fonte: Acervo do Colégio São José, 1910.

Figura 18 – Livro de Matrícula do Colégio São José (continuação da primeira folha), 1910.
Fonte: Acervo do Colégio São José, 1910.

Deste modo, o estabelecimento de um grande educandário feminino há muito desejado, logo se tornou realidade, pois a Igreja pregava a importância de uma formação moral católica para as moças, como é constatado na manifestação do segundo Bispo de Pelotas, Dom Joaquim Ferreira de Mello, sobre a relevância da educação feminina⁴². “[...] formar em círculos especiais a mocidade feminina, dando-lhe a inteligência da sua missão educadora na sociedade, e orientando-lhe a vida para as virtudes tradicionais da família brasileira [...]” (1935, p.205).



Figura 19 – Segundo Bispo de Pelotas, Dom Joaquim Ferreira de Mello.
Fonte: Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas (1935, p.5).

De acordo com documentos do Bispado, da Intendência de Pelotas e do próprio Colégio, bem como de anúncios em periódicos locais, a fundação do São José veio preencher uma lacuna de instituições educativas neste município, tendo em vista a acentuada expansão do contingente populacional – e,

⁴² De acordo com Louro: “A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos [...]” (2007, p.447).

consequentemente, de meninas a serem escolarizadas – em virtude da crescente urbanização de Pelotas.

Cabe ressaltar que, nesses anos da década de 1910, Pelotas viveu um verdadeiro surto de desenvolvimento econômico. No que tange à educação, existiam no município, em 1911, 43 escolas públicas estaduais, com 2007 alunos; 10 escolas públicas municipais urbanas, com 294 alunos; 4 escolas públicas rurais, com 156 alunos; 45 escolas particulares, com 1102 alunos; existindo uma totalidade de 143 escolas, para um universo de 5613 alunos (RELATÓRIO, 1911, anexo 7b).

Deste modo, corroborando a esse processo de expansionismo do oferecimento de estabelecimentos de ensino, e consequente contingente de vagas, por iniciativa do Intendente Municipal, José Barboza Gonçalves, conjuntamente com o Bispo da Diocese⁴³ de São Pedro do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leon⁴⁴, um grupo de Irmãs da Ordem de São José de Chambéry estabeleceu um educandário feminino na cidade de Pelotas no ano de 1910.

Ao conceder a instalação de um Colégio, em atendimento à demanda da Intendência Municipal de Pelotas e do Bispado Diocesano, a Visitadora que respondia interinamente pela Província, Madre Ephrém Palluel Blanc⁴⁵, designou as seguintes Irmãs para empreender a missão e constituir, primeiramente, a Comunidade das Irmãs de São José⁴⁶, em Pelotas, no dia 16 de março de 1910:

⁴³ Nesse período, entre 1911 e 1916, as autoridades eclesiásticas que lideravam a “Provincia Ecclesiastica de Porto Alegre”, eram as seguintes: “25 – D. João Becker, Arcebispo de Porto Alegre. 26 – D. Francisco de Campos Barreto, Bispo de Pelotas. 27 – D. Miguel de Lima Valverde, Bispo de Santa Maria. 28 – D. Hermeto José Pinheiro, Bispo de Uruguaiana. 29 – D. Joaquim Domingues de Oliveira, Bispo de Florianópolis” (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*, p.17).

⁴⁴ Dom Cláudio foi o terceiro Bispo da Diocese, exercendo suas funções de 20 de setembro de 1890 a 9 de janeiro de 1912, quando por motivo de doença, teve sua renúncia aceita ao governo da então Arquidiocese de Porto Alegre, pelo Papa Pio X. De caráter empreendedor, foi um verdadeiro ícone na liderança da expansão do movimento ultramontano no Rio Grande do Sul: “[...] atuou como verdadeiro prelado reformista. Teve grande poder de articulação, tentou reorganizar a igreja no Rio Grande do Sul, segundo as normas da moral católica, empenhando-se na formação do clero. [...]” (MORESCHI; FAVERO, *Ibid.*, p.28).

⁴⁵ Madre Ephrém, numa posição de representante da Congregação das Irmãs na França – ou em outras palavras, da Casa-Mãe – era uma pessoa de confiança da Superiora Geral, por isso foi enviada em setembro de 1909 para supervisionar a obra educativa empreendida pelas Irmãs até aquela presente data, bem como autorizar a implementação de novas obras (MORESCHI; FAVERO, *Ibid.*).

⁴⁶ A primeira residência das Irmãs era muito pequena e não havia lugar para a instalação de uma Capela. Assim, foi inaugurada junto ao Hospital da Sociedade Portuguesa de Beneficência uma Capela para uso das Irmãs de São José. “Enquanto não teve sua capela, o que só se deu em 1916, as Irmãs de São José tiveram para as suas orações a capela da Beneficência Portuguesa, sendo o seu primeiro Capelão o Revmo. Padre Alberto Heeb. Sucedeu-lhe no sagrado ofício o Revmo.

Tabela 4 – Grupo de Irmãs Pioneiras em Pelotas

Nome	Designação
Saint Maurice Richermoz	Madre Superiora
Maria Alice Rellier	Professora
Saint Jean Marquis Ract	Professora
Lydia Nicolini	Professora
Albina Desordi	Cozinheira

Fonte: Colégio São José – Irmãs (Livro de registro da presença das Irmãs em Pelotas⁴⁷), 1910. Acervo do Colégio São José.



Figura 20 – Grupo de Irmãs Fundadoras do Colégio São José⁴⁸.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Na véspera de fundação do Colégio, foi veiculada a seguinte nota no “Diario Popular”: “[...] O Collegio S. José vem sem duvida preencher uma lacuna e nós, augurando o melhor exito para essa iniciativa, desejamos prosperidades ao novo estabelecimento de instrucção” (18 de março de 1910, p.3).

Inicialmente, não possuindo um prédio próprio para o funcionamento da instituição, o referido Intendente cedeu provisoriamente uma propriedade sua – um

Cônego Roque Ambrosiny, que inaugurou a capelinha do prédio da Rua Félix da Cunha hoje Ruy Barbosa” (O SÃO JOSÉ, 1960, p.32).

⁴⁷ A nominata de todas as Irmãs que trabalharam no internato, bem como a respectiva designação de cada uma pode ser visualizada na seção Apêndices desta tese.

⁴⁸ Ainda que no acervo iconográfico do Colégio São José conste esta foto indicando as religiosas Anne Phylomène, Saint Maurice e Marie Alix como Irmãs Fundadoras, constatei no Livro de registro da presença das Irmãs em Pelotas que apenas a Irmã Saint Maurice compôs o Grupo de Pioneiras em Pelotas.

prédio localizado na Rua 15 de Novembro, esquina Rua Gomes Carneiro – no intuito de logo viabilizar o exórdio do funcionamento da instituição escolar e, para tanto, também providenciou material escolar e mobiliário, particularmente, mesas e cadeiras.

Oficialmente, a abertura do novo educandário ocorreu no dia 19 de março de 1910, conforme anunciado no periódico “A Opinião Pública”:

“S. José _ Coincidindo com o santo do dia de hoje, inaugurou-se o collegio S. José, dirigido por irmãs de caridade da ordem deste santo. Em regozijo por esta inauguração, realizou-se missa festiva na Beneficencia Portugueza, ás 8 horas da manhã. O acto teve avultado comparecimento de Exmas. Familias. Occupou o coro a orchestra do proiecto maestro J.P.Bandeira, cantando entre outras senhoritas, as distinctas professoras Alice e Adelaide Messeder. Na egreja Matriz, capellas do Asylo de Orphãs, Asylo de Mendigos, Caridade e Gymnasio Gonzaga effectuaram tambem missas festivas, em louvor ao orágo do dia” (19 de março de 1910, p.1).

Merce ênfase o fato de que, nesse período, apenas cinco escolas em Pelotas dedicavam-se exclusivamente à educação feminina, algumas oferecendo além do Curso Primário, o Secundário: o Colégio São Francisco de Assis e o Externato Pelotense.

Deste modo, a seguir apresento dados relativos às principais escolas particulares de Pelotas quanto à questão de gênero, diretores, número de alunos e professores, assim como o nível de escolarização, Primário, Secundário ou ambos, de acordo com o Relatório Intendencial de 1911 – ver Tabela 5.

Tabela 5 – Escolas Particulares em Pelotas

Denominação	Diretores	Sexo	Cursos	Profs.	Total de Alunos
Acad. do Comércio	M.S. Gomes de Freitas	Masculino	Secundário	14	55
Escola de Agronomia	Manuel Luís Osório	Masculino	Secundário	09	33
Ginásio Pelotense	F.J. Rodrigues Araújo; Silvestre Galvão	Masculino	Primário e Secundário	14	234
Ginásio Gonzaga	Padre Carlos Schaeffer	Masculino	Primário e Secundário	16	345
Instituto Brasileiro	Brasiliano da C. e Silva	Mista	Primário	08	110
Instituto Latino	Antônio Carlos Teixeira	Masculino	Primário	01	14
Colégio Alemão	André Gaille	Mista	Primário e Secundário	05	106
Colégio São José	Madre Saint Maurice	Feminino	Primário	08	114
São Francisco de Assis	Madre Paulina	Feminino	Primário e Secundário	09	100
Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição	Madre Paulina	Feminino	Primário	SR	43
Asilo São Benedito	Arminda M. de Oliveira	Feminino	Primário	02	30
União Espírita	Francisco Joaquim Ferreira	Masculino	Primário	01	78
Ítalo-Brasileiro	Rocco Ferrato de Santis	Mista	Primário	02	42
Colégio Fróes	Alberto Fróes	Masculino	Primário	01	120
Luso Brasileiro	Rita da Conceição Reis	Mista	Primário	01	24
Escola Brasileira-Alemã	Cecília Wihelmy Motta	Mista	Primário	02	22
Externato Pelotense	Idalina Calero da Silva	Feminino	Primário e Secundário	01	14
Sagrada Família	Delminda A. de Canabarro	Mista	Primário	01	35
Santa Bárbara	Palmira B. do Espírito Santo	Mista	Primário	01	16
São Miguel	Antonia Duro Franco	Mista	Primário	01	20

Fonte: Mapa Escolar (RELATÓRIO, 1911, anexo 7a).

Também requer destaque o fato de que, já no primeiro ano do estabelecimento de ensino, o Colégio São José registrou a matrícula de 117 meninas, na faixa etária entre seis e quinze anos, sendo 6 em regime de internato, 9 de semi-internato e 102 em regime de externato.

[...] O *Collegio S. José*, que ahi está prestando assinalados serviços na diffusão do ensino, foi installado a 19 de março do corrente anno, começando a funcionar desde logo com 45 alumnas.

Dentro em pouco esse numero elevava-se a 120, repartidas, nas cathegorias de internas, semi-internas e externas.

As internas foram em pequeno numero pela falta de accomodações no estabelecimento de as semi-internas elevam-se a 20.

Afim de remover aquella difficultade, trata-se da aquisição de um edifício mais vasto, para attender o grande numero de concurrentes ao internato.

[...] (DIARIO POPULAR, 17 de dezembro de 1910, p.3).

Registre-se que a procura pelo internato se tornou crescente durante todo o período de funcionamento do internato, como enfatiza Irmã Enedina⁴⁹:

[...] quantas internas era admitidas por ano? não, a gente não pode dizer por ano, à medida que tivesse, por exemplo, espaço... porque tinha fila de espera... e à medida que tinha espaço ou uma saía ou não gostasse ou ficasse doente voltasse pra casa... entende? então, o que, que acontece... nós chamávamos então aquela que estava na fila de espera... e era interessante porque.. agora quantas entravam por ano não dá pra dizer quantas [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

Confirmando que o compromisso da educação das meninas dentro da moral católica não se restringiria ao tempo/espaço regular das aulas, mas se expandiria através do regime de internato, regime privilegiado de transmissão de símbolo, valores, ou em outras palavras, de constituição de um determinado *habitus*. Afinal, como enfatiza Forquin, a escola é:

[...] um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos (1992, p.28).

Assim sendo, sob o olhar cuidadoso das Irmãs, essas meninas, apartadas do convívio diário com suas famílias, passaram a ser educadas dia e noite dentro dos princípios familiares cristãos regiamente defendidos pela Ordem. Como sinalizou a então aluna Rita Carnevale, no artigo intitulado “Como decorreu o progresso cultural do Colégio Jubilar?”:

Num educandário destinado à meninas, é indispensável o internato. Assim, cedo abriu o Colégio São José seu internato, constantemente frequentado tal o bom conceito que dêle vão propagando suas próprias internas.

Funciona na sede do Colégio um Clube Social, destinado principalmente à aquisição e desenvolvimento de boas maneiras entre as alunas que pouco convívio têm com seus familiares (O SÃO JOSÉ, 1960, p.33).

E enfatiza a Irmã Luisa Maria:

[...] as internas sempre eram acompanhadas por Irmãs... no recreio nunca elas ficavam sozinhas... sempre tinha uma Irmã que vigiava onde que elas iam, se precisasse de alguma coisa... na sala de estudo também sempre

⁴⁹ Irmã Enedina está em seu terceiro período de trabalho no Colégio São José, uma vez que, seu primeiro período no estabelecimento foi entre os anos de 1951 a 1965, o segundo de 1972 a 1978 e o terceiro desde 2000.

estava uma Irmã, quando uma não podia outra substituía... porque quem quer estudar... exige silêncio... porque se vai estudando fazendo barulho... também de noite... também a mesma coisa, até a hora do dormitório era silêncio... ninguém subia as escadas fazendo fuzarca, a Irmã Hilda Maria vinha pegava a turma cada uma, ia no seu lugar na sua cama... ali elas ficavam... até o dia seguinte... se precisava alguma coisa de... que precisava sempre a Irmã fica até às dez onze horas caminhando... no dormitório se alguém precisasse de alguma coisa, sempre ela via se tinha uma Irmã uma menina que tivesse gemendo ou ela enxergava a Irmã precisava de alguma coisa... então, ela se levantava e pedia... eram bem cuidadas...era como se fossem filhas da gente... bem, com carinho com amor... [...] (IRMÃ LUISA MARIA, ENTREVISTA, 21 de junho de 2011).

Ainda que a Irmã Luisa Maria enfatize que a ação das Irmãs tinha uma conotação de cuidado com o saudável desenvolvimento das internas, de zelo pela sua boa conduta, é inconteste a ação de disciplinamento, de controle do comportamento das meninas.

Enquanto o Colégio não tinha prédio próprio, no período de 1910 a 1915⁵⁰, o número de matrículas oscilou entre 117 e 98 meninas, no entanto, como é perceptível na Figura 21, o número de alunas internas somente aumentava. Nessa imagem também é visualizada a presença de três Irmãs de São José, muito possivelmente as responsáveis pelo Internato⁵¹, infelizmente não consegui identificá-las, pois a foto encontra-se colada numa folha do primeiro álbum do colégio, impedindo a visualização do verso da mesma, espaço em que talvez pudesse encontrar seus respectivos nomes.

Também nos a atenção o fato de que nos Livros de Matrícula do Colégio São José, apenas nos anos de 1910 e 1911 haja o registro indicando o quantitativo de alunas matriculadas em cada um dos regimes de matrícula ofertados: Internato, Semi-internato e Externato.

⁵⁰ Nos dois primeiros anos, ou seja, 1910 e 1911, o Colégio funcionou na Rua 15 de Novembro, esquina Rua Gomes Carneiro, porém, em 1912 ocorreu a mudança para um prédio mais amplo, na mesma Rua 15 de Novembro, no número 207, onde permaneceu até o final do ano letivo de 1914 (LIVRO DE REGISTRO DA PRESENÇA DAS IRMÃS EM PELOTAS, 1914).

⁵¹ No ano de 1914, as responsáveis pelo Internato foram as Irmãs Albina, Marthe e Virginie.



Figura 21 – Grupo de Internas da Instituição, em 1914.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

4.3 O imponente prédio do Colégio e a Associação das Ex-alunas

Nesses primeiros anos do Colégio, teve um papel preponderante e marcadamente decisivo a Sociedade Caritativo Literária São José, pois em curtíssimo espaço de tempo o novo estabelecimento estava recebendo alunas em um amplo e moderno prédio próprio, localizado na então Rua Ruy Barbosa, nº 400 (atualmente, Rua Félix da Cunha), onde se encontra até hoje.

Tal Sociedade, fundada no dia 05 de janeiro de 1904 (e existente até os dias de hoje), na cidade de Garibaldi, foi constituída pelas religiosas como uma Entidade Jurídica, justamente com o intuito de, inicialmente custear a instalação dos estabelecimentos de ensino e, posteriormente, assegurar os bens pertencentes à Província Brasileira da Congregação das Irmãs de São José.

Assim, dispondo tão somente de recursos financeiros da própria ordem religiosa, ao longo do ano de 1914 foi construído um prédio com finalidade específica de casa educacional. Tal edificação seguiu minuciosamente os preceitos da pedagogia da época e mais que o desejo, a exigência de espaços higienizados, como podemos verificar no texto sobre o Colégio São José, publicado no “Album de

Pelotas – Centenario da Independencia do Brasil, de 7 de setembro de 1922", bem como na Figura 22:

[...] Em local bem central o moderno e solido predio do acreditado Collegio São José é todo iluminado a luz electrica, com amplos e confortaveis accommodações, obdecendo todos os preceitos da mais rigorosa hygiene. Em todas as aulas, dormitorios, salões e gabinetes de estudo etc., nota-se exemplar organisação, rigoroso asseio e muito bom gosto. [...] (CARRICONDE, 1922, s/p.).

Na Figura 22 é significativa a imponência da edificação, imagem que passou a estampar a propaganda institucional do estabelecimento, tornando-se, inclusive, um dos notáveis cartões postais de Pelotas. O prédio, composto por dois pavimentos e um porão, devidamente guarnecido por um muro de altura média, chamou e continua chamando a atenção pelas amplas dimensões, pela modernidade do projeto arquitetônico para o período da construção – utilização de metais compondo as grades entre os pilares do muro de alvenaria, luz elétrica e instalação hidráulica – bem como pela influência do estilo francês que marcou fortemente a arquitetura local na segunda metade do século XIX e início do século XX.

De forma impactante a nova edificação demarcava explicitamente uma ostentação de superioridade, perpetuando uma notória aura de poder. O estabelecimento escolar e seu entorno físico, ou seja, áreas adjacentes, jardins e espaços verdes (praças, parques, hortas, pomares, etc.), fachadas, muros, calçadas, capelas, entre outros ornamentos, tornam-se elementos vitais como aparatos de sedução e convencimento das potencialidades de uma instituição, como expressa Escolano (1998) e, consequente engendramento de um sentimento de pertencimento ao lugar, à instituição. Pois, como enfatiza Santos, "[...] o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos" (1999, p.65).

A arquitetura escolar além de um espaço com determinadas funções, impõe-se como programa, como discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, de ordens, de disciplina e regramentos. Deste modo, é compreensível que os prédios escolares, em certo sentido, fossem pensados para serem espaços disciplinadores, espaços de controle e organização das práticas escolares.



Figura 22 – Prédio construído para o Colégio São José, 1915.
Fonte: Album de Pelotas, 1922.

Um aspecto importante a ser ressaltado, é o fato de que a construção de uma edificação tão imponente com fins de atendimento a um estabelecimento de ensino, acompanhada de uma Capela para o desenvolvimento do serviço religioso da comunidade escolar não foi um fenômeno restrito a Pelotas. Tal fenômeno fez parte do projeto eclesiástico do ultramontanismo, alicerçado no expansionismo da instalação de estabelecimentos de ensino.

Especificamente no Rio Grande do Sul, no mesmo período de instalação do Colégio São José, concomitantemente, acompanhamos a edificação de prédios monumentais para outras tantas escolas confessionais, femininas e masculinas, dispendendo de regime de internato e de externato, como pode ser verificado nas figuras dos Collegios Espírito Santo e Nossa Senhora Auxiliadora, em Bagé, e do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, em Porto Alegre (bem como outros estabelecimentos de ensino, em Anexos).



Figura 23 – Frontispício da nova capella e do Gymnasio Feminino
do Collegio Espírito Santo, de Bagé.
Fonte: O Echo, 8 de abril de 1929, p.76.

As Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã chegaram ao Rio Grande do Sul no ano de 1872, e fundaram a Comunidade do Colégio Espírito Santo, em Bagé, no dia 9 de março de 1905.

Outro estabelecimento de ensino confessional fundado no mesmo período, mas da ordem religiosa dos Salesianos, dispondo das mesmas características doutrinárias e arquitetônicas foi o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, também de Bagé, no ano de 1904.



Figura 24 – Fachada do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Bagé.

Fonte: <http://www.colegioauxiliadorabage.com.br/>

Também fundado pelas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, em Porto Alegre, teve como uma de suas características o oferecimento do regime de internato. O internato funcionou da fundação do Colégio até o ano de 1960, período em que acolheu em suas dependências centenas e centenas de alunas vindas das mais diversas zonas do Rio Grande do Sul e mesmo de outros estados.

O número de alunas foi crescendo e a casa tornou-se exígua. Isso foi percebido, em 1903, pela Superiora Geral Madre Ludmila Birckmann que, ao tomar conhecimento da situação, comprou um terreno em localização privilegiada, com amplo panorama sobre a cidade, e autorizou a construção de uma casa nova para as aulas e a moradia das Irmãs, “[...] de modo a impedir que diariamente quatro pessoas – três irmãs e uma auxiliar – tivessem de viajar de bonde puxado por cavalos, até um bairro tão distante [...]” (O ECHO, 22 de agosto de 1931, p.246).

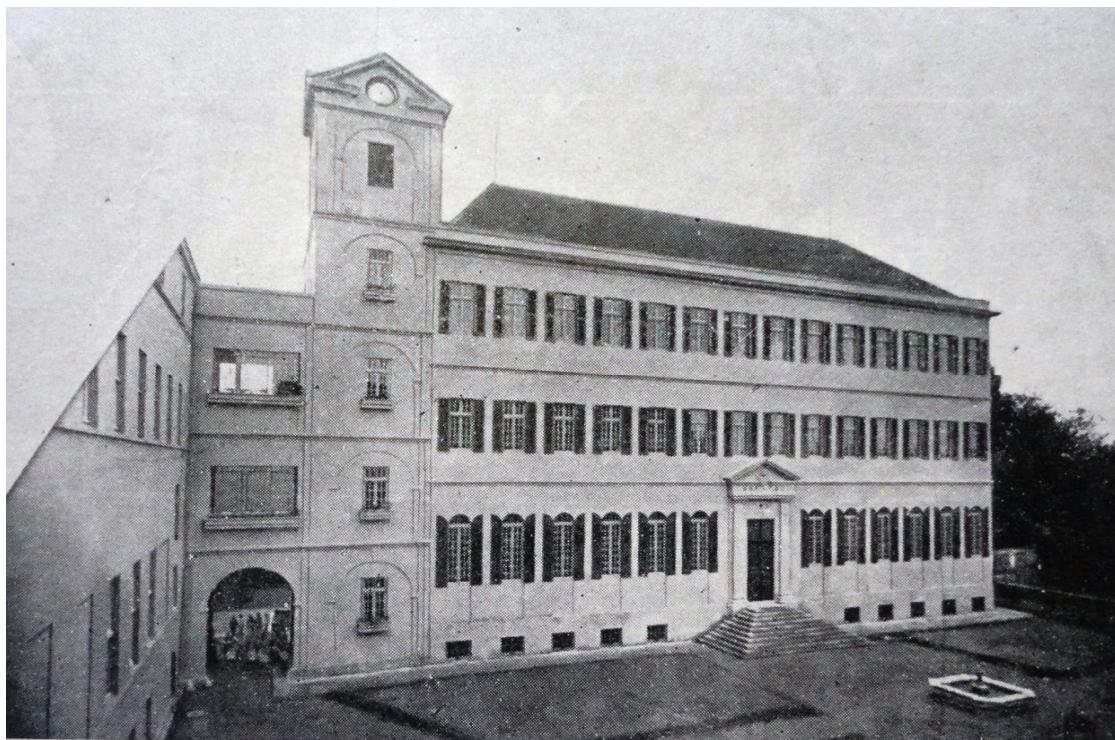


Figura 25 – Fachada do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, em Porto Alegre.
Fonte: O Echo, 22 de agosto de 1931, p.245.

A preocupação com a higiene era tamanha que a Congregação das Irmãs de São José de Chambéry não poupou recursos financeiros para a qualificação do prédio, prova disso é que ainda no ano de 1915 investiu um considerável montante de recursos para a instalação da rede de água e esgotos, conferindo ao espaço um status de vanguarda em edificações públicas na cidade de Pelotas, como podemos confirmar no seguinte documento transscrito:

Pelotas, 20 de outubro de 1915

O abaixo assignado contractou a instalação domiciliaria de esgotos na propriedade do Colegio S. José, à rua F. da Cunha esq. 3 de Maio pelo preço de Quatro contos e quinhentos mil reis (Rs. 4:500 (f)000) constando a mesma do seguinte conforme está indicado na planta:

Encanamento geral de manilhas e ferro

1 (Uma) Planta e registro

7 (sete) Latrina completas

2 (suas) Pias Nº 4

1 (uma) Caixa de gordura tipo 3 fºfº

16 (dezesseis) Lavatorios fornecido pelo mesmo Colegio S. José

7 (sete) Banheiros " " " "

1 (um) Tanque " " " "

4 (quatro) Caixas de inspeção.

O contratante encarrega-se das ligações dos lavatorios, com siphon nikelados; e as ligações dos banheiros com siphon bronzeados, e o tanque com siphon de fºfº.

N.B. Os objectos que serão collocados a mais dos que existem no projectos serão pagos conforme convenha. Obrigando-se o contratante a fazer o dito trabalho até o dia 15 de Novembro, caso força maior.

O pagamento será feito na forma seguinte:

Depois da entrega do attestado de aprovação pela fiscalização da Intendencia Municipal.

Nota – De ambas as partes que faltar com o dito contrato terá uma multa de 1:000.000 Um conto de reis.

Sebastião Abreu

De acordo com os Relatórios dos Inspetores de Ensino, o estado de conservação do prédio era ótimo, o serviço de limpeza rigoroso e meticoloso. Os corredores e escadas possuíam as dimensões oficiais, pois: “Sob o ponto de vista monumental, o Ginásio São José⁵² satisfaz plenamente”. Todas as construções em material de primeira classe dão ao edifício “segurança, garantia e conforto” (RELATÓRIO, 1944, p.5).



Figura 26 – Um dos corredores do Colégio São José, 1936.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

⁵² Em 1937, por decreto do Governo Federal, foi equiparado ao Colégio D. Pedro II, passando a denominar-se Ginásio São José.

Na Figura 26, ao observar um dos corredores do colégio, se verifica a vastidão da edificação, as janelas bastante amplas e abundantes, favorecendo a iluminação natural – que foi considerada “muito boa” segundo o Relatório – bem como a adequadíssima circulação de ar – uma exigência em tempos de higienismo.

Interessante também, é que o corredor está completamente vazio, sem a presença das alunas e muito menos das religiosas. Assim, pode-se pensar que o registro fotográfico foi realizado tão somente para compor o Relatório de Inspeção, inclusive, constando a assinatura da Inspetora Elda Russomano⁵³ no mesmo, mas também que ele indica toda a ordem, disciplina e silêncio que o projeto educativo da Congregação tanto se orgulhava. De acordo com a Irmã Luisa Maria:

[...] no Internato, tanto no recreio como no estudo, elas sabiam fazer, durante o recreio era recreio se divertiam jogavam é, e no estudo então, aquele silêncio... a gente via que eles estavam compenetradas em fazer o trabalho que elas deviam fazer, e que tinham recebido na sala de aula né... eram muito queridas [...] (IRMÃ LUISA MARIA, ENTREVISTA, 21 de junho de 2011).



Figura 27 – Sala de Aula do Colégio São José, 1946.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

⁵³ Inspetora da Divisão de Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação, do então Ministro da Educação e Saúde.

Em relação às salas de aula, não restava dúvida que estavam adequadas às finalidades precípuas do ensino, pois além de amplas, continham mobiliário novo e adequado às necessidades das alunas. Sendo interessante perceber alguns elementos constitutivos deste cenário, tais como: a forte presença da doutrina católica, pois em cima do armário da Professora encontrava-se uma estátua do Sagrado Coração de Jesus, ao fundo da sala, no centro, um quadro com a imagem do Sagrado Coração de Maria, além do Crucifixo fixado acima do quadro, também numa posição de centralidade na sala; a mesa destinada à Professora ocupava um lugar de destaque, situada à frente do quadro num lugar de centralidade, bem como num patamar mais elevado do que o das alunas, indicando sua superioridade e sentido de orientação da conduta e da aprendizagem das alunas; as mesas das alunas devidamente separadas, evitando assim as conversas paralelas e preservando, portanto, o silêncio.

Ainda de acordo com o mesmo Relatório:

As salas de aula estão organizadas do melhor modo possível. As janelas são altas e largas, facilitando a entrada franca da luz. As carteiras estão dispostas de modo a receber a luz do dia higienicamente, isto é, da esquerda (exceção feita aos casos em que a iluminação é feita por dois ou mais lados), e são duplas, permitindo assento de duas alunas. A pintura das salas de aula é simples, predominando as cores claras. [...] Estão perfeitamente divididas umas das outras, bem como de outras quaisquer dependências do estabelecimento. São elas, pois, hermeticamente fechadas e ruídos estranhos, o que facilita o trabalho do professor (*Ibid.*, p.6).

Tendo apresentado um acelerado crescimento desde sua fundação, o Colégio conseguiu a Equiparação com as Escolas Complementares do Estado⁵⁴, no ano de 1930, iniciando neste momento a história da formação de Professoras Primárias no Colégio São José, tendo uma primeira matrícula de 15 alunas, quantitativo que foi superado a cada novo ano letivo.

No ano de 1936, em decorrência das inúmeras demandas, o estabelecimento de ensino sofreu uma ampliação, sendo construída toda uma nova ala na Rua Três de Maio, onde em 1937, passou a funcionar o Curso Ginasial, que obteve a matrícula inicial de 33 alunas. E dando continuidade a uma política de expansão, em 1938, foi construído um Auditório, assim como uma ampla Capela.

⁵⁴ Na busca pela Equiparação, foi fundamental o empenho do Intendente Municipal Pedro Luís da Rocha Osório, que esteve à frente do Paço Municipal no período de 1920 a 1924. Cabe destacar também, que a Escola Complementar Assis Brasil foi criada no ano anterior.

Na Figura 28, pode-se visualizar a fachada do Auditório e da Capela do Colégio – também é perceptível na fachada do Auditório a inscrição “Ginásio São José”, indicando o status institucional do estabelecimento.



Figura 28 – Auditório e Capela do Colégio São José, em 1946.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

O Auditório, ocupando a parte térrea da construção foi edificado para atender uma capacidade de pelo menos 500 pessoas. Sendo que, fez todo um sentido a construção do mesmo, pois se constituiu num verdadeiro espaço de contemplação das artes e de demonstração pública das habilidades de suas alunas, através de declamações, horas cívicas, esquetes teatrais, exposições de trabalho manuais, entre outras atividades artísticas e formativas, como verificamos na seguinte Figura 29:



Figura 29 – Apresentação Teatral das Internas, em 1941.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Afinal, era necessário justificar e mostrar à comunidade e, sobretudo, aos pais das alunas os bons resultados da formação engendrada no estabelecimento de ensino.

Neste espaço do Auditório, organizado com um preciosismo próprio do projeto educativo das Irmãs, é possível visualizar na Figura 23 que o pano de fundo do palco é composto pela pintura de uma paisagem bucólica e à sua frente, situada exatamente no centro, está hasteada a bandeira do Brasil, numa representação de sincronia entre o projeto educativo da congregação e do Estado.

Mais tarde, há que se enfatizar que o espaço do Auditório também passou a ser utilizado pelos pais, com a organização de ações formativas, como é perceptível neste trecho de uma Ata da Associação de Pais e Mestres⁵⁵:

[...] realizou-se no Auditório do Colégio São José, uma reunião destinada à realização da segunda conferência promovida pela Associação de Pais e Mestres do referido educandário. [...] o Sr. Presidente, Dr. Pedro Torres Diniz, passou a presidência da mesma à Sra. Revma. Madre Maria

⁵⁵ Tal Associação foi fundada no dia 21 de abril de 1959, tendo como primeiro Presidente o Dr. José Moura da Silva e para Tesoureira a Madre Maria Gonzaga, Diretora do Colégio.

Gonzaga, Diretora do Estabelecimento, que fez a apresentação do conferencista e explicou em breves palavras o tema de sua palestra, ou seja: “Ação conjugada do lar e da Escola”, enaltecendo as qualidades do mesmo que realizou brilhantes conferências nas diversas Escolas dos Revmos. Irmãos Maristas e na semana anterior na Escola Santa Joana D’Arc, em Rio Grande. [...] (ATAS DAS REUNIÕES, 1960, Ata nº 10).



Figura 30 – Vista interna do Auditório do Colégio São José, em 1946.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Quanto à Capela, acredito que não tenha sido construída por acaso num patamar bem mais elevado em relação ao passeio da rua, sugerindo que Deus está acima de todas as coisas, além do fato de ter um corredor interno com ligação direta entre este espaço e as dependências do internato. Afinal, era fundamental o cuidado acerca da circulação das internas, evitando o contato com o “mundo exterior” e garantindo a tranquilidade na execução da rotina das meninas, como sinaliza Irmã Luisa Maria:

[...] a rotina delas assim era uma vez por semana levantar cedo pra ir à missa... senão outros dias elas levantavam acho que às sete horas... às sete horas vinham tomar café... e logo em seguida elas tinham que ir pra escola... pra aula... depois então ao meio dia era o almoço... depois então

elas ficavam no pátio até a uma e meia até às duas horas... aí elas voltavam na sala aonde elas iam fazer os temas, a sala particular delas... um lugar que nem que tivesse aula de manhã não tinha, era particular delas... onde tinham os armários tinha os cadernos, os livros... assim, elas ficavam até às quatro horas... às quatro horas voltavam e iam tomar um café... depois ficavam fazendo o recreio... ficavam brincando no pátio... depois voltavam ao estudo até às sete horas... às sete horas era a janta, depois da janta então recreio... até às oito horas... oito horas iam pra estudo e iam para o dormitório às nove da noite [...] (IRMÃ LUISA MARIA, ENTREVISTA, 21 de junho de 2011).

Deste modo, através de uma rotina diária que era valorizada pelas religiosas, ocorria a constituição, a afirmação e a reafirmação cotidiana de um modelo de civilidade, representado nos comportamentos esperados e impostos às internas, entre os quais se inclui o modo de vestir-se, de comunicar-se, de relacionar-se em público de uma maneira geral, corroborando à manutenção da cultura escolar da instituição. Nesta Figura pode-se visualizar um grupo de internas numa das atividades rotineiras no pátio do Colégio.



Figura 31 – Grupo de alunas internas no pátio do Colégio São José, em 1952.
Da direita para a esquerda ao fundo: Sonia Pereira (em pé), Iara Lopes, Lurdes Oliveira, Genoveva Feijó Arriada, Maria Elva Arriada, Maria Mila Feijó Arriada e Zulma Marcatto; na primeira fila, Cleunice (tênis branco).

Fonte: Acervo particular de Eduardo Arriada.

A rotina de audiência diária à missa convertia-se num rígido programa com dupla finalidade, conversão à fé católica e disciplinamento do comportamento. Posto

que, ao reafirmar a obediência ao Sagrado, também forjava-se a necessidade de cultivar uma postura ideal e/ou idealizada de aluna do Colégio São José – de uma menina dócil e bem comportada – como se visualiza no posicionamento das internas na Figura que segue.



Figura 32 – Internas depois da Missa, em 1940.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Tal narrativa da Irmã Luisa Maria é endossada pelo depoimento da ex-interna Luiza Maria, quando afirma que, de certa forma, alguns aspectos da rotina do Internato a marcaram profundamente:

[...] eu lembro assim, que a gente acordava acho que era umas seis horas... se vestia rapidamente, ah uma coisa que eu também não gosto até hoje, e que isso é uma das coisas que me lembra o Internato é assim ACORDAR e já acender a luz... porque era pra gente acordar rápido né? e isso eu não gosto e foi no Internato que eu aprendi... traumatizou... [...] traumatizou mesmo porque ACORDOU e acendeu a luz assim, mas então depois íamos à missa das seis e meia voltávamos da missa, tomávamos o café, depois do café íamos na sala de estudo pegar as pastas né? íamos para aula... depois da aula... a gente vinha pro almoço depois um recreio que não era muito longo no pátio, depois do recreio pra sala de estudo de novo... aí... aí é que eu não lembro, mas saia pra um café da tarde num horário assim eu não

lembro, só lembro a rotina mesmo... pro café da tarde voltava acho que pra um breve recreio... de novo íamos para a sala do estudo depois a janta... depois de novo pro pátio...que a gente até ficava dando uma caminhada assim no pátio depois pra sala de estudo e depois ia dormir. que eu acho que era pelas oito e meia da noite... que a gente ia dormir [...] (LUIZA MARIA, ENTREVISTA, 7 de junho de 2011).

A Capela era um espaço que se fazia necessário desde a fundação do Colégio e da edificação do primeiro prédio, uma vez que, fazia parte do currículo a formação cristã às alunas, tanto do internato quanto do externato. Assim, uma Capela própria reforçava a presença do Sagrado no cotidiano da instituição e, notadamente, no dia a dia das alunas. Sendo que, às internas era exigida a audiência obrigatória às missas, sempre às seis e meia da manhã, como narrou a ex-interna Ivone: “[...] de manhã quando se ia à missa todo mundo era obrigado a ir [...]” (IVONE, ENTREVISTA, 17 de junho de 2011).

Em 1942, com a extinção das Escolas Complementares do Estado e a institucionalização do Curso Normal, também destinado à formação de Professoras para o Curso Primário, o colégio inicia seu segundo capítulo na larga trajetória de formação de professores. Sendo que, nos cinco primeiros anos de funcionamento deste curso o Curso Normal foi desenvolvido nas dependências do atual prédio da Reitoria da Universidade Católica de Pelotas, onde funcionava a Faculdade Católica de Filosofia.

Nesse sentido, em virtude da demanda crescente de matrículas, ano após ano o Colégio era ampliado, tanto que em 1945 foi inaugurado o prédio construído na Rua Félix da Cunha para o funcionamento do Curso Ginásial, transferindo-se dessa maneira o Primário para o prédio da Rua Três de Maio.



Figura 33 – Construção do Prédio para o Curso Ginásial.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Na Figura 33, pode-se visualizar a construção do prédio para o Curso Ginásial, sendo que, em destaque, no primeiro plano, tornamos a ver o Auditório e a Capela.

Cabe destaque que, no ano de 1946, a então Diretora do Colégio, Madre Joana Maria, solicitou à Divisão de Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação (um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde), a verificação do estabelecimento para fins de concessão da inspeção permanente. Assim, a Diretora de tal Departamento, Ophelia Guimarães, em 18 de julho de 1946, designou os seguintes inspetores para comporem a comissão de verificação: Elda Costa Russomano, Hipólito do Amaral Ribeiro e Ildefonso Alves de Carvalho.

Tal comissão encerrou seus trabalhos no início de 1947, e deste modo, no dia 15 de maio, o Vice-Presidente em exercício do Conselho Nacional de Educação, Cesário de Andrade, encaminhou ao Ministro de Estado da Educação e Saúde o seguinte ofício:

Senhor Ministro

Tenho a honra de comunicar a Vossa Excelência que o Conselho Nacional de Educação, em sessão de 14 do corrente, aprovou, unanimemente, o parecer n. 129/47, da Comissão de Ensino Secundário, favorável à concessão da inspeção permanente ao GINÁSIO SÃO JOSÉ, de Pelotas, Rio Grande do Sul. [...] (RELATÓRIO, 1947, p.201).

Nesse mesmo processo de inspeção, que gerou um Relatório entre 1946 e 1947, mereceu atenção especial uma seção acerca das dependências do internato como se pode ver:

D I V I S Ã O VIII - INSTALAÇÕES PARA INTERNATO

DORMITÓRIO:

Área – Numa extensão de 34,30 X 6,50 com uma área total de 223 m², ficam localizadas 30 a 35 camas.

Iluminação e ventilação – 15 janelas de 1,05 X 2,10 e duas portas de 1,10 X 3,20 dão ao dormitório uma área de iluminação de 40 m².

Localização – Estando o dormitório situado no 2º andar, é relativa a facilidade de acesso aos banheiros.

Mobiliário – As camas são de ferro; os colchões são de crina ou de lã; a roupa de cama está numerada; a distância entre as camas é de uns 80 cm em todos os sentidos.

INSTALAÇÕES SANITÁRIAS:

Lavatórios – No dormitório há 15 pias para o serviço das internas (p.165).

No ano de 1948, começou a funcionar o Curso Científico. Sendo que, dois anos depois, a fim de melhor atender a formação das futuras mestras, foi adquirido o prédio que pertencia à família Maciel, localizado na Rua Félix da Cunha, onde funcionou durante cinco anos o Curso Normal e um Curso Primário gratuito, “Dona Leopoldina Maciel”, destinado à prática profissional das Normalistas.

Neste Curso Primário gratuito, as Normalistas⁵⁶ e, sobretudo, as Normalistas internas tinham a oportunidade de implementar e qualificar suas primeiras práticas pedagógicas, mas também de exercer a fraternidade cristã ao ensinar aos desafortunados. Destarte, através dessa ação educativa elas se doavam ao trabalho voluntário e corroboravam à construção do Reino de Deus, educando os pequeninos nas primeiras letras e na fé.

Outra experiência de prática de ensino desenvolvida pelas Normalistas internas, que teve uma notável ressonância na comunidade local, foi o atendimento

⁵⁶ Sobre a experiência das Normalistas em escolas de cunho assistencial, mantidas pelas Irmãs de São José, em Pelotas, ver: FERREIRA, Gilsiane. **Aspectos da História da Escola Confessional São Pedro em Pelotas-RS (1945 a 1971)**. 2007. 25f. Artigo (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2007.

às crianças da comunidade do Gasômetro, que se constituía numa zona periférica da cidade de Pelotas, composta por famílias de operários.

A obra educacional do Gasômetro é a etapa que marcou a abertura do Colégio S. José para a coletividade. Os senhores pais são convidados a visitar o Gasômetro – uma visita destas mostra a cidade como ela é (ATAS DAS REUNIÕES, 1962, Ata nº 25).

As Irmãs fundaram naquela comunidade um Centro Educacional que, além do serviço educativo desenvolvido pelas Normalistas, através da alfabetização das crianças, desempenhou a missão de evangelização (projeto ultramontano) e assistência social, como podemos comprovar:

[...] a fundação do Centro Educacional do Gasômetro, [e] elevação do mesmo à categoria de Obra de Utilidade Pública, ampliação do imóvel do Gasômetro com salas para gabinete médico e dentário, obtenção de auxílio da Caritas promoção de cursos do Corte e Costura dirigido pelo Sesi criação de Escola Primária Anexa ao Colégio São José com curso diurno e noturno, Catequese e Primeiras Comunhões (ATAS DAS REUNIÕES, 1965, Ata nº 33) [grifo da pesquisadora].

Além de todo esse conteúdo religioso e voltado à prática de ensino, também havia a dimensão social, pois ao tomar contato com um universo socioeconômico ao qual elas não faziam parte, as alunas também tinham a oportunidade de “sair da bolha” que de certa forma viviam. Pois, conforme os registros no Livro de Matrículas das Internas, a maior parte das mesmas era filha de fazendeiros, profissionais liberais e funcionários públicos, ou em outras palavras, eram jovens de famílias abastadas que, muito possivelmente, desconheciam as vicissitudes e os problemas da vida cotidiana.

Assim sendo, ao mesmo tempo em que elas ensinavam as primeiras letras, aprendiam uma outra dimensão da dinâmica das relações sociais.

Com o intuito de constituir uma “Associação das Ex-alunas do Colégio São José”, reuniu-se pela primeira vez em 15 de dezembro de 1949⁵⁷ a turma das diplomandas⁵⁸ daquele ano juntamente com o Capelão da escola, o Reverendíssimo Padre Antônio Botton e a Diretora Madre Joana Maria. Sendo que, a primeira ação

⁵⁷ Ata nº 1, de 15/12/1949, do Livro das Atas de Reunião da Associação das “Ex-Alunas” do Colégio São José.

⁵⁸ Muito possivelmente da Escola Normal, uma vez que, não há registro da nominata das presentes e muito menos a assinatura das mesmas na Ata.

foi a de escrever aos colégios de outras cidades – da mesma congregação – a fim de conseguir cópia dos Estatutos de idênticas Associações.

É interessante perceber que, desde a sua gênese, de acordo com o texto redigido para o Convite⁵⁹ à participação na ansiada Associação, a intencionalidade da mesma foi, para além da possibilidade do reencontro das ex-alunas, sobretudo ex-internas, para confraternizar – com um saboroso “Chocolate” – e rememorar seus tempos de escolarização no São José, a da benemerência “às obras pias” da cidade de Pelotas⁶⁰.

Tal intencionalidade foi concretizada, à medida que, a cada reunião, os participantes da Associação mobilizavam-se⁶¹ para a arrecadação de recursos a serem destinados a instituições de caridade, fosse através da contribuição mensal dispensada por cada uma (inicialmente de Cr\$ 1,00 – um cruzeiro), ou através da organização e promoção de “Matinés” e “Chocolates” nas dependências da própria escola⁶².

A primeira “grande concentração”⁶³ das ex-alunas⁶⁴ ocorreu no dia 28 de maio de 1950, quando realizou-se uma Missa, celebrada pelo então Bispo Diocesano de Pelotas, Dom Antônio Zattera, seguida de um “Chocolate” oferecido pela Madre Joana Maria.

⁵⁹ Segundo o texto da Ata nº 1, foram indicadas como finalidades da Associação: “[...] a) manter relações com antigas Mestras e com os Colégios das Irmãs de São José, situados noutras localidades; b) conservar e consolidar os vínculos de amizade e fraternidade cristã entre os ex-alunas (correspondendo-se mesmo com ex-alunas que exercem o magistério no Interior); c) cooperar para a difusão do espírito cristão na família e na sociedade; d) favorecer e promover iniciativas públicas ou particulares que tenham por fim sustentar e desenvolver as obras pias; e) promover reuniões especiais, 2 vezes por ano, em épocas préviamente indicadas; f) celebrar Missa em sufrágio da alma de qualquer Associada. [...].”

⁶⁰ A primeira obra beneficiada foi a Creche São Francisco de Paula.

⁶¹ Atas nº 3, de 13/06/1950; 5, de 20/06/1950; 6, de 26/05/1951; 7, de 10/06/1951; 8, de 12/10/1951, do Livro das Atas de Reunião da Associação das “Ex-Alunas” do Colégio São José.

⁶² Inicialmente, as reuniões da Associação foram realizadas na Biblioteca da própria escola, sendo que, a partir do dia 20 de junho de 1950, por cedência da Madre Joana Maria, passaram a ser realizadas numa das salas da Escola Normal (onde puderam realizar seus trabalhos de costura, bordado, tricô... além de suas próprias reuniões), até que em 12 de setembro do mesmo ano, tendo em vista a expressiva adesão das ex-alunas e, por conseguinte, a demanda de um espaço mais amplo para o trabalho benemerente, a Direção da escola ofereceu ao grupo a casa que ficava na esquina das Ruas Gonçalves Chaves e Gomes Carneiro para suas reuniões – a referida casa foi demolida e, atualmente, compõe parte do Ginásio de Esportes da escola.

⁶³ Ata nº 4, de 28/05/1950, do Livro das Atas de Reunião da Associação das “Ex-Alunas” do Colégio São José.

⁶⁴ Fizeram-se presentes as seguintes ex-alunas: Genny Soares de Lima, Marysia Alice Pascal, Maria Stuart Fontes dos Anjos, Arzelina Moralles, Carmem Del Grande Pinto, Ignez Irumé, Glacy Jesus Bessa Martins, Luiza Gomes Arruda, Zilda Maria Tavares Pérez, Maria Laurita Pereira Venturini, Desulle Laranjeira, Wany Monti Pietto, Eny Fetter Zambrano, Jurema Bastos André, Giselda Salles de Almeida Peres, Norah Ortiga Simões Lopes, Hilda Salles de Almeida Peres, Virginie Karam, Zuleika Salles de Almeida Peres e Luiza Maciel Xavier.

A partir do dia 20 de junho de 1950⁶⁵, por deliberação das ex-alunas presentes na reunião, a Associação passou a denominar-se “União Beneficente das Ex-alunas do São José”. No entanto, apenas em 21 de abril de 1952⁶⁶ foi instituída uma Sessão de Fundação da mesma, quando foi redigido o Estatuto⁶⁷ e constituído o primeiro Conselho Diretivo⁶⁸ da Associação.

O Estatuto da União Beneficente (na íntegra) e a maior parte do Conselho Diretivo mantiveram-se inalterados até o ano de 1958, quando na reunião⁶⁹ do dia 28 de agosto as associadas decidiram dar uma nova orientação à entidade. Demarcando o início da nova fase, além da inauguração da sala⁷⁰ que serviu de nova sede para a associação, a então Presidente, Gilda Russomano, propôs que a mesma passasse a se denominar “Associação Madre Saint Maurice”⁷¹ e explicou os novos rumos a serem assumidos, que foram os seguintes:

[...] nossa associação de ora em diante, além do caráter beneficiante de até então, teria também outras finalidades, de sentido cultural, educativo, proporcionadas através de palestras mensais, visando assuntos religiosos, pedagógicos, psicológicos seguidas sempre de um chá de confraternização, que será patrocinado por dez colegas préviamente escolhidas e convidadas.
[...] (ATAS DA ASSOCIAÇÃO, 1958, Ata nº 12).

Depois de frisar que os trabalhos de beneficência continuariam a fazer parte do programa da associação, a Presidente deu conhecimento acerca da formação da nova Diretoria⁷² que, como constava dos Estatutos, foi escolhida pela Diretora do Colégio e atuaria por dois anos.

⁶⁵ Ata nº 5, de 20/06/1950, do Livro das Atas de Reunião da Associação das “Ex-Alunas” do Colégio São José.

⁶⁶ Ata da Sessão de fundação da União Beneficente das Ex-alunas do Colégio São José, de 21/04/1952.

⁶⁷ Merece destaque o seguinte Artigo: “[...] Art. 2º - Propõe-se, com os meios que julgar mais oportunos, a: a) conservar e consolidar os vínculos de fraternidade cristã entre as ex-alunas; b) manter vivo e efetivo os sentimentos de gratidão e estima para com seus antigos professores; c) promover ou auxiliar obras caritativas; d) promover reuniões especiais em determinadas datas. [...]”.

⁶⁸ Diretora – Madre Joana da Cruz, Presidente – Gilda Maria Maciel Corrêa Meyer Russomano, Vice-presidente – Maria Rosselli, Secretária – Helena Echenique Mendes de Mattos, Tesoureira – Alaysa Echenique de Mattos, Conselheiras – Zilda Tavares Assumpção e Alice Flora Loréa.

⁶⁹ Ata nº 12, de 28/08/1958, do Livro das Atas de Reunião da “União Beneficente das Ex-alunas do São José”.

⁷⁰ Doada pela Madre Maria Gonzaga, a sala teve como Patrona a Sra. Leonidia Moreira Maciel.

⁷¹ “[...] em homenagem a nossa querida diretora, que desde a fundação do Colégio S. José em Pelotas, não poupa esforços no sentido de cada vez mais enaltecer o nome do C.S. José. [...]” (Ata nº 12, de 28/08/1958).

⁷² Diretora: Madre Maria Gonzaga, Presidente: Dra. Gilda Maria Maciel Corrêa Meyer Russomano, Vice-Presidente: Maria Rosselli Weinman, 1ª Secretária: Alda de Araujo Terra, 2ª Secretária: Miriam Santos, 1ª Tesoureira: Alaysa Mendes de Mattos, 2ª Tesoureira: Cecilia Brusque Isaacson,

É importante destacar que, para além da promoção de ações de benemerência, a Associação se ocupou de fomentar discussões acerca de questões comportamentais:

[...] A segunda reunião efetuou-se no dia vinte e seis de Junho, contando a mesma de uma palestra proferida por S.S. Padre Malomar, que falou sobre os “Problemas da adolescencia” um chá servido na Sala D. Leonidia M. Osório e após uma missa na Capela do Colégio em sufrágio as almas das ex-alunas [...] Como acontece sempre que profere conferências a todos prendeu em grande atenção, o nosso convidado desta tarde Padre Malomar, ao falar com grandes conhecimentos e aquela facilidade de expressão que torna a todos acessível os temas que aborda sobre os Problemas da adolescencia, assunto que a todos interessa principalmente as nossas associadas na maioria mães com os filhos nesta fase. [...] (ATAS DA ASSOCIAÇÃO, 1959, Ata nº 14).

Deste modo, além de ornar o espírito, realizar a caridade e promover momentos recreativos das ex-alunas, a Associação das Ex-alunas assumiu a conotação de um grupo de trabalho em prol da comunidade.

4.4 Percebendo o mundo através do Internato e construindo uma cultura escolar própria

Desde que se estabeleceu em São Paulo, a Congregação das Irmãs de São José, logo expandiu o ideário doutrinário do ultramontanismo para outras partes do Brasil – inicialmente, no Paraná e no Rio Grande do Sul. Tanto em São Paulo, como em outras regiões, mesmo tendo criado escolas externas e orfanatos, o modelo pedagógico adotado, por excelência, foi o internato (MANOEL, 1996, p.50).

Destarte, a opção pelo internato relacionava-se com a concepção de educação, de projeto pedagógico que as Irmãs pretendiam implementar, atingindo todas as dimensões do sujeito, como percebe-se na manifestação da Irmã Enedina:

[...] completa, era uma formação humana integral, a palavra integral significa que nós desenvolvíamos as cinco dimensões da formação integral... o que significa isso, cinco dimensões da formação integral?... então, desenvolvíamos a formação da personalização o eu comigo mesmo, quem eu sou, donde eu vim, porque eu estou da personalização da integração, a dimensão da integração eu com o outro, eu com as demais, eu e as relações, eu e o ser humano que é o outro da diferença, do eu e o tu, depois

nós tínhamos a dimensão espiritual teológica bíblica, onde a fé se alimenta, a fé não se alimenta só, o humano se alimenta a fé também então, de andar junta a dimensão personalizada e integrada com a dimensão teologal com a dimensão da fé... nós desenvolvíamos a dimensão crítica, sociopolítica que era a partir daí... sociopolítica, que quer dizer o social e o político vai junto com a dimensão humana e no final nós desenvolvíamos o que até hoje nós estamos desenvolvendo éh... a dimensão da opção vocacional da liderança, tu quer ser líder na sociedade, tu quer escolher a tua felicidade, vá, procure o melhor e escolha a tua felicidade numa opção vocacional [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

Interessante perceber que, para além da ênfase no controle e no disciplinamento das internas – traço característico do regime de internato – o discurso da Irmã Enedina sinaliza um possível comportamento de vanguarda do projeto educativo das religiosas. Indicando quiçá uma certa resistência a ordem vigente até então.

No São José, concomitantemente à abertura do estabelecimento de ensino foram abertas as portas do internato. E, em um movimento aparentemente contraditório ao enfatizado pela Irmã Enedina, Irmã Luisa Maria ressalta que o projeto formativo referia-se à constituição de um modelo de civilidade, de comportamento feminino adequado a ser seguido, portanto, era fundamental que as Irmãs cuidassem bem das meninas e impusessem modelos e regras rígidas, pois:

[...] tem que cuidar então, os pais entregavam pra nós... não deixavam bagunça pra filha... deixavam para dar boas maneiras, como se deveriam comportar, como que deveriam fazer, observar certos... certos como é que vou dizer assim, certas regras, certas coisas do internato... por exemplo o silêncio no dormitório, o silêncio na sala de estudo, que não existisse desunião entre elas... brigas entre elas não deviam existir discussão, não devia... porque se não o que nós viemos fazer aqui? como.... que elas tivessem boas maneiras a maneira, como é que ela deveriam se comportar, saber da maneira de como elas deviam se comportar diante de um rapaz... como é que elas deveriam fazer, porque agora é diferente, mas naquele tempo eram bastante rígido [...] (IRMÃ LUISA MARIA, ENTREVISTA, 21 de junho de 2011).

Além, é claro, de uma formação vocacional e da orientação/preparação ao casamento, como enfatiza Irmã Luisa Maria:

[...] a maioria, justamente elas eram orientadas para o casamento... como é que elas deviam... como é que ia acontecer... assim como é que deviam fazer... elas deviam ser mulheres... entendeu? ser mulher... mulher no sentido... de respeito... de carinho de amor de coisas assim e não qualquer mulher, que se entrega assim como hoje em dia... então, o respeito que ela deveria ter com o próprio corpo... ela não era um objeto... ela era uma pessoa, que ela tem todo direito de ser amada e de ser respeitada... eu

lembro que a Irmã Hilda Maria dizia muito isso pra meninas assim [...] (IRMÃ LUISA MARIA, ENTREVISTA, 21 de junho de 2011).

Notável, também, é a dimensão da afetividade que a Irmã Enedina expõe, quando afirma a estreita relação que as Irmãs mantinham com as alunas internas:

[...] elas tinham uma assistência especial, essas menores, elas tinham um carinho todo especial das Irmãs que acompanhavam, então, iam... eram piquenique eram passeios era formação humana, era formação religiosa, era formação assim de muitos valores, muitos, muitos valores, havia palestras havia dinâmicas havia trabalhos manuais [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

O internato impunha uma educação altamente disciplinadora, articulada com a contribuição da forma arquitetônica dos prédios, fechados para o exterior e parcialmente abertos para o interior, com muros e paredes que isolam, convertendo-se em espaços controlados.

Dessa forma, ao regular as práticas cotidianas das internas, tornava-se viável o cerceamento de qualquer iniciativa que questionasse os princípios organizativos da Congregação. Os altos muros e a vigilância constante não favoreciam um espaço de liberdade às alunas, ao contrário, todo movimento era controlado, em princípio, saídas e entradas não eram permitidas sem prévia autorização, como sinaliza Irmã Enedina:

[...] o que eu estava te dizendo, por exemplo, as pensionistas estão constantemente sob a vigilância das professoras... tanto nos recreios e passeios como nos trabalhos escolares, sim eram as Irmãs... eram amigas, companheiras das Irmãs que eram responsáveis pelo bom andamento delas... às vezes o regimento diz uma coisa mas a prática é outra entende? na prática é a vivência a fraternidade a convivência, nós éramos muito AMIGAS, MUITO AMIGAS nós éramos delas, e elas nos confiavam como mães... quando tinha um problema elas eram nossas filhas nossas filhas nós temos que dizer tudo pra elas e elas tinham e falavam com a gente tem... sempre teve exceções, uma ou outra o que é muito normal, aí nós chamávamos a família, aí nós chamávamos os pais colocávamos a menina diante dos pais e ela tinha que conversar... que há exceções mas a maioria não a maioria era muito fraterno nosso trabalho aqui... mas eram outros tempos hoje não daria mais, hoje nós não teríamos mais condições de fazer né, a adolescência que nós temos aí hoje né... é muito difícil muito diferente as famílias nos ajudavam, as famílias colaboravam conosco, as famílias estavam CONOSCO entende? HOJE é diferente... hoje a família é muito... ela mesma tem certos temores com seus filhos... antigamente não, não nós éramos uma corrente... nós éramos uma coisa só, então a disciplina aqui, por exemplo, alunas de mau comportamento não nós não queríamos, nós queríamos alunas que realmente nós pudéssemos acompanhá-las, você imagine uma menina que veio de uma escola que já foi eliminada que, na época na época era muito difícil, é você imagine uma jovem... que foi que foi... expulsa de uma escola e nós aqui no Internato como nós íamos se ela

aprontasse outra como é que ficaria na época? e para os pais dessas jovens que tinham confiança de colocar aqui como é que ficava? são questionamentos que nós fazíamos... e é muito normal [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

Sendo que, a Irmã Luisa Maria, ao narrar sobre os passeios, apresenta uma dimensão de muito mais forte cerceamento da liberdade em relação ao que foi apresentado pela Irmã Enedina, como se pode verificar quando rememora os passeios durante as décadas de 1940 e 1950:

[...] o passeio era de duas a duas sabe, como se fosse uma procissão, elas iam, a gente ia pra ruas era na Rua XV, a gente ficava olhando as lojas, coisas assim, nunca se saia longe assim né... eram passeios assim, porque só quando os pais davam autorização que elas podiam sair... só com a licença dos pais [...] então, quando iam ao passeio, duas a duas de mãozinha... de mãozinha dada lá pela rua, assim era interessante, com o uniforme bem direitinho [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).



Figura 34 – Passeio das Internas com a Irmã Anita à Praça dos Macacos, em 1964.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Na figura 34 verificamos uma mudança nas determinações do passeio, pois na década de 1960 já não se fazia mais necessário o uso do uniforme para os tradicionais passeios de domingo à Praça dos Macacos, hoje Parque Dom Antônio Zattera.

O Regimento⁷³ era minucioso em detalhar esse controle, conforme indicava determinados artigos: “[...] Art. 44.^º - As pensionistas estão constantemente sob a vigilância das professoras, tanto nos recreios e passeios, como nos trabalhos escolares. [...]”. Além do mais estabelecia com anterioridade certas normas: “[...] Art. 51.^º - Não se aceitam alunas que tenham sido eliminadas de outros colégios. Art. 52.^º - Indocilidade e faltas contra a moral são motivos de exclusão. [...]” (1929, p.6).

Porém, uma das ex-internas, Luiza Maria, relata que durante as décadas de 1950 e 1960 o espaço de transgressão também era possível, pois:

[...] não, eu não tinha vigia nenhuma... a tal ponto que nos domingos todo mundo quando saía... ou saía em fila, eu também saía na fila até a Praça dos Macacos e tinha outros domingos que não, se saía e a Irmã cuidava a porta e ela me deixava sair, eu saía às duas horas e voltava pra casa às seis... na rua... eu tava na rua... então o que é que eu fazia, eu ia até a Praça principal, me sentava ali e ficava vendo todo mundo, ia até o abrigo de ônibus, porque ali eu sabia ir, além eu não ia, porque tinha medo de me perder e quando eu voltava a Irmã não tava mais na porta e a porta tava fechada e eu não... eu tinha muito medo que fosse... a Irmã ERA muito boa pra mim eu tinha medo que fosse maltratada essa irmã essa Madre era má, tanto pra aluno como pra freira, se ela tinha que descascar ela descascava... que é que eu fazia, eu entrava pelos fundos... do São José que tinha porta ali da... duma porta ali que tinha uma senhora e uma filha que morava ali, então eu disfarçava ia pra cá e entrava na casa e coisa... e depois fazia a volta e o cachorro enorme aquela coisa eu ficava atirada uma coisa eu pedia um pedaço de pão pra essa senhora que tinha o cachorro quando o cachorro ia pra lá eu passava ali correndo quer dizer nunca ficava...é que minha cabecinha era boa porque se não fosse boa eu ficava na rua das duas horas até as seis [...] (LUIZA MARIA, ENTREVISTA, 7 de junho de 2011).

O requinte do disciplinamento atingia até a fiscalização das correspondências e das leituras, podendo certas obras serem parcialmente censuradas, ou até mesmo proibidas. O Art. 54.^º não deixava margem para dúvidas: “Cartas, pacotes e outros objetos que forem mandados às alunas, deverão passar pelas mãos da Diretora: não é permitido usar livros que não tenham sido apresentados e aprovados” (*Ibid.*, p.6). No entanto, de acordo com a ex-interna Celi – que também foi interna durante as décadas de 1950 e 1960 – também era possível

⁷³ Regimento do Colégio São José, editado em 1929, trata-se de um documento composto de 60 artigos, que define as normas de funcionamento do estabelecimento de ensino.

burlar esse artigo do Regimento, ao narrar que ajudou uma colega de internato, Zoé, a trocar correspondência com o namorado, pois:

[...] essa moça que vai fazer... Bodas de Ouro agora... a Zoé, eu mesma carreguei muita carta do Cláudio pra ela... e eu me sinto feliz agora sabendo... cinquenta anos de casamento, porque essa já tinha esse namoradinho lá, mas de maneira nenhuma podiam imaginar que a Zoé tinha esse namorado... e mandava, então ele mandava como se fosse uma amiga... Claudete, ele assinava... e eu ((risos)) colocava no correio... e era o Cláudio ((risos)) uma caixinha douradinha né... como se fosse caixinha de segredo eu sempre falo pra ela na caixinha de segredo né... além desse presente que nós vamos dar acho que vou levar uma caixinha ((risos)) [...] (CELI, ENTREVISTA, 9 de julho de 2011).

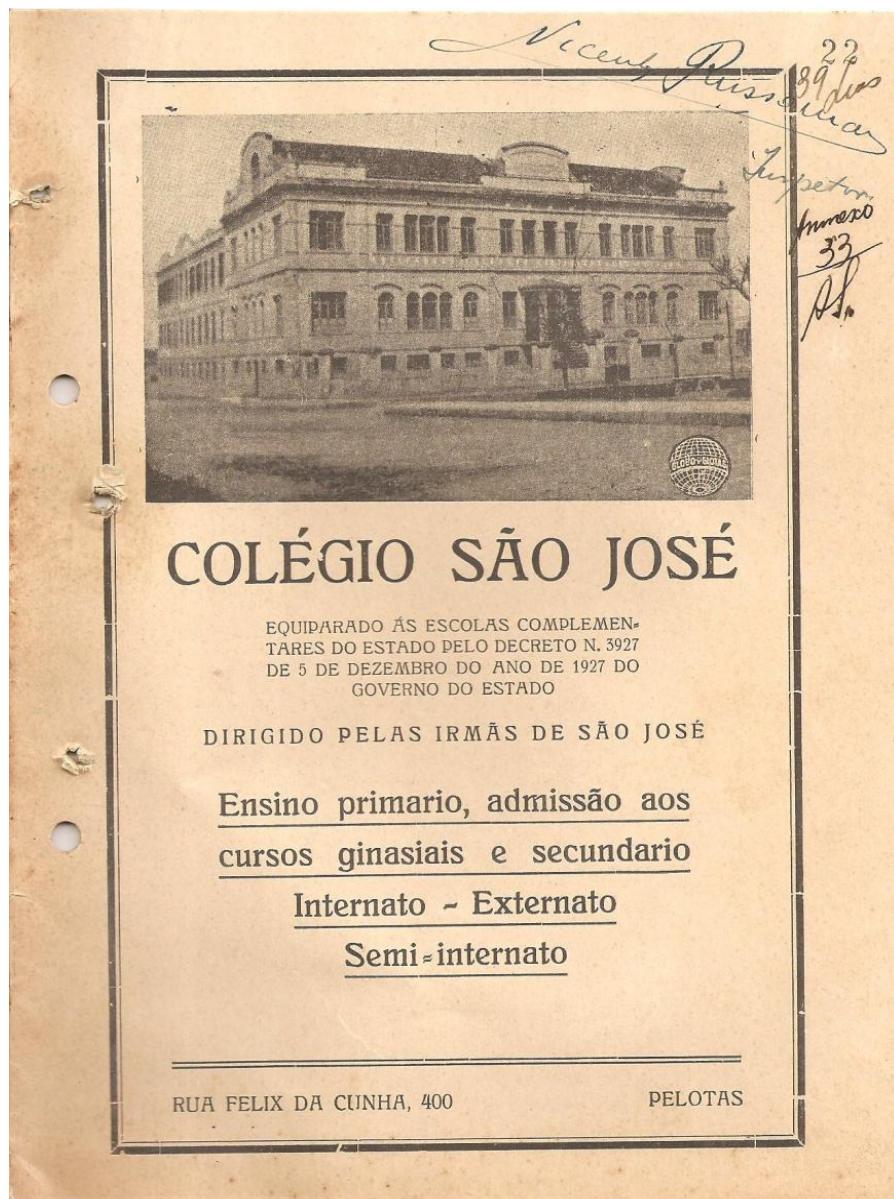


Figura 35 – Capa do Regimento do Colégio São José, 1929.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Na Figura 35 podemos visualizar a imponência do prédio da Rua Félix da Cunha, bem como a expansão através do prédio da Rua Três de Maio. A imagem que estampa a capa do Regimento também se converte em propaganda institucional. Afinal, a imponência do prédio, para além do texto do próprio Regimento, atribuía à instituição a credibilidade necessária para sua manutenção e constante expansão.

Praticamente isoladas do mundo, muito pouco era permitido às alunas. O contato com a realidade exterior ao internato era permeado por um universo artificial, representado pela língua francesa – língua da Casa-Mãe da Congregação – calcado nos critérios da doutrina católica e util e constantemente inculcado por um método pedagógico alicerçado na *Ratio Studiorum*⁷⁴, da Companhia de Jesus.

O cotidiano escolar constituía-se numa rotina conhecida de todas as internas: audiência às aulas num turno e atividades complementares ao currículo no outro, participação na missa diária, festas e comemorações religiosas, como festividades do Sagrado Coração de Jesus, da Imaculada Conceição de Maria, da Primeira Comunhão, etc, entre outras atividades. E quanto a esta rotina, a ex-interna, Zilá – colega de Celi e de Luiza Maria – rememora um dos momentos desse cotidiano, a hora das refeições:

[...] outra coisa que eu lembro muito, por exemplo, quando tu falaste em refeição, almoço, café, tudo isso a gente chegava pra almoçar... fazia uma oração... pra sentar bom a sineta pra fazer oração terminava... sineta pra puxar a cadeira, sineta pra sentar lembra? sineta pra puxar a cadeira de novo, sineta pra... era tudo sineta, a gente não podia dar um piu, aí depois davam uma liberdade pra gente conversar um pouquinho até dar aquele toque, né... daqui a pouco toque pra parar de conversar [...] (ZILÁ, ENTREVISTA, 12 de julho de 2011).

Todas as refeições eram realizadas no refeitório do internato, um espaço onde o silêncio e as boas maneiras eram um imperativo, um modelo de civilidade a ser incorporado. Na Figura 36 podemos visualizar uma imagem de tal refeitório, devidamente arrumado para o café, estando suas janelas abertas, justamente para

⁷⁴ Constitui-se num conjunto de normas elaborado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tendo por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas, não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos.

favorecer a adequada circulação de ar, porém, com a ausência das internas, num nítido intento de mostrar o asseio e a organização próprios da instituição.



Figura 36 – Refeitório do Internato, 1937.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Em seu artigo 1º, o Regimento do Colégio São José, deixava explícita a seguinte finalidade: “[...] proporcionar ás suas alunas uma solida educação física, intelectual, moral e religiosa. [...]” (*Ibid.*, p.1). Sendo esses aspectos endossados e salientados nos discursos:

Com o novo Colégio que surgia, surgiam também ensinamentos novos e uma disciplina diferente, fatores, aliás, que muito haveriam de contribuir para o progresso e a cultura de nossa cidade. Qual de nós poderá esquecer jamais a figura ímpar de Mére Saint Maurice, percorrendo as aulas e cuidando a saída das alunas? Seus conselhos, suas lições nunca serão esquecidos por nenhuma de nós. O Colégio São José soube sempre incutir em suas alunas o desejo constante de aperfeiçoamento; a ânsia de saber cada vez mais; o amor a tudo que é belo, puro e elevado (O SÃO JOSÉ, 1960, p.8).

Destarte, “ausentes do mundo”, as alunas facilmente absorviam os ensinamentos e preceitos educativos da Congregação, baseados no projeto de formação de um alicerce religioso, sobre o qual se ergueria uma sociedade de acordo com os critérios e propostas da Igreja, isto é, “[...] uma sociedade católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, antimoderna, antiliberal, antifeminista [...]” (MANOEL, 1996, p.52).

Sendo que, chama a atenção, o intento da educação feminina que a Irmã Enedina indica, pois, mesmo mantendo a necessária conformidade com os valores cristãos, há certo tom de vanguarda quanto, por exemplo, às aulas de educação sexual (ATAS DAS REUNIÕES, 1959, 1960, 1962; ATAS DA ASSOCIAÇÃO, 1958, 1959, 1963).

[...] sim, elas tinham orientação, elas tinham feminilidade, por exemplo, um curso de artesanato é realmente um curso para mulher... todo esse trabalho bonito elas tinham, elas tinham orientações sim, elas tinham orientação sexual, inclusive, orientação com a licença dos pais... então, elas tinham esta meninas elas tinham uma formação normal como mulher, dentro de suas etapas de vida... nós tínhamos Irmãs aqui muito preparadas, Irmã Hilda Maria, Irmã Maria Ledi, Irmã Adelaide, eram irmãs PRE-PA-RA-DÍSSI-MAS, preparadíssimas, naquela época elas tinham faculdade coisa que não HAVIA faculdade aqui e elas já tinham todo esse preparamento e também nós tínhamos Irmãs francesas que vinham já com um preparamento assim muito forte muito... a Irmã Saint Maurice, nós tínhamos a Irmã Saint Maurice, assim que ela era uma estrela na formação... então, nesse sentido ahn pode ter havido jovens né que não aproveitaram, não aproveitaram da formação, mas a grande maioria hoje eh... eh... o ano passado por exemplo nós fizemos cem anos do Colégio QUANTAS internas vieram para o São José agradecer a formação que tiveram e que não tinham em casa... então, isso é muito válido é uma alegria muito grande pra nós porque... de agradecer depois de tantos anos vir agradecer o que elas têm de valores, o que elas vivem hoje o que elas transmitem pros netos pros bisnetos elas aprenderam aqui no Internato [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

Também é ressaltada a participação das jovens internas na JEC, Juventude Estudantil Católica⁷⁵, movimento com caráter sociopolítico, que contava, inclusive, com o apoio das próprias Irmãs, como destaca Irmã Enedina:

⁷⁵ A JEC organizou-se, inicialmente, como um grupo basicamente feminino, existindo a partir de 1935. Num primeiro momento, sua atuação se restringiu às Associações Religiosas, tendo por finalidade a descoberta da Igreja pelos estudantes e a difusão do cristianismo dentro das escolas. A partir de 1947, a JEC ganha um novo rumo com a elaboração de experiências para serem aplicadas no Brasil por Vera Jaccoud e Jeannette Pucheu, que estiveram presentes na Sessão Internacional, promovida pelo Centro Internacional de Documentação e Informação, tornando então o Movimento dimensão nacional. Com a promulgação dos novos Estatutos da Ação Católica Brasileira, em 1950, tornaram-se claras as especializações dos Movimentos de Juventude. No ano de 1953, foram publicados os Estatutos da JEC no Diário Oficial da União. Com a expansão cada vez maior do Movimento, organiza-se, em 1956, uma Equipe Nacional responsável pela continuidade desse processo e pelo

[...] elas faziam parte, inclusive, as internas que quisessem fazer parte, era questão mais de política estudantil... então, elas tinham uma formação, elas tinham uma formação religiosa, mas tinham uma formação humana e tinham também uma formação política, e a formação política não é partidária era uma formação de como se portar como cidadão... com respeito à cidadania, com respeito ao bem comum, com respeito ao outro... e a JEC eram grupos onde toda cidade, os colégios, as escolas faziam parte desses grupos da Juventude Estudantil Católica EU MESMA fiz parte da JEC... de cinquenta e dois, ela nasceu aqui em mil novecentos e cinquenta e dois e eu fiz parte da JEC, então eu conheço muito bem a Ação Católica Estudantil... depois foi substituída pela PJE, Pastoral da Juventude Estudantil, da qual eu fui Assessora Nacional... fui Assessora Nacional e Regional e então viajei pelo Brasil inteiro visitando os Grupos de Jovens das escolas depois da Revolução [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

É interessante perceber que uma ação pastoral, com reconhecida relação com os setores mais progressistas da Igreja Católica, era amplamente aceita e contava com estímulo à participação das internas.

As atividades religiosas do Colégio São José compreendem: visitas aos bairros já para levar o alimento espiritual, já para amenizar dôres físicas. Destas atividades, em que também se exerce a catequese, se encarregam a Pia União das Filhas de Maria, a Congregação Mariana, o Apostolado da Oração, a Pia Obra das Vocações Sacerdotais, Pia Obra da Santa Infância e a Juventude Estudantil Católica JEC (O SÃO JOSÉ, 1960, p.32).

Atendendo aos processos de educação e de instrução dessas meninas, de 1910 a 1967, o Colégio São José atendeu três modalidades diferentes de matrícula: internato, semi-internato e externato. Em relação aos cursos, as matrículas estavam divididas em:

estabelecimento de uma ligação estrutural entre os núcleos diocesanos e com a própria Equipe. À medida que se estrutura, a amplitude da JEC ultrapassa as fronteiras do Brasil para fazer parte, no mesmo ano de 1956, da Juventude Estudantil Católica Internacional (JEC-I), tendo assim bases comuns com os demais Movimentos Católicos estudantis do mundo. Em julho de 1957, ocorreu o 1º Encontro Nacional de JEC, onde estavam presentes militantes, adjuntos e assistentes vindos de 15 estados, sendo discutidos as necessidades do Movimento. Nesse período, a JEC adotou o método de trabalho dos outros movimentos da Ação Católica: VER-JULGAR-AGIR. Nestas três fases, o militante observava o meio ambiente, pensava os meios possíveis para atuar e efetivava suas atividades. A atuação da JEC era basicamente catequética, introduzindo o cristianismo sem retirar o estudante do seu meio, através de uma ação individual ou de um trabalho coletivo nos colégios. A partir do final dos anos 1950, o Movimento começou a refletir os problemas do meio social e da Igreja. Foi lançada em todo o Brasil a experiência da Semana do Estudante, que, através de assembleias, procurava instigar os militantes presentes a uma reflexão sobre suas responsabilidades e sua vida cristã. Este período é marcado por atividades que procuravam atingir, além dos problemas estudantis, questões mais abrangentes, buscando eficácia nos diversos segmentos sociais. Com o golpe militar, em 1964, e com a hierarquia eclesiástica firme quanto a suas posições de um não engajamento político dos Movimentos de Juventude, a JEC foi se desmantelando. Os que permaneceram na JEC tentaram rearticular o Movimento em algumas regiões no período de 1967 a 1970; não obtendo grandes resultados, decidiram finalizar suas atividades (WANDERLEY, 1984).

- [...] Art. 4.^º - O Colegio comprehende:
- a) Um curso de principiantes;
 - b) 5 cursos preliminares;
 - c) Um curso de admissão aos ginásios;
 - d) Um curso de admissão ás escolas complementares;
 - e) Um curso complementar; *posteriormente substituído pelo Normal;*
 - f) Um curso ginásial. [...] (REGIMENTO, *Ibid.*, p.1). [grifo da autora]

O artigo 5.^º do Regimento salientava que os programas são distribuídos de modo a permitir o acesso de um para outro curso, sem prejuízo da matrícula direta (*Ibid.*).

A organização dos tempos no Colégio São José dividia-se em dois turnos: uma na parte da manhã, outro na parte da tarde. Durante todo o ano letivo, a entrada das alunas era realizada às 08h30min da manhã, findando esse primeiro turno às 11h30min e o segundo turno iniciava às 13h30min e finalizava às 16h. Quartas e sábados as aulas só se desenrolavam no primeiro turno, ficando o segundo turno suprimido (RELATÓRIO, 1944).

Grande parte dessa estrutura estava voltada para o internato, proposta evidenciada tanto nos regulamentos, como nos discursos, afinal constituía-se como o espaço onde as estratégias de dominação e execução do projeto educacional poderiam ser potencialmente mais efetivas.

[...] O Colégio é dirigido competentemente pelas carinhosas e dedicadas Irmãs francesas da Congregação de São José, que não pouparam esforços em dar, ao elevado número de meninas que freqüentam suas aulas, uma séria instrução religiosa, literária e científica, uma perfeita e sólida educação elevando seu espírito e seu coração, preparando-as assim para todos os deveres que as esperam no mundo, como filhas, esposas ou mães (CARRICONDE, 1922, s/p.).

Assim, as Irmãs passaram a formar as jovens na prática das virtudes que convêm a uma boa moça de família, incutindo hábitos de disciplina, modéstia e respeito à religião, revestindo os seus espíritos com uma instrução apropriada às suas idades e preparando-as adequadamente para as futuras obrigações.

Quanto à instrução, cabia propiciar o contato com determinadas áreas do saber, principalmente o estudo das línguas, das ciências, da história e da matemática, abrangendo também a educação física e alguns eventos da área, como as Olimpíadas⁷⁶ estudantis – modeladora de corpos e espíritos, mas também

⁷⁶ As Olimpíadas estudantis tornaram-se um evento permanente no Colégio São José, existindo até hoje. Inicialmente, além dos confrontos internos, ou seja, entre as próprias alunas, também havia a

possibilidade de liberdade, como enfatiza a ex-interna Ivone (interna durante as décadas de 1950 e 1960):

[...] era uma Olimpíada maravilhosa que nós ganhávamos... a Semana da Pátria vou te dizer... eu tinha muita liberdade, porque eu assim não ia pro estudo de tarde, eu só treinava... eu saía do almoço, ficava no recreio e daí eu ia pro ginásio pra treinar, porque os professores traziam rapazes para treinarem conosco... então, a gente treinava horrores... é, SEMPRE jogando sempre, sempre jogando, minha vida era jogar vôlei [...] (IVONE, ENTREVISTA, 17 de junho de 2011).

Em relação à educação, cabia a formação do caráter e da conduta das educandas dentro dos preceitos e valores do cristianismo. Deste modo, as atitudes e os comportamentos eram seriamente vigiados e valorizados, como podemos verificar em parte do texto intitulado “Boas Maneiras”:

[...] ATITUDE NA RUA

Na rua, a atitude mantida deve ser discreta. Não se fala alto; evitam-se gargalhadas escandalosas, não se corre, não se fazem movimentos bruscos. Quando duas pessoas estão juntas, caminhando a pé, de automóvel, etc., a pessoa mais moça ou de posição menos elevada, dá sempre a direita à mais velha ou à superior.
O cumprimento deve ser amável, geralmente acompanhado de um sorriso e de leve inclinação da cabeça, demonstrando a nossa consideração e o nosso prazer. Um aluno nunca deixa de cumprimentar seu mestre. [...] (O SÃO JOSÉ, 1960, p.62).

E, ainda, reforça a ex-interna, Zilá, quanto ao adequado comportamento que deveria ser mantido nos passeios para além dos muros do Colégio:

[...] um domingo no mês podia ir pra casa, tinha liberdade pra sair com a pessoa responsável, e os outros três domingos tu só poderias sair das duas às seis, se tu tivesse comportamento DEZ e nota acima de seis... senão tu não saía... aí tu ia com as freiras em fila como ela disse pra Praça dos Macacos... e lá que os rapazes, iam os namoradinhos, os flertes iam ali lá pra Praça dos Macacos e a gente tinha bolso na saia pregueada e antes de sair abria o bar do colégio... tinha um bar e ali a gente comprava bala, comprava bombom... enchia os bolsos... ia comendo até lá a praça... e lá a gente encontrava os flertes da gente mas era uma coisa muito discreta não falava com ninguém eles ficavam por ali [...] (ZILÁ, ENTREVISTA, 12 de julho de 2011).

Interessante, também, é que mesmo quando as internas tinham a oportunidade de sair daquele ambiente isolado que se constituiu o internato, era

possibilidade de confrontos com as meninas do Colégio Santa Margarida e do Instituto de Educação Assis Brasil, segundo Ivone, “suas grandes rivais”.

exigido o uso do uniforme. Uma vez que, o uso do mesmo dentro do recinto do Colégio como fora dele, assegurava o controle, a visibilidade e o pertencimento das internas a essa instituição, conforme podemos comprovar na Figura 37 e também de acordo com o que rezava o artigo 32º: “É obrigatório para todas, o uniforme do Colegio”.



Figura 37 – Internas da 2ª série Ginásial do Colégio São José
em passeio a Praça dos Macacos, 1951.

Fonte: Acervo particular de Branca Shirley Lima Piraine.

Um conjunto de regras determinava que padrões e comportamentos a mulher deveria adotar: postura, conduta, gestos, fala, vestimenta e formas de cumprimento, tudo era controlado e rigorosamente incutido. As normas eram para serem obedecidas, jamais questionadas ou rompidas. Dessa maneira, um forte exemplo disso foi o uso do uniforme, que implicava em padronizar uma homogeneidade entre todas, inibir vaidades e ocultar as formas sensuais do corpo feminino. Como percebemos na narrativa de Luiza Maria:

[...] e eu me lembro duma que tirava o Científico, que ficava no Salão do Ginásio, ela chegou... naquela época tinham as blusas de nylon transparente que a gente botava em baixo, uma saia qualquer coisa não podia ficar só com o sutiã... e ela... ela foi... ela era meio gordinha... e

somente o sutiã e em cima a blusa que ficou transparente... ela foi chamada, às oito horas deu-se o sinal pra formarem a fila pra irem pras aulas, ela na frente de todo mundo, ela foi chamada lá pra cima da escada e foi mandada pra casa naquele dia... todo colégio tava ali... porque ela tava só com uma blusa de nylon em cima de um sutiã... quer dizer isso tudo é um horror... quisesse chamassem num canto e não humilhar na frente de todo mundo [...] (LUIZA MARIA, ENTREVISTA, 7 de junho de 2011).

Mas, além disso, o uniforme também representava uma identidade, significava uma distinção entre as alunas deste colégio e dos demais, conferia status às mesmas. Posto que, ser aluna do São José indicava uma condição socioeconômica e também cultural privilegiada, como podemos apreciar num interessante acróstico elaborado pela aluna Sonia Beatriz Roth Mehnert, por ocasião das festividades do Cinquentenário do Colégio:

O nosso uniforme representa

Um belo distintivo de estudante
Nas suas cores tão bem conhecidas
Instantes de alegria transbordante
Felizes desfrutamos pela vida
O mais inseparável companheiro
Reflexo de esperanças e ilusões
Mui grande é o orgulho que desperta
Este símbolo em nossos corações (O SÃO JOSÉ, *Ibid.*, p. 63).

E mesmo havendo um amplo conjunto de regras, isso não impedia pequenas transgressões das meninas, como afirmou a ex-interna, Baby Nunes Ferreira, ao proferir seu discurso no jubileu do colégio, em 1960: “[...] Qual de nós poderá esquecer jamais aquêles dias de nossa infância, onde não faltavam traquinadas e repreensões?” [...] (O SÃO JOSÉ, *Ibid.*, p.8).

Assim sendo, o objetivo mais amplo era formar jovens polidas, meigas, educadas e cultas, mas acima de tudo, cristãs e crentes que professassem e propagassem os princípios do catolicismo ultramontano. Como enfatizou Baby Nunes Ferreira:

[...] Aqui aprendemos que devemos: ‘Amar ao próximo como a nós mesmos’ como ensinou Jesus Cristo. E o primeiro exemplo de cumprimento dessa sentença divina nos foi dado, diariamente pela própria vida de abnegação e despreendimento das dedicadas Irmãs que dentro desta Casa, trabalharam pela elevação da nossa sociedade e pela causa magnífica da Religião. [...] (*Ibid.*, p.8-9).

Para isso, uma prática diária de sala de aula e a vivência cotidiana nos outros espaços, balizada por um rígido e severo código de condutas, concretizavam esse ideal.

O internato cumpria esse desiderato por meio de uma vigilância constante, quando gestos, atitudes e movimentos eram minuciosamente controlados, de maneira que, ensejava-se que atitudes, comportamentos, gestos de caráter individual fossem coibidos, cerceados, e todas indistintamente tivessem comportamentos iguais, padronizados, sem marcas pessoais, sem individualidades (FOUCAULT, 1984; CARON, 1996).

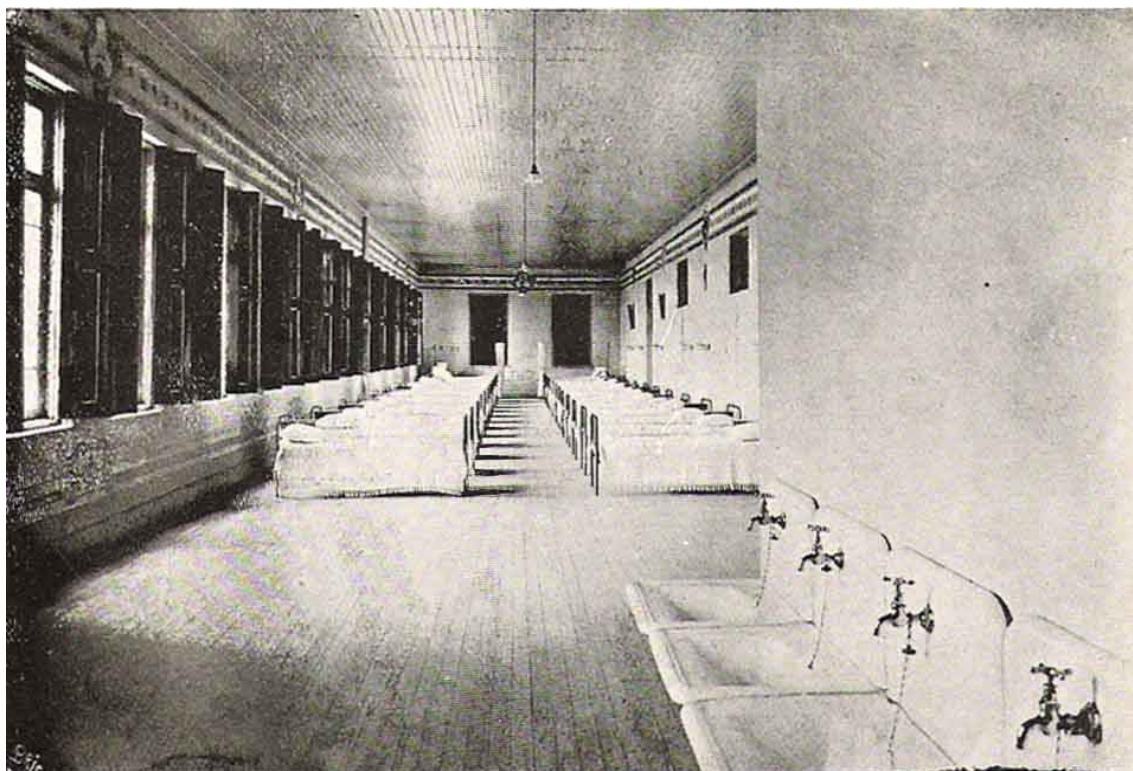
Também fazia parte das regras o cuidado com seus objetos de uso particular que, inclusive, deveriam ser levados de casa, como verificamos no Art. 59º, que determinava o seguinte às internas:

- [...] Cada aluna deve trazer o enxoval composto dos seguintes objetos:
 1.º - Tres uniformes: dois diarios e um para os domingos, de sarja azul marino.
 2.º - Um casacão para o inverno.
 3.º - Tres pares de calçados fortes e pretos. [...] (*Ibid.*, p.7).

Além do uniforme, as internas, deveriam levar um enxoval completo, ou seja, aqueles elementos necessários para sua estadia no estabelecimento, entre outras obrigações, salientamos as mencionadas no Art. 59:

- [...] 4.º - Um colchão de 180 cm. de comprimento e 70 cm. de largura, 2 travesseiros com 6 fronhas correspondentes, 1 acolchoado, 1 cobertor, 2 colchas brancas, 6 lençóis, 12 camisas, 4 camisas de dormir, 6 toalhas de rosto e 2 de banho, 2 camisas de banho, 4 guardanapos, 2 sacos para roupa servida, 1 escova de dentes, pente, 4 saias brancas, 24 lençóis, 1 mosquiteiro; 12 pares de calças, 12 pares de meias, 1 caixa de costura com tesoura, dedal, agulhas, linhas, botões etc, colher de sopa, de chá, garfo, faca, copo de metal.
 § 1.º - Todos esses objetos devem vir marcados com o numero que se dér á aluna na sua admissão (*Ibid.*).

O prédio onde foi instalado o internato era constituído de três andares: porão, primeiro pavimento e segundo pavimento. A ala das internas estava localizada no segundo pavimento, com frente para a parte interna do prédio, isto é, com as janelas voltadas para o jardim interno do colégio – como podemos visualizar na Figura 38.



O dormitorio do Collegio São José

Figura 38 – Dormitório do Internato.
Fonte: Album de Pelotas, 1922.

Suas dimensões compreendiam 34 metros de comprimento, com 6,40 de largura. Pelas plantas baixas constantes no arquivo da escola – a seguir visualizamos uma delas – podemos verificar que esse vasto dormitório constava de 40 leitos, existindo no mesmo ambiente diversas pias (lavatórios) e ao lado, próximo à porta de entrada ficavam os banheiros.

Os leitos possuem mesas de cabeceiras individuais, adequadas para seus fins e para maior comodidade de cada uma das alunas, em outra sala anexa, ficam colocados armários especiais, numerados, cujas chaves ficam entregues as alunas respectivas. Para suprir necessidades decorrentes de uma casa de ensino que possui alunas internas, o Ginásio São José possui uma enfermaria que dispõe de todo material curativo de urgência, com mesas e aparelhos apropriados. Também funciona um gabinete médico, cuja maior finalidade é justamente a atividade biométrica, orientado pelo Dr. Osvaldo Medrado, médico profissional do estabelecimento (RELATÓRIO, 1944, p.3-4).

Cabe ressaltar que, havia uma divisão das internas no dormitório, mantinha-se o dormitório das maiores e o dormitório das menores, sendo que, sempre existia

a presença de duas Irmãs em cada dormitório. Quanto às demais dependências do Internato, o Relatório da Ficha de classificação para a Equiparação Permanente é minucioso no detalhamento:

[...] Área – A sala das refeições mede 15,00 X 6,20 perfazendo uma superfície de 92 m².

Iluminação e ventilação – sala possui 11 janelas de 1m² e duas portas de 2,50 X 1,20. A iluminação é bôa.

Mobiliário e outros materiais – Em 4 mesas de 0,75 de larg. e 2,50 do comprimento acomodam-se as 30 alunas internas. As mesas são esmaltadas e as cadeiras de espaldar. Em armários acha-se todo o material: talheres, copos e pratos, tudo de acordo com as exigências da portaria.

Lavatórios – Na saída do refeitório estão dispostas 3 pias para o serviço das internas.

COPA:

A copa fica em frente à cozinha e ao lado do refeitório; seu pavimento é de ladrilhos; é bem arejada e iluminada. Possui tôda a instalação necessária para o bom desempenho dos atos a que se destina.

COZINHA:

A cozinha, tôda ladrilhada, tem paredes revestidas de escaiole. Tres janelas e tres portas dão à cozinha perfeita ventilação e iluminação. Possui fogão a lenha e carvão, pais com água fria e quente, mesas, armários e todo o material de cozinha.

DESPENSA:

Na despensa, que é também ladrilhada, ficam instaladas as prateleiras para os gêneros enlatados e engarrafados; alí também se encontram os filtros e as frigidére.

[...] Localização – Estando o dormitório situado no 2º andar, é relativa a facilidade de acesso aos banheiros.

Mobiliário – As camas são de ferro; os colchões são de crina ou de lã; a roupa de cama está numerada; a distância entre as camas é de uns 80 cm em todos os sentidos. [...] (RELATÓRIO, 1946, p.165).

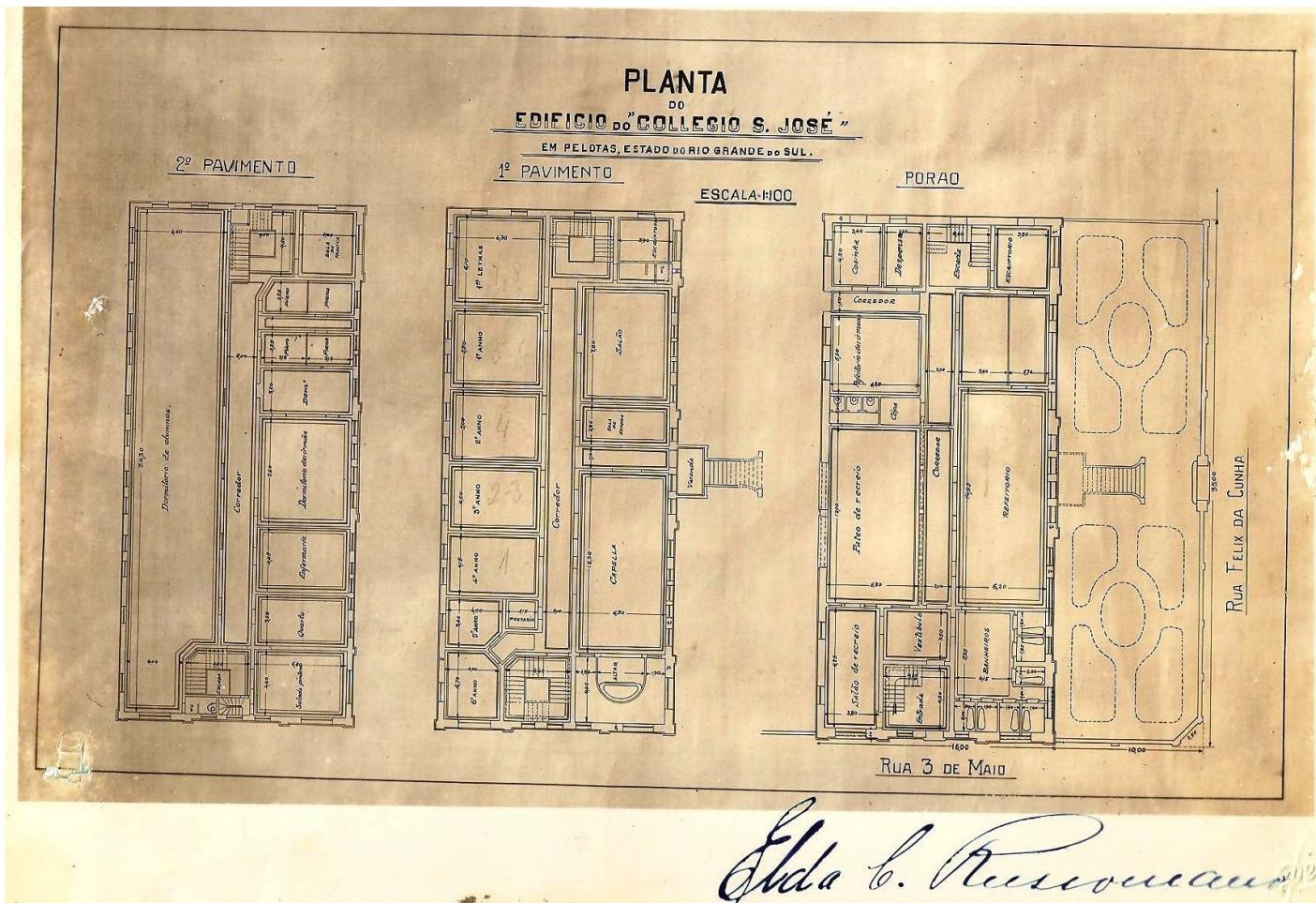


Figura 39 – Planta Baixa do Prédio da Rua Félix da Cunha, 1937.
Fonte: Acervo do Colégio São José.

Antes de dormir sempre rezavam, momento invariavelmente sucedido pelo silêncio absoluto. Na década de 50, ao redor das camas existia uma cortina, possibilitando certa privacidade, porém, acompanhada de um controle constante, pois, sabedoras que nem sempre as regras eram cumpridas, as Irmãs inculcavam na mente das jovens, que todos os atos ilícitos, os atos impuros, os atos de rebeldia, eram constantemente vigiados pelos olhos de Deus, o Pai todo poderoso que tudo via, de tudo sabia. Diversos depoimentos de internas atestam essa realidade: acima dos olhos e ouvidos humanos, estava o olhar permanente de Deus. Como narra a ex-interna, Zilá: “tinha-se um certo medo” (ZILÁ, ENTREVISTA, 12 de julho de 2011).

Para além das normas de boa conduta, existia um currículo estruturado para o universo feminino. Em 1917, o Curso Completo tinha a duração de sete anos e o programa de estudos era o seguinte:

Doutrina christan; Leitura e Calligraphia; Linguas Portugueza e Franceza (isto é, grammatica e litteratura, arte de redigir e compor, analyse, declamação etc.) Arithmetic, Geometria, Algebra, Geographia e Cosmographia. Historia Sagrada, Patria e Universal. Licções de cousas – Historia Natural. Noções de Physica e Chimica. Desenho linear e Perspectiva. Solfejo – Canto (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*, p.295-296).

Estudava-se ainda toda espécie de trabalhos de agulha⁷⁷ e ⁷⁸, ginástica de salão e civilidade⁷⁹. Como Curso Facultativo ensinava-se: alemão; inglês; italiano; piano; violino; bandolim; pintura a óleo e aquarela; pirogravura, etc (PRIMEIRO LUSTRO, *Ibid.*).

Na seguinte Figura, podemos visualizar uma série de trabalhos de bordados realizados pelas alunas do Colégio São José, onde os padrões simétricos

⁷⁷ Ressalta-se que os trabalhos manuais foram integrados às disciplinas escolares particularmente a partir do período Imperial, porém, com o advento do período Republicano, tais práticas adquiriram novas nuances, notadamente após a criação dos grupos escolares e a ampliação do papel da escola como instituição formadora. Pelo “Regulamento da Instrucção”, de 1928, os trabalhos manuais tornaram-se parte constituinte do currículo das escolas urbanas. Augusto Simões Lopes, o então Intendente de Pelotas, considerava que, juntamente com o desenho, os trabalhos manuais eram: “[...] disciplinas da mais relevante magnitude [e] vão influir, sobremaneira, na formação do espírito infantil, educando-lhe o senso artístico, disciplinando-o para os longos esforços pacientes [...]” (RELATÓRIO, p.219) [grifo da pesquisadora].

⁷⁸ Nesses trabalhos manuais também havia toda uma dimensão de preparo à futura vida de casada, como destaca Irmã Luisa Maria: “[...] elas bordavam assim toalhas coisinhas assim talvez para fazer o enxoalzinho delas né... e faziam isso pro casamento delas [...]”.

⁷⁹ De acordo com Elias (1994, p.111), o conceito de civilidade, paulatinamente, elevou-se à categoria de comportamento social e aceitável. Assim, nas escolas, o mesmo constitui-se como uma pedagogia do comportamento, pois, não eram raros os livros de civilidade que circulavam nesse ambiente.

estabelecidos desde o período renascentista foram rigorosamente seguidos. Ainda que, em primeiro plano se encontrem os trabalhos produzidos pelas alunas, dispostos na forma de cascata em alguns degraus, destacam-se na parte superior três quadros: duas paisagens e a imagem do Sagrado Coração de Jesus. O último está situado entre aqueles, indicando a centralidade da religiosidade e a presença constante do Sagrado na vida cotidiana do estabelecimento.

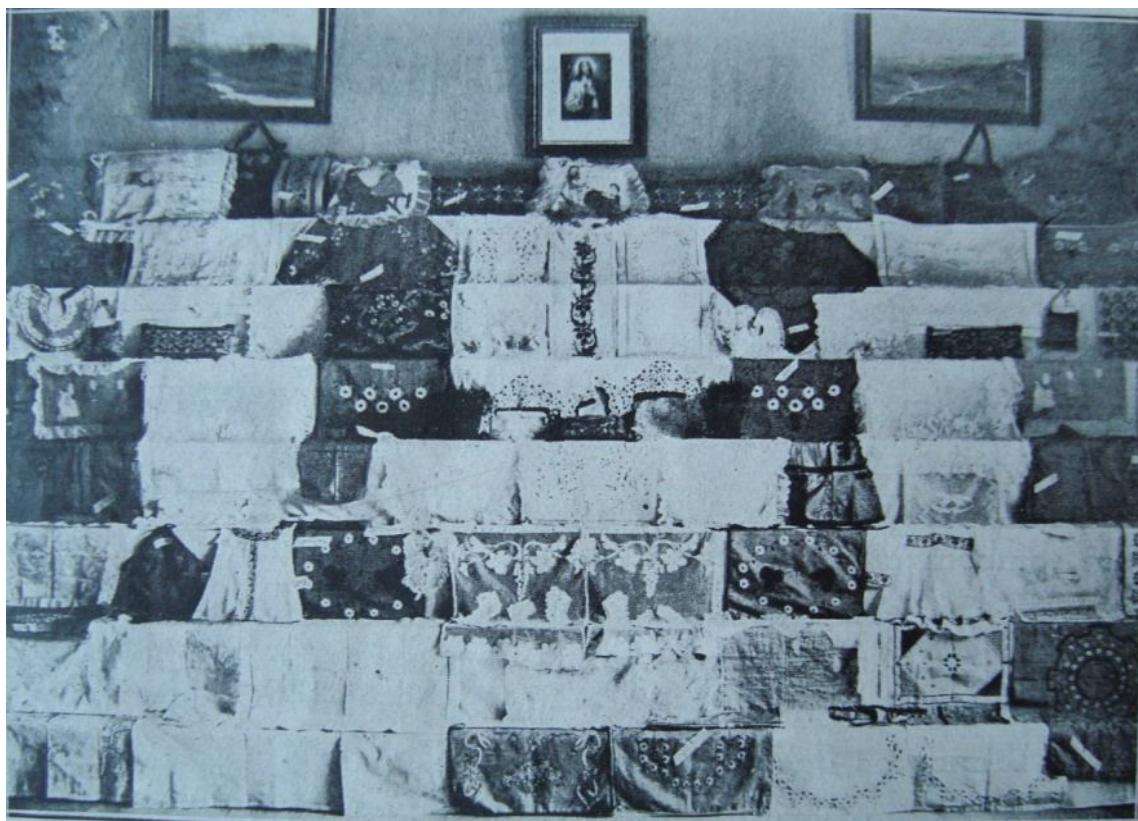


Figura 40 – “Os bellos e finos trabalhos de agulhas das alumnas do Collegio São José”.
Fonte: Album de Pelotas, 1922.

O Programa de 1929⁸⁰, na essência muito pouco alterou o programa de 1917, estabelecendo as seguintes disciplinas para o Curso Elementar:

- 1.^º - Linguagem oral e escrita;
- 2.^º - Aritmética, Geometria
- 3.^º - Instrução moral e cívica;
- 4.^º - Geografia;
- 5.^º - Ciencias físicas e naturais;

⁸⁰ Quanto ao Curso Ginásial, há uma indicação manuscrita no Regimento informando que o mesmo estaria de acordo com Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, a Reforma Francisco Campos. Cabe lembrar que tal Decreto consolidava as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

- 6.^º - Desenho;
- 7.^º - Educação física;
- 8.^º - Música, Canto, Teoria e Solfejo;
- 9.^º - Trabalhos Manuais (REGIMENTO, *Ibid.*, p.8).

Para o Curso Complementar, com duração de três anos, estavam previstas as seguintes disciplinas:

- 1.^º - Português;
- 2.^º - Francês;
- 3.^º - Arithmetica, Algebra e Geometria com desenho linear;
- 4.^º - Geografia Geral, Corografia do Brasil, Cosmografia;
- 5.^º - Desenho figurado;
- 6.^º - História Geral, do Brasil e Ensino Cívico;
- 7.^º - Ciencias (Física, Química, História Natural e Higiene);
- 8.^º - Economia Doméstica;
- 9.^º - Musica e Canto Côral;
- 10.^º - Trabalhos Manuais;
- 11.^º - Educação Física;
- 12.^º - Pedagogia e Pratica Profissional (REGIMENTO, *Ibid.*, p.8).

Os livros mais usados em sala de aula seguiam as orientações gerais da Congregação de São José, orientações estas que demarcavam uma “liberdade determinada”, pois de acordo com Chartier:

[...] A leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura... Aqueles que são capazes de ler os textos não o fazem das mesmas maneiras, e há uma grande diferença entre os letRADOS talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. Contrastando, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. Dessa determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito (1994, p.13).

Para o ensino do francês foi usada a Gramática, de Halbout⁸¹, além de diversas obras editadas na Coleção de Livros Didáticos F.T.D⁸², como: *Le Guide de*

⁸¹ HALBOUT, José Francisco. **Gramática teórica e prática da Língua Francesa**. 20ed. Paris: Livraria de Garnier Irmãos, 1907.

*l'enfance*⁸³, *Le Deuxième livre d'André*⁸⁴ e Anthologia Franceza⁸⁵. Deste último livro, destacamos do prólogo o seguinte trecho:

Restringiu-se a escolha aos melhores, aos verdadeiros Mestres. Os trechos apresentados são eminentemente educativos. Na escola destes grandes modelos, a mocidade sente suas faculdades se engrandecerem, seus conceitos tomarem precisão, vivacidade, energia e segurança, seu juízo encaminhar-se para o bem e a verdade, seu espírito nutrir-se de grandes pensamentos e chegar as culminâncias da beleza moral e literária.

Outro autor adotado foi o Cônego José Inácio Roquete, sendo que, sua Selecta Franceza⁸⁶ foi considerada não apenas um bom manual de estudo, mas também modelo de civilidade e bons costumes, contendo uma seleção de trechos de diversos autores franceses. O Cônego salientava no prólogo de sua obra:

Os meninos achariam neste livro um alimento mais sôlo, e não menos agradável, que o que ordinariamente lhes fornecem na freqüente leitura do Telêmaco e das Fábulas de la Fontaine. Os belos trechos de história, os exemplos sublimes de virtude, as anedotas interessantes, as agudezas engraçadas, as réplicas chistosas e a tempo, agradam geralmente aos meninos, e lhes são de mais proveito que todas essas ficções românticas, mais ou menos sensuais, em que reina ordinariamente uma moral relaxada, e por vezes egoísta e pouco cristã.

Os trechos selecionados pelo Cônego José Inácio Roquete tinham como intuito formar crianças leitoras, mas sem macular a sua inocência e pureza, por isso eram suprimidas passagens que por ventura abordassem questões vinculadas ao sexo. Embora não negasse a importância de uma obra como Telêmaco, a condenava pelas seguintes razões:

⁸² Nesse período, as obras editadas na Coleção F.T.D. estavam impregnadas de caráter religioso, e por isso mesmo eram aprovadas pela Igreja, como observamos em diversos trechos. O próprio nome da editora é revelador, pois a sigla refere-se às iniciais de Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907, posto que, esta editora brasileira foi criada em 1902 pelos Irmãos Maristas.

⁸³ DUMONT, Isidoro. **Le Guide de L'enfance**. Premier livre de lecture en français: vocabulaires, lectures, questionnaires pour la conversation, morceaux choises. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1922.

⁸⁴ Le Deuxième Livre d'André. Choix de lectures courantes, instructives, morales, éducatrices et récitations. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1935.

⁸⁵ Anthologia Franceza com numerosas anotações. Prosa e Verso dos autores dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia., 1923.

⁸⁶ ROQUETE, J.I. Selecta Franceza ou Trechos extrahidos dos melhores autores franceses em Prosa e Verso. Revista e aumentada por Léopold Marcou. Paris; Rio de Janeiro: Aillaud, Alves & Cia; Francisco Alves & Cia., 1916.

O próprio Telêmaco, não obstante ser obra de um virtuoso prelado, tem bastantes páginas cuja leitura é, por desgraça, bem perigosa para a gente moça. Todas aquelas descrições do templo de Vênus, da ilha encantada dos amores e do império de Cupido; todas aquelas pinturas vivas e naturais da formosura das ninfas, de seus cantares, brincos e divertimentos, de suas caçadas e enredos amorosos, exaltam a imaginação, enfraquecem o pejo, desordenam os afetos honestos, apressam e precipitam as inclinações viciosas, e inspiram tédio as coisas sérias e devotas (ROQUETE, Prólogo, 1916).

Os manuais de história mais usados nos primeiros anos de funcionamento do Colégio foram para a História Universal o livro de Mons. Daniel⁸⁷, Bispo de Coutances e de Avranches, “Curso de História Universal”, tradução e adaptação de Joaquim Maria de Lacerda; assim como o “Compêndio de História Universal”, de Joaquim Maria de Lacerda⁸⁸. Outro manual bastante utilizado foi o do Padre Raphael Galanti.⁸⁹, sendo que o mesmo autor, também foi a principal referência quanto à História do Brasil⁹⁰.

Para o ensino do inglês ordinariamente utilizavam os manuais editados pela Livraria Paulo de Azevedo, da Coleção F.T.D., sendo que, iniciavam pelo texto “Língua Inglesa: primeiro método”⁹¹, e logo após passavam para a “Primeira Seleta Inglesa”⁹²; frisando que: “[...] o aluno que já estudou esse primeiro método de língua inglesa, terá grande facilidade e singular proveito em traduzir esta Primeira Seleta Inglesa” (1926, p.3). As marcas da religiosidade estavam sempre presentes, o primeiro texto trabalhado na Seleta é elucidativo: “*The presence of God*”.

Para a língua portuguesa, os mesmos princípios eram adotados, via de regra, davam preferência para as obras editadas pela “Coleção F.T.D.”. Os diversos livros tratavam do curso preparatório, elementar, médio e superior, onde então, passavam para as Antologias, terceiro e quarto livro⁹³.

⁸⁷ **Curso de História Universal por Mons. Daniel.** traduzido e continuado até nossos dias pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda (Membro da Arcádia Romana). Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1889.

⁸⁸ LACERDA, Joaquim Maria de. **Compêndio de História Universal**. Rio de Janeiro: Nova Edição; H. Garnier, 1904. Composto para uso das escolas do Brasil, contemplava também História Sagrada, História do Brasil e Mitologia.

⁸⁹ GALANTI, Raphael. **Compêndio de História Universal**. 4ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1907.

⁹⁰ GALANTI, Raphael. **Lições de História do Brasil**. 5ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1913.

⁹¹ **Língua Inglesa:** primeiro método. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia., 1931.

⁹² **Primeira Seleta Inglesa:** my reading book – the first. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Paulo de Azevedo & Cia., 1926.

⁹³ **Língua Portuguesa:** leituras variadíssimas. Antologia. 3 Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1922. (Coleção F.T.D.)

Em relação ao latim, estudavam preferencialmente as obras da Coleção F.T.D., particularmente a Primeira Seleta Latina⁹⁴, que continha trechos de Lhomond, Eutrópio, Fedro, entre outros; ao final um léxico para auxiliar os alunos. Algumas edições mais antigas ainda eram usadas, como por exemplo, as diversas edições⁹⁵ da Livraria Guillard, Aillaud & Cia., com notas e comentários de José Inácio Roquete. A partir da década de 40, dois autores passam a ser bastante usados, José Lodeiro⁹⁶ e Milton Valente⁹⁷.

Embora a centralidade da educação católica não fosse a profissionalização feminina, com o estabelecimento da Escola Normal, no ano de 1942, duas obras de caráter pedagógico passaram a ser bastante usadas. Uma delas foi o livro escrito por Teobaldo Miranda Santos⁹⁸, a outra pelas Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman⁹⁹. O livro das irmãs Francisca e Maria Augusta, fornecia um panorama geral da Pedagogia e na parte final dedicava um capítulo sobre a história da educação brasileira, contendo ainda um apêndice, “Esboço histórico da educação da mulher nos tempos modernos”. A obra procurou contemporizar o universo feminino com as mudanças que surgiam no alvorecer do século XX.

Até o surto do movimento feminista que começou em fins do século XIX, [...] a educação das classes abastadas tinha um cunho de formação literária e de distinção notável. Não se preocupavam as moças da procura duma carreira. As ciências físicas e naturais eram ensinadas como complemento da instrução e meio de conhecer de compreender algo do movimento científico crescente; mas a literatura, a história, as disciplinas formadoras da cultura geral dominavam as demais (PEETERS; COOMAN, 1937, p.149).

E, por não estarem imbuídas de um espírito profissionalizante, de pouco valia certos conhecimentos:

[...] a técnica que predomina o caráter educativo nessas mesmas ciências, de nada aproveita ao espírito feminino, mais apto para as ciências de cunho

⁹⁴ GALIDIE, Luiz. **Primeira Seleta Latina**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

⁹⁵ Edições denominadas “Clássicos Latinos”, abrangia textos de Cornélios Nepos, Cícero, Júlio Cesar, Horácio, Tito Lívio, Virgílio, entre outros.

⁹⁶ LODEIRO, José. **Traduções dos textos latinos para uso dos ginásios, colégios e seminários**. Porto Alegre: Globo, 1942.

⁹⁷ Em particular, as várias séries do *Ludus; primus, secundus, tertius, quartus e quintus*. A maioria editada pela Livraria Selbach, de Porto Alegre.

⁹⁸ SANTOS, Teobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1945.

⁹⁹ PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta de. **Educação: História da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1937.

literário e até filosófico do que para os estudos de orientação profissional (PEETERS; COOMAN, *Ibid.*, p.149).

Quanto à motivação para o término do internato que, reconhecidamente, foi um sucesso ao longo de seus 57 anos de manutenção, estranhamente não foi encontrado nenhum documento explicativo no acervo do Colégio, nos documentos do Bispado e nem mesmo em periódicos locais.

Afirmo, estranhamente, pois no último ano de seu funcionamento, 1967, o mesmo atendia um quantitativo de aproximadamente 100 alunas internas, ou seja, um expressivo número de alunas. Ademais, o acervo do Colégio conta com documentos desde a fundação da Comunidade das Irmãs de São José em Pelotas, em 16 de março de 1910, sendo cuidadosamente conservado até os dias atuais.

Assim, cabem os seguintes questionamentos: Por que o regime de internato foi encerrado em 1967? Por que não há algum registro escrito explicando a motivação para o término de seu funcionamento?

A única explicação que encontrei para o término do mesmo foi no depoimento de Irmã Enedina:

[...] primeiro nós sabemos que nós vivemos uma época muito difícil, uma época da Revolução política aqui no Brasil e as exigências se tornaram muito grandes, os desafios, as exigências, outra coisa também as exigências dos pais mudaram... e outra coisa também, havia pais que queriam que a jovem saísse, entrasse, saísse... não, não, nosso estado de vida não era esse então, houve momentos muito difíceis pra nós também pra nós é... começamos a discernir o que era melhor para a jovem e se acontecesse alguma coisa como é que nós ficaríamos diante dos pais... nós tivemos pais que diziam assim "nós confiamos na família tal, ela pode ir pra família tal", mas na realidade não era bem assim, quando nós íamos ver eram jovens que ficavam a noite fora... entende? e isso tudo nos preocupava muito, pra nós era um tormento, era um grande desafio, e são razões muito fortes porque nós decidimos fechar... (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

O projeto educativo inicialmente implementado pelas Irmãs, na década de 1910, já não encontrava mais ressonância na década de 1960, a autoridade que os pais lhes concediam para educar suas filhas no regime de Internato também não era a mesma, inclusive, os próprios objetivos e anseios das alunas não conseguiam mais ser silenciados e/ou abafados sob a justificativa da formação de uma menina bem comportada, as exigências eram outras.

[...] e também a questão da... da política do Estado, a política que nós tínhamos, a repressão, a vigia, a vigia dentro da escola nós éramos vigiadas aqui, nós éramos muito vigiadas para que não houvesse um contratempo entende? um contratempo é... a favor ahn... contra ou a favor da leis do regime revolucionário você sabe disso não é? isso tudo são razões muito fortes que nós analisamos e fechamos o Internato [...] você sabe que nós aqui em Pelotas, nós tínhamos o Quartel General, e tudo qualquer ato da escola qualquer ato nós éramos veementemente vigiadas nesse sentido... eu mesma... ((risos)) eu mesma fui vigiada no tempo da Direção... entende? e isso tudo causou pânico pra todo mundo... e na realidade os meus objetivos junto com a Associação de Pais e Mestres era outro, mas o entendimento deles era outro... então... imagina só o que poderia acontecer [...] eu tenho a impressão no momento era muito forte muito quente o clima, muito forte muito pesado e a vigia não era só aqui no São José... e nós tínhamos muitos alunos e muitas alunas aqui do São José que eram filhos de militares, de generais do Exército e isso tudo era uma ameaça pra nós... nós não podíamos não podíamos fazer muita coisa não entende? mesmo que quiséssemos fazer uma maravilha, deixar uma MARCHA, por exemplo, como aconteceu... 7 de setembro era OBRIGATÓRIO a marcha e realmente nós elaboramos um projeto LINDÍSSIMO de uma semana cívica aqui dentro, com exposições, com convites, com gincanas com MARAVILHAS, com estudos, e mesmo assim nós fomos chamadas, vieram aqui nos vigiaram, passaram a manhã toda aqui... pra ver se realmente era... entende? notas? então, eram coisas que dão... nossos objetivos era diferentes por que? porque as alunas elas... enganavam os pais... eles não queriam que os filhos marchassem... então sobre mil e setecentos alunos às vezes nós tínhamos mil e duzentos alunos atestados frios médicos... porque não queriam marchar então, vendo essa resposta de alunos nós nos reunimos a Associação de Pais e Mestres junto com a Direção e elaboramos um projeto e enviamos para todas as famílias, o projeto... que nós não iríamos ter marcha suspendemos as marchas... mas no lugar da marcha nós colocamos uma semana inteira cívica... UMA MA-RÁ-VI-LHA com abertura pra toda a sociedade... mas não entenderam assim... entende? [...] (IRMÃ ENEDINA, ENTREVISTA, 10 de maio de 2011).

A partir dessa narrativa, é possível ratificar o quanto relevantes são as ações de negociações, trocas, entendimentos e/ou submissões, dependendo da circunstância, dos interesses e dos grupos envolvidos nas relações entre Estado, Igreja e Educação.

Ademais, entre as décadas de 1910 e 1960 ocorreram mudanças substanciais na dinâmica das relações sociais, tais como o desenvolvimento e fortalecimento do movimento feminista¹⁰⁰, um forte tensionamento nas relações

¹⁰⁰ Nesse sentido, cabe enfatizar o significativo contingente de egressas do Colégio São José que se projetou, local, nacional e até mesmo internacionalmente, em virtude do status profissional conquistado em distintas áreas. Na Educação: Eny Fetter Zambrano, Professora Universitária; Alice Flora Loréa, Professora, ex-diretora do Colégio Diocesano de Pelotas e fundadora da Escola Bosque Encantado; Yolanda Nunes, Professora e fundadora da Escola Recanto Infantil, atualmente, Escola de Ensino Fundamental Castro Alves; Carmen Anselmi Duarte da Silva; Professora Universitária e ex-vice-diretora da Faculdade de Educação da UFPEL; Ceres Maria Torres Bonatto, Professora Universitária e ex-diretora da Faculdade de Educação da UFPEL; Regina Maria Machado Iruzum, Professora e ex-delegada de Educação da 5^a Delegacia de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, atualmente, Coordenadoria Regional de Educação. No Direito: Gilda Maria Maciel Corrêa Meyer Russomano, Advogada, Professora Universitária, Jurista, Escritora e, até o momento, a única

entre Igreja e Estado no Brasil, em virtude da Ditadura Militar, bem como notáveis modificações dentro da organização eclesiástica em função do Concílio Vaticano II, que acabou apontando novas diretrizes de ação para a Igreja Católica.

Presidente mulher da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos - OEA, Representante da América Latina, em comitê de juristas da Organização das Nações Unidas - ONU; Rosah Russomano de Mendonça Lima, Advogada, Professora Universitária, Jurista e Escritora; Nailê Russomano de Mendonça Lima, Advogada, Professora Universitária, Jurista e Escritora. Na Saúde: Lucy Maria Kneib, Odontóloga; Zilda Maria Tavares Perez de Moura, Sócia-proprietária e Administradora do Laboratório Rouget Perez; Thaís Russomano, Médica, Pesquisadora, Escritora, Coordenadora do Centro de Microgravidade/FENG-PUCRS (centro de referência na América Latina no estudo da Fisiologia Humana Espacial e da Engenharia Biomédica Espacial) e *Guest Scientist* da Agência Espacial Alemã. Nas Artes: Beatriz Rosselli, Musicista e Professora de Música; Lyl Recuero, Bailarina e Professora de Dança.

5. Considerações Finais

[...] a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional (WERLE, 2004, p.14).

Ao caracterizar a cultura escolar produzida no Internato confessional feminino do Colégio São José, analisando a sua fundação e repercussões do projeto educativo desenvolvido naquele contexto, ensejava compreender como era exercido o controle e o disciplinamento destas jovens, bem como apreender as vinculações sociais e ideológicas da instituição escolar com a comunidade pelotense e em particular com o projeto de consolidação do plano ultramontano no Rio Grande do Sul, posto que, o projeto educativo do Colégio São José, alicerçado nas normas e padrões da Congregação de Chambéry, buscava modelar e disciplinar as condutas das internas segundo os princípios e valores da Igreja Católica, sob a égide do processo de romanização.

Nesse sentido, a preocupação fundamental das Irmãs de São José direcionou-se à formação das jovens dentro de princípios que reforçassem a ordem, as boas maneiras, o respeito e a obediência, desde o ato de levantar-se da cama até o de deitar, traduzido num rol de obrigações, práticas de sociabilidades, rotinas e aprendizagens; ou seja, dentro de um modelo de civilidade que visava um fim precípicio: formar moças educadas, cultas, obedientes, crentes em Deus, potenciais “Rainhas do Lar” e por extensão, educadoras na/da fé, bem como seguidoras das normas sociais vigentes. Pois, como lembra Almeida:

A mulher deveria se cultivar para viver em sociedade e ser agradável ao homem, porém não poderia concorrer com ele profissional e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social, e ela representaria um risco se lhe fosse dado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se igual no intelecto. Em princípio, caberia-lhe regenerar a sociedade e, para isso, precisaria ser instruída. Mas

instruída de uma forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução [...] (2007, p.109-110).

Porém, partindo do pressuposto de que existe uma distância entre aquilo que as Irmãs pretendiam e o que foi efetivamente incorporado pelas alunas internas, entendo que a cultura escolar não é aprendida ou apreendida e muito menos absorvida automaticamente. Deste modo, a partir da compreensão das relações estabelecidas entre Estado, Igreja e Educação, procuro assimilar e interpretar os dados oriundos das fontes, elaborando assim sentidos e significados através do estabelecimento de triangulações de informações. Sendo importante frisar que assumo a Historiografia como perspectiva teórico-metodológica para a implementação desta pesquisa.

Assim, enfatizo que se constituíram como fontes privilegiadas para a consecução deste processo de pesquisa os seguintes documentos: os Livros de Matrícula do Externato e especialmente do Internato, o Regimento Geral do Colégio, as Atas das Associações vinculadas à instituição (Ex-alunas, Filhas de Maria e Pais e Mestres), documentos particulares da Congregação Religiosa (mantenedora do Internato do Colégio em voga), anúncios e artigos nos periódicos locais “A Opinião Pública”, “A Reforma” e especialmente o “Diário Popular”, fotografias do acervo do Colégio, da Biblioteca Pública Pelotense e de particulares, a arquitetura e o mobiliário do Colégio e focadamente do Internato, o uniforme, além da própria revisão bibliográfica e narrativas de algumas alunas egressas do regime de Internato e duas religiosas que trabalharam nesse espaço.

Destarte, constato que, ao promover a formação de “meninas dóceis, cultas e cristãs”, em consonância com o modelo familiar, católico e higienista, próprio das primeiras décadas do século XX, esta cultura que, ao mesmo tempo reproduziu as relações sociais vigentes, também proporcionou brechas à construção de um comportamento de resistência, favorecendo, assim, a constituição de uma cultura escolar própria.

Sendo assim, em que pese a articulação de um discurso que objetivasse uma educação adestradora, foi possível perceber nitidamente movimentos de resistência de algumas alunas, como é comprovado na narrativa de Ivone:

[...] eu fui pro internato e pro Normal pela profissão... meu maior sonho era ser independente... e porque meu pais acharam que filha mulher tinha de ser professora... mas é isso aí...quer dizer que a gente se criou ouvindo

aquilo, ah vamos botar no São José pra ser professora, porque tem que estudar e pra ser independente [...] (IVONE, ENTREVISTA, 17 de junho de 2011).

E ainda, no seguinte relato de Celi, quando ao rememorar as necessárias aprendizagens acerca das prendas domésticas, lembrou-se que mesmo que naquele contexto sócio-histórico a destinação social da mulher fosse o casamento e/ou a docência, as internas não eram obrigadas a optar pelo Curso Normal, poderiam sim, inclusive, matricular-se e cursar o Científico que, via de regra, direcionava a outras profissões.

[...] cuidar de casa, cuidar de toda casa... nada daquelas coisas que a gente fazia, elaborava pratos... aquelas coisas a metade fazia, porque tinha que fazer pra ganhar nota... mas não que fosse pra o dia que tivesse a casa... tinha a liberdade, quem quisesse ir pro Normal ia, quem quisesse ir pro Científico pra tirar uma faculdade ia... elas não interferiam [...] (CELI, ENTREVISTA, 9 de julho de 2011).

Ao compreender a constituição de uma cultura escolar própria no Colégio São José, sobretudo no Internato, creio que engendrada desde a fundação do Colégio, penso que consegui entender de que forma esta cultura foi assimilada pelas internas, permitindo ressaltar a dimensão não consciente dos processos de socialização e corroborar a tese de que as experiências vividas no interior das instituições confessionais produzem efeitos sobre as trajetórias individuais das pessoas, constituindo-se em filtros por meio dos quais os indivíduos irão posteriormente perceber o mundo exterior e basear suas escolhas futuras, como enfatiza Bourdieu (1980).

Portanto, percebendo a irreductibilidade das mudanças na dinâmica social local e global, as Irmãs de São José procuraram aos poucos adequar-se aos novos tempos, para além da profissionalização das jovens, buscaram manter a base construída, ou seja, ornar o espírito dentro de uma sociedade, predominantemente, patriarcal. Pois:

Neste tempo de especialização deformadora a defesa e a conservação da cultura geral deveria pertencer à mulher instruída, bem como a manutenção do bom tom e da distinção que desaparecem dum modo lamentável da nossa sociedade hodierna. A mulher por essência educadora, deveria ser acima de tudo educada. Certos estudos tendem a diminuir nela a fineza e a delicadeza dos sentimentos. De mais a mais a acumulação das matérias de ensino nem sempre deixa tempo para cultivarem-se os dotes propriamente femininos (PEETERS; COOMAN, 1937, p.149).

Com certeza, o papel desempenhado pelo projeto educativo do Colégio São José deixou marcas em diversas gerações. Assim, concordando com Magalhães, nas diversas relações construídas dentro da instituição escolar, posso dizer que a dimensão pedagógica constituiu-se num princípio que, para além do instituído, evoluiu e transformou-se no e pelo processo educativo. Dentro dos muros escolares, o cotidiano, os hábitos, as rotinas, as práticas escolares, revelam sujeitos frágeis que “[...] suportam a adaptação e a mudança, pelo que a educação e, por consequência, a escolarização são processos de colonização ideológica, cultural e afetiva” (2004, p.63).

Por fim, cabe ressaltar que a pesquisa evidenciou que o projeto educativo engendrado pelas Irmãs do Colégio São José teve uma notável ressonância na comunidade local, pois além do conteúdo formativo obrigatório, esta educação proporcionou especialmente às internas uma formação sociopolítica articulada nas interações advindas dos trabalhos assistenciais, bem como das ações formativas no âmbito do internato.

Concluo, a partir destas constatações, que para além da formação humana e cristã própria das instituições confessionais, a cultura escolar do Internato Confessional Católico do Colégio São José permitiu a constituição de uma educação feminina afinada com as transformações socioculturais brasileiras.

Esta investigação demonstrou que o projeto de implantação de uma escola, predominantemente, dedicada ao público feminino em Pelotas é resultado de um movimento muito bem organizado pela Igreja Católica no sentido de ocupar os aparelhos de formação educacional em regiões onde ainda a resistência ao catolicismo ultramontano era ainda acentuada.

De modo que se observou a existência de uma verdadeira guerra de posição no sentido criado por Gramsci (2002). No processo de romanização da Igreja no Rio Grande do Sul, esta primeiro consolidou suas posições nas regiões de colonização alemã e italiana e a partir destas bases expandiu-se para outras regiões.

Assim como Pelotas, Rio Grande, Uruguaiana, Bagé, Jaguarão, Passo Fundo e muitos outros municípios foram contemplados com a fundação de estabelecimentos de ensino católicos no final do século XIX e início do século XX. Também como Pelotas, resultado do trabalho de congregações religiosas afinadas com o processo de romanização. Destarte, fez parte deste estratagema a criação de

novas dioceses no Rio Grande do Sul em 1910: Pelotas, Uruguaiana e Santa Maria, todas elas em regiões onde predominou o Regalismo.

Este trabalho evidenciou como os protagonistas do processo de implantação da cultura escolar no colégio São José constituíam-se, em sua maioria, de elementos exógenos à comunidade pelotense. Havia uma verdadeira legião estrangeira trabalhando na cidade na consecução dos ideais do processo de romanização.

Os dados mostram que o corpo diretivo, os professores e mesmo funcionários subalternos que atuavam no Colégio São José provinham de fora do município, tanto como o clero da cidade, principalmente o das congregações religiosas, como os jesuítas, os lassalistas, os franciscanos, os capuchinhos, as Irmãs do Imaculado Coração de Maria etc.

Evidencia-se aqui claramente um mecanismo de resistência na comunidade, pois a Igreja não conseguiu neste período a implantação, com sucesso, de um sistema de recrutamento de membros “nativos” para seus quadros.

De modo que, pode-se fazer a ilação de que a elite pelotense constituiu-se em inocente útil para os interesses do catolicismo ultramontano em seu processo expansionista. Para a Igreja era conveniente expôr à comunidade que a presença de congregações religiosas dedicadas à educação da mocidade era uma decorrência da solicitação dos dirigentes municipais e mesmo da sociedade pelotense como um todo. A congregação de São José apresentou-se assim como um objeto de desejo da comunidade, obliterando o processo intrínseco de um movimento que pouco tinha a ver com este desejo.

Como demonstrado, somente assim se comprehende o processo de canonização que foi realizado com a filha do Intendente José Barboza Gonçalves que, num processo de fetichização, foi apresentada com a capacidade de realizar o milagre de trazer para a cidade a congregação de São José e o consequente colégio.

Esta pesquisa demonstrou a potencialidade da congregação para trabalhar e construir diferentes culturas escolares adaptadas a ambientes sociais diferenciados, como foi executado com as elites propriamente ditas no Colégio São José e com outros extratos sociais, tais como o Colégio São Pedro, no bairro Fragata, núcleo proletário da cidade e na região do Gasômetro, trabalhando com o lupen-proletário, a exemplo de outras congregações que atuavam na cidade como os lassalistas (na

então Escola e Assistência Social Hipólito Leite, hoje Escola Fundamental La Salle Hipólito Leite, no bairro Cruzeiro, antiga Vila dos Agachados).

Evidentemente, com objetivos e métodos diferenciados, percebeu-se que a atuação da Congregação das Irmãs de São José conformou corpos e mentes aos interesses da ordem vigente. Este processo ocorreu por vezes à revelia do propugnado pela ortodoxia ultramontana. Exemplo desta situação é a formação para a atuação pública de significativo número de mulheres que puderam resistir à atuação exclusiva no âmbito doméstico, como propugnado pelo ideologia hegemônica à época – o Positivismo – em decorrência da formação obtida no Colégio São José.

Muitas ex-alunas foram protagonistas em movimentos claramente contestatórios à ordem vigente, como partidos políticos, associações de classe, movimentos populares, tanto como muitas outras atuaram em segmentos tipicamente conservadores. Esta, sem dúvida, é uma característica marcante da cultura escolar católica que consegue atender a vários senhores.

É incontestável que o investimento na monumentalidade dos prédios dos estabelecimentos de ensino católico, São José e Gonzaga, contrastavam com os de ensino público que por muitos anos ocuparam prédios alugados, adaptados para o ensino, e quando construídos pela municipalidade não rivalizavam com aqueles neste aspecto. Ora, este investimento está associado a um processo que é global e não é exclusivo de Pelotas.

Em termos concretos, os dados demonstram que ao contrário do que é pensado, não foi a elite pelotense a protagonista do processo de estabelecimento do Colégio São José em Pelotas, mas sim ela fez parte de um mecanismo de cooptação ideológica em que teve uma atuação subordinada. A Igreja Católica, paulatinamente, foi-se impondo e ocupando os diversos aparelhos ideológicos na região, um exemplo desta situação é a ascensão à direção do Ginásio Pelotense de Joaquim Luis Osório, um verdadeiro acólito da mitra diocesana. De modo especial no período de bispado de Dom Antônio Zattera percebe-se uma verdadeira orquestração das forças católicas neste sentido.

Por fim, destaco que a pesquisa evidenciou que o projeto educativo engendrado pelas Irmãs do Colégio São José teve uma ressonância na comunidade local, pois além do conteúdo formativo obrigatório, esta educação proporcionou uma formação sociopolítica articulada nas interações advindas dos trabalhos

assistenciais. Concluo, a partir destes achados que, para além da formação humana e cristã própria das instituições confessionais, a cultura escolar do Internato Confessional Católico do Colégio São José permitiu a constituição de uma educação feminina afinada com as transformações socioculturais brasileiras.

Referências

1. Fontes documentais

ATAS DA ASSOCIAÇÃO das Ex-alunas do Colégio São José. Colégio São José.
1949-1964.

ATAS DAS REUNIÕES da Associação de Paes e Mestres. Colégio São José. 1959-
1966.

COLLEGIO SANTO ANTONIO. Limeira, 1933.

LIVRO DE ACTAS das Filhas de Maria do Collegio São José. 1912.

MATRICULA do Collegio São José – 1910-1918. Livro de Matrícula do Colégio São
José.

MATRICULA DAS INTERNAS. Livro de Matrícula das Alunas Internas do Colégio
São José.

O DESCALVADENSE. Descalvado, 1910-1930.

RELATÓRIO do Ginásio São José. Pelotas: Departamento Nacional de Ensino,
1944.

RELATÓRIO da ficha de classificação para a Equiparação permanente. Pelotas:
Departamento Nacional de Ensino, 1946-1947.

2. Fontes documentais publicadas

ALMEIDA, Guilherme. **Revista do 1º Centenário de Pelotas – 1812-1912.** Pelotas: ed. digital, 2012. 1 CD-ROM

A OPINIÃO PÚBLICA. Pelotas, 1910-1916.

O ECHO. Porto Alegre, 1928-1931.

A REFORMA. Pelotas, 1910-1911.

ALMANACH DE PELOTAS 1913. Pelotas: Oficina Tip. do Diário Popular, 1913.

CARRICONDE, Clodomiro. **Album de Pelotas.** Centenario da Independência. Pelotas: Livraria Universal Echenique & Cia., 1922.

DIARIO POPULAR. Pelotas, 1909-1930.

DIÁRIO POPULAR. Colégio São José – 100 anos: Quanta história, quanta vida. Pelotas, 2010. (11 fascículos)

MELLO, Joaquim Ferreira de. **Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas.** Porto Alegre: Tipografia Pão dos Pobres, 1935.

O SÃO JOSÉ. O Colégio São José no seu Cinquentenário: 1910 -1960. Pelotas: Ano X, n.1.

OSÓRIO, Fernando. **A cidade de Pelotas:** corpo, coração e razão. Pelotas: Off. Typ. do Diario Popular, 1922.

PRIMEIRO CONGRESSO Catholico Diocesano de Pelotas (1910-1935): em comemoração dos 25 annos da criação da diocese. Porto Alegre: Typographia Santo Antonio do Pão dos Pobres, 1935.

PRIMEIRO LUSTRO da Diocese de Pelotas (1911-1916). Pelotas: Meira & C.: Livraria Comercial, 1916.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1909, pelo Intendente José Barboza Gonçalves. Pelotas: Of. do Diario Popular, 1909.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1910, pelo Intendente José Barboza Gonçalves. Pelotas: Of. do Diario Popular, 1910.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1911, pelo Intendente José Barboza Gonçalves. Pelotas: Of. do Diario Popular, 1911.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1927, pelo Intendente Augusto Simões Lopes. Pelotas: Of. do Diario Popular, 1927.

REGIMENTO do Colegio São José – Escola Complementar. Pelotas: Livraria do Globo, 1929.

3. Arquivos consultados

Arquivo da Biblioteca Comendador Carlos Assunção, Colégio São José. Irmãs de São José de Chambéry. Pelotas, Rio Grande do Sul.

Arquivo da Biblioteca Pública Pelotense – BPP. Pelotas, Rio Grande do Sul.

Arquivo do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE, da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, Rio Grande do Sul.

Arquivo do Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos – NUME. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, Rio Grande do Sul.

4. Dissertações, Teses, Artigos de Periódicos e Comunicações de Congressos

AMARAL, Giana. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas:** desdobramentos da educação laica e católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960). 2003. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003.

BENELLI, Sílvio; COSTA-ROSA, Abílio da. Estudo sobre a formação presbiteral num seminário católico. **Estudos de Psicologia** [da] Pontifícia Universidade Católica de Campinas [online], v.20, n.3, p.99-123, set./dez. 2003.

BONATO, Nailda. A Educação Feminina no espaço escolar oficial do Rio de Janeiro do final do Império à Primeira República – a Escola Normal: uma escola para mulheres? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. **[Anais do...]** Rio de Janeiro: UNIRIO; SBHE, 2000. p.1-11

CARVALHO, Maria João. Um passado, um presente, que futuro? Desvio e delinquências juvenis: aspirações e expectativas pessoais, escolares e profissionais de jovens em regime de internamento em Colégio do instituto de Reinserção Social. In: **Infância e Juventude** [da] Universidade Lusíada, n.4, p.9-148, out./dez. 1999.

CASAS I AZNAR, Ferran. Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión. **Menores**, n.10, p.37-50, jul./ago. 1988.

CONCEIÇÃO, Joaquim. A Pedagogia de Internar: uma abordagem das Práticas Culturais do Internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracajú. **[Anais do...]** Aracajú: UFS; SBHE, 2008. p.1-12.

ELMIR, Cláudio. As armadilhas do jornal: algumas considerações metodológicas de seu uso para a pesquisa histórica. **Cadernos de Estudo** [da] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n.13, p.19-29, dez. 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação** [da] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n.5, p.28-49, 1992.

ISAÚ, Manoel. **As Escolas sob Regime de Internato e o Sistema Salesiano de Educação no Brasil**. 1999. 492f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação** (Campinas/SP), Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

LENGERMANN; Patrícia; NIEBRUGGE-BRANTLEY, Jill. Teoría feminista contemporanea. In: RITZER, George. **Teoría sociológica contemporánea**, México, McGraw-Hill, p.353-409, 2000.

LOPES, Eliane. Tendências Teórico-Metodológicas de pesquisa em História da Educação. In: Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores, 1994, Belo Horizonte. **Eventos**, n.5, p.19-27, maio 1994. (Série Documental)

LONER, Beatriz. Jornais Pelotenses Diários na República Velha. **Ecos Revista** (Pelotas, RS), EDUCAT, n.2, p.5-34, abr. 1998.

LOUZADA, Maria Cristina. **A trajetória docente de uma alfabetizadora do Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

MARTINS, José de Souza. A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. **Estudos Avançados** [da] Universidade de São Paulo [online], v.16, n.45, p.223-260, 2002.

MARTINS, Paula. A Qualidade dos Serviços de Protecção às Crianças e Jovens – As Respostas Institucionais. In: ENCONTRO CIDADE SOLIDÁRIA: CRIANÇAS EM

RISCO: SERÁ POSSÍVEL CONVERTER O RISCO EM OPORTUNIDADE?, 6, 2005, Lisboa. [Anais do...] Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p.64-84.

MORAIS, Normanda *et al.* Notas sobre a experiência de vida num internato: Aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. **Psicologia em Estudo** [da] Universidade Estadual de Maringá, v.9, n.3, p.379-387, set./dez. 2004.

NUNES, Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. **Cadernos ANPEd Nova Fase** (Rio de Janeiro, RJ), n.2, p. 37-47, 1989.

OLIVEIRA, Maria Augusta. **A Educação Durante o Governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928)**. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2005.

_____.; TAMBARA, Elomar; AMARAL, Giana. Imagens do quotidiano escolar: uma análise das fotografias de práticas escolares publicadas no Relatório Intendencial de 1928, do governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928). **Rev. Lusófona de Educação** [online]. [do] Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação – CeiEF, v.16, n.16, p. 89-102, ago./dez. 2010.

PEREIRA, Leonice. **Uma visão do internato através da leitura de Doidinho de José Lins do Rego e de Os rios profundos de José Maria Arguedas**. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

PIZANI, Maria Angélica. **O cuidar na atuação das Irmãs de São José de Moutiers na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba (1896-1937)**. Tese (Doutorado em História) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

PLANELLA I RIBERA, Jordi. Intervenção sócio-educativa com jovens em risco social: os Centros Residenciais de Acção Educativa na Catalunha. **Infância e Juventude** [da] Universidade Lusíada, n.3, p.15-23, 1996.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro, RJ), v.5, n.10, p. 200-212, 1992.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. Carlos Vieira. **Educar em Revista** [da] Universidade Federal do Paraná, n.18, p.13-28, jul./dez. 2001.

SANTIROCCHI, Ítalo. Uma questão de revisão de conceitos: Romanização – Ultramontanismo – Reforma. **Temporalidades** [do] Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais, v.2, n.2, p.24-33, ago./dez. 2010.

SANTOS, Rita Grecco; ARRIADA, Eduardo. “PURA, DURA E SEGURA”: A vida das Pensionistas do Colégio São José de Pelotas. In: ENCONTRO DA ASPHE – CULTURA MATERIAL ESCOLAR: MEMÓRIAS E IDENTIDADES, 14, 2008, Pelotas. **[Anais do...]** Pelotas: UFPEL, ASPHE, 2008. p.1-16.

_____, et al. Educando meninas, moldando mulheres: impactos da cultura escolar produzida nos primeiros anos do Colégio São José de Pelotas (1910-1920). In: ENCONTRO DA ASPHE – INFÂNCIAS, CULTURA ESCRITA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15, 2009, Caxias do Sul. **[Anais do...]** Caxias do Sul: UCS; ASPHE, 2009. p.1-12.

SOUZA, Rosa Fátima. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. In: Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades. **Cadernos CEDES** [da] Universidade Estadual de Campinas, n.51, p.9-28, nov. 2000.

TAMBARA, Elomar. A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX. **Revista História da Educação** (Pelotas, RS), n.1, p.67-90, abr.1997.

_____. O Estado, Igreja e Educação no Brasil – do regalismo ao ultramontanismo (1870/1935). In: **Linguagens, Educação e Sociedade** [da] Universidade Federal do Piauí, ano 11, n.14, p. 24-36, jan./jun. 2006.

WERLE, Flávia; BRITTO, Lenir; COLAU, Cinthia. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Diálogo Educacional** [da] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v.7, n.22, p.147-163, set./dez. 2007.

5. Entrevistas

Celi Lettnin. Pelotas, RS, 9 de julho de 2011.

Enedina Pierdoná. Pelotas, RS, 10 de maio de 2011.

Ivone Laguna Treptow. Pelotas, RS, 17 de junho de 2011.

Luiza Maria Dias Lobato. Pelotas, RS, 7 de junho de 2011.

Thereza Ferronato (Luisa Maria). Pelotas, RS, 21 de junho de 2011.

Zilá Goulart Menezes. Pelotas, RS, 12 de julho de 2011.

6. Livros

ABRAHÃO, Maria Helena. Historiando os CIPAs em seu acontecendo... um escrito à guisa de prefácio. In: SOUZA, Elizeu (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p.155-202.

ALBERTO, Isabel. Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (coords.). **Violência e Vítimas de crime**. v.II: Crianças. Coimbra: Quarteto, 2008. p.223-244.

ALMEIDA, Jane. Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p.59-107.

_____. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo/Campinas: Universidade Metodista de São Paulo; Autores Associados, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 2ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Claudia. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. In: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria (orgs.). **Militares e Educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2010. p.125-138.

ANTUNES, Aracy; MENANDRO, Heloísa; PAGANELLI, Tomoko. **Estudos Sociais: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

ARIÈS,Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der (org.). **História da Igreja no Brasil**: ensaio de interpretação a partir do povo. Terceira Época (1930-1964). Petrópolis: Vozes, 2008.

BARROS, Armando. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumentos ou documentos? In: NUNES, C. (org). **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção questões da nossa época; v.4). p.69-84.

BARROS, Roque. Vida Religiosa (317-337). In: **História Geral da Civilização Brasileira**. II O Brasil Monárquico. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

BASTOS, Tavares. **Cartas do Solitário**. 2ed. Rio de Janeiro: s./ed., 1863.

BASTOS, Maria Helena. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista.** Pelotas: Seiva, 2005.

BENCOSTTA, Marcus. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p.95-140.

BENELLI, Sílvio. **Pescadores de Homens:** estudo psicossocial de um seminário católico. São Paulo: UNESP, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** v.1, 2, 3. São Paulo: Brasiliense, s.d.

_____. **Sociologia.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Vany. Anos trinta e política: história e historiografia. In: FREITAS, M.C. (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva.** 3ed. São Paulo: Contexto, 2000.

BOTELHO, Ângela; REIS, Liana. **Dicionário Histórico Brasil:** Colônia e Império. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique.** Paris: Minuit, 1980.

_____. **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Escritos em educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BUAINAIN, Maria. **Atividades educacionais da Congregação Sacramentina – Colégio São Carlos: 1905-1941.** São Paulo: Loyola, 1991.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira:**

instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p.25-38.

BURKE, Peter. **A Escrita da história:** novas perspectivas (org.). Trad. Magda Lopes. São Paulo: EDUNESP, 1992.

_____. **A Escola dos Annales. 1929-1989 – A Revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: EDUNESP, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CANHA, J. A Criança vítima de violência. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. (coord.). **Violência e Vítimas de Crimes.** v.II: Crianças. Coimbra: Quarteto, 2002. p.13-36.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil.** São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CAPDEVILA, Ció. Acogimiento familiar, un medio de protección infantil. In: OCHOTORENA, J.; MADARIAGA, M. (ed.). **Manual de protección infantil.** Barcelona: Masson, 1996. p.359-392.

CAPELATO, Maria Rolim. **Multidões em cena:** Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada:** Língua, história, poder e luta de classes. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CARDOSO, Ciro. **Narrativa, Sentido e História.** Campinas: Papirus, 1997.

CARDOSO, Teresa. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil,** v.I: século XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p.179-191.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII- fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens**: a época contemporânea. v.2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p.137-194

CARVALHO, Marília. “Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica?”. In: DALBEN, Ângela *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação, Gênero e Sexualidade (Textos selecionados do XV ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) p.512-525.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001. p.43-69.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A ordem dos livros**. Brasília: Ed. UnB, 1994.

CHASSOT, Attico. **A Ciência é masculina?** É sim, senhora! 2ed. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006 (Coleção Aldus, 16).

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 1 reimpr. Araraquara: JM, 1998.

CURY, Carlos. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1988.

DEBESSE, Maurice. A renascença. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gastón (orgs.). **Tratado das ciências pedagógicas:** História da Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

DEMARTINI, Zeila. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira:** 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001. p.121-156.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 4ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. v.1 Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustí; VIÑAO FRAGO, Antônio. **Curriculum, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Prescrições e representações sobre a educação física brasileira: o ensino no Exército e na escola. In: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria (orgs.). **Militares e Educação em Portugal e no Brasil.** Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2010. p.139-168.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

GAUTÉRIO, Maria de Fátima. **Normativa Canônica relativa à Educação Católica dos fiéis-leigos.** Pelotas: Delfos, 2010. (Série Direito Canônico)

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIORGIO, Michela. O modelo católico [199-237]. In: FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**: O século XIX. Porto: Afrontamento, 1994.

GOFFMAN. Erving. As características de Instituições Totais. In: ETZIONI, A. **Organizações Complexas**: Estudo das organizações em face dos problemas sociais. Trad. João Medeiros. São Paulo: Atlas, 1973.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Leite. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Col. Debates)

GONÇALVES, Andréa. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v.3 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage & Open University, 1997.

HESSE, Hermann. **Menino prodígio**. 5ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Record, 1980.

HILSDORF, Maria Lúcia. Tão longe, tão perto: As meninas do seminário. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v.II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-65.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAPA, José Roberto. **Historiografia brasileira contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1981.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS; Jean. **Vocabulário da Psicanálise**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 (O que você precisa saber sobre).

LOURO, Guacira. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.443-481.

LOVE, Joseph. **O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930**. São Paulo: Perspectivas, 1975.

LUCA, Tânia. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUSTOSA, Oscar (org.). **A Igreja Católica no Brasil e o Regime Republicano: um aprendizado de liberdade**. São Paulo: Loyola/CEPEHIB, 1990. (Coleção Cadernos de História da Igreja no Brasil, 9)

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a História das Instituições Educativas. In: SOUSA, Cynthia; CATANI, Denice (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). Pelotas: Ed. UFPEL: Co-edição Livraria Mundial, 1993.

MANOEL, Ivan. **A Igreja e a educação feminina (1859-1919): Uma face do conservadorismo.** São Paulo: EDUNESP, 1996.

MARTINS, Ana. Revistas na emergência da grande imprensa: entre práticas e representações. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.). **Cultura lettrada no Brasil: objetos e práticas.** Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 2005. p.247-256

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente:** narrativa e cotidiano. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, Raymundo. **A Mulhér:** Sua preeminência social e moral, segundo os ensinos da verdadeira siênciia positiva. 4ed. Rio de Janeiro: Séde Central da Igreja Pozitivista do Brazil, 1958. (Igreja Pozitivista do Brazil, n.273)

MICELI, Sergio. **A Elite Eclesiástica Brasileira (1890-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MICHELON, Francisca. Introdução: Fotografia para guardar, colecionar e tentar não esquecer... IN: MICHELON, Francisca; TAVARES, Francine (orgs.). **Fotografia e Memória:** ensaios. Pelotas: Ed. UFPEL, 2008. p.7-16.

MIGNOT, Ana Chrystina. Eternizando a imagem pioneira. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs). **Espaços e imagens na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.73-86.

MONTEIRO LOBATO. **Memórias de Emilia.** São Paulo: Brasiliense, 1950.

MORESCHI; Helena; FAVERO, Maria. **Irmãs de São José no Rio Grande do Sul:** resgatando aspectos da caminhada. Canoas: La Salle, 1998.

MUSIL, Robert. **O Jovem Törless.** Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: O Globo: São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. (Publicado originalmente em 1906).

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES; Clarice; CARVALHO, Marta. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.17-62.

NUNES, Maria José. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.482-509.

OLIVEIRA, Maria Augusta. Fontes de Pesquisa e Ferramentas Didáticas: possibilidades de utilização da Fotografia. In: SANTOS, Rita Grecco (org.). **Tecnologia, Cultura e Formação na Educação a Distância**: o potencial reflexivo da/na formação de professores. Rio Grande: Ed. FURG, 2012. p.165-178.

PAIVA, José Maria. Igreja e educação no Brasil Colonial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p.77-92.

PEDRO, Joana. Mulheres do Sul. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.278-321.

PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta. **Educação**: história da Pedagogia. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1937.

PERES, Eliane. **Templo de Luz**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIO XI. **Divini Illius Magistri** (Sobre a educação cristã da juventude, 1927).
Petrópolis: Vozes, 1974.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Publifolha, 1997.

PORTELLI, Alessandro. "O Massacre de Civitella Val di Chiara (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum". In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. p.103-130.

PRATTA, Marco. **Operárias do Saber**: cultura escolar, relações de gênero e religião no magistério brasileiro. São Carlos: RiMa, 2012.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p.163-198.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 18ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: espaço e tempo, razão e emoção. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Rita Grecco; VARGAS, Francisco. Entre história e memória: da Escola Normal do Colégio Santa Joanna d'Arc ao curso superior de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. In: DÍAZ, José María (org.). **Formación de Élites y Educación Superior en Iberoamérica (ss.XVI-XXI)**. v.II Salamanca: Gráficas Lope, 2012. p.637-644.

SILVA, Fabiane. Linguagens, estilos, adornos corporais...: a produção das identidades adolescentes na contemporaneidade. In: RIBEIRO, P. et al. (orgs.). **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: Ed. FURG, 2008. p.89-95.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas** (org.). Trad. Magda Lopes. São Paulo: EDUNESP, 1992. p.63-95.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 12ed. Porto: Afrontamento, 2001.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v.III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.416-429.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação**: A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. Pelotas: Ed. UFPEL, 1995.

_____. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria Manuela (orgs.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002. p.67-97.

_____. Educação e Positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.166-178.

_____. Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. 3ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2006. (Coleção Educação Contemporânea) p.79-87.

THERBORN, Göran. **Sexo e Poder**: a família no mundo, 1900-2000. Trad. Elisabete Bilac. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAGO, Tarcísio. Fontes para a História da Educação: Notas de um percurso de pesquisa. In: MORAIS, Christianni; PORTES, Écio; ARRUDA, Maria (orgs.). **História da Educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção História da Educação) p.59-70.

VENTURINI, Teresinha. **Formação religiosa para o século XXI**: freira, mulher, cidadã. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WANKE, Eno. **A Santa Cruz do internato**. Rio de Janeiro: Plaquette, 1993.

WERLE, Flávia. Historia das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José; NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.13-35.

_____. Colégio Sévigné e o Curso Complementar. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI (orgs.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. v.1 Pelotas: Ed. UFPEL, 2008. p.159-192.

7. Fontes on-line

<http://www.csj.com.br/> (Colégio São José, de Pelotas, RS).

<http://www.isjbrasil.com.br/> (Congregação das Irmãs de São José de Chambéry do Brasil e Bolívia).

<http://www.colegioauxiliadorabage.com.br/> (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Bagé, RS).

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php> (Arquivo Público do Estado de São Paulo)

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=pedagogicas01 (Centro de Referência em Educação Mario Covas)

LAGE, Ana Cristina. Ultramontanismo. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ultramontanismo.htm> Acesso em: 14 dez. 2011.

REVISTA ESCOLAR – Orgam da Directoria Geral da Instrucção Pública de São Paulo. São Paulo, Ano III, n.27, 1º mar/1927. Disponível em:

<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>> Acesso em: 10 jul. 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura. As mulheres não são homens. Disponível em:

<http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4984&boletim_id=853&componente_id=13930>. Acesso em: 24 jul. 2011.

Apêndices



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Vossa Senhoria está sendo convidada a participar da pesquisa “**A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José durante as primeiras décadas do século XX (1910-1967)**”.

Vossa Senhoria foi selecionada por sua condição de _____ da referida instituição escolar e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com a Pesquisada ou com o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

O principal objetivo deste estudo é “Compreender a cultura escolar produzida no Internato Confessional do Colégio São José”, a fim de que este estudo componha a Tese de Doutoramento desta pesquisadora junto ao PPGE-FaE/UFPEL.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na concessão de uma Entrevista, a fim de que os dados possam compor o texto a ser publicado.

Os benefícios relacionados com a sua participação consistem na objetiva contribuição ao desvelamento de uma face da história das instituições formadoras de meninas no RS, especificamente nos internatos confessionais.

Vossa Senhoria receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da Pesquisadora e do CEIHE, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Pesquisadora
CEIHE-FaE/UFPEL – Campus das Ciências Sociais – 3º andar
Rua Alberto Rosa, nº 154, Várzea do Porto, CEP 96101-770, Pelotas/RS

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa

"A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José durante as primeiras décadas do século XX (1910-1967)"

Roteiro de Entrevista
Irmã Luisa Maria e Irmã Enedina

1. Quais são suas principais recordações do Internato do Colégio São José?
 - Como era organizado?
 - De que forma ocorria o ingresso das internas?
 - Quantas internas eram admitidas por ano?
 - Como era a rotina do internato?
2. Quais eram os componentes curriculares/formativos das internas?
 - Quais as principais exigências?
 - Quem eram as Professoras/Orientadoras do internato?
3. Como era o controle da disciplina? Levando em consideração os seguintes Artigos do Regimento do Colégio São José:

Art. 44º - As pensionistas estão constantemente sob a vigilância das professoras, tanto nos recreios e passeios, como nos trabalhos escolares.
[...]

Art. 51º - Não se aceitam alunas que tenham sido eliminadas de outros colégios.

Art. 52º - Indocilidade e faltas contra a moral são motivos de exclusão. [...]

Art. 54º - Cartas, pacotes e outros objetos que forem mandados às alunas, deverão passar pelas mãos da Diretora: não é permitido usar livros que não tenham sido apresentados e aprovados. [...]

Art. 56º - Em caso nenhum será permitido a uma aluna pernoitar fóra do Colegio, a não ser em companhia dos Pais e com prévio aviso dos mesmos. A falta neste ponto é motivo de exclusão.
4. Quais as razões que conduziram ao término do internato?

"A educação das meninas em Pelotas: as implicações da cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José durante as primeiras décadas do século XX (1910-1967)"

Roteiro de Entrevista

Ex-internas

1. Quais são suas principais recordações do Internato do Colégio São José?
Como era organizado?
De que forma ocorreu seu ingresso no internato?
Mais ou menos quantas internas compunham o internato por ano?...
2. Como era a rotina do internato?
Quais eram as atividades (formativas) das internas?
Quais as principais exigências?
Quem eram as Professoras/Orientadoras do internato? Como elas agiam em relação às internas?
3. Como era o controle da disciplina? Levando em consideração os seguintes Artigos do Regimento do Colegio São José – Escola Complementar:

Art. 44º - As pensionistas estão constantemente sob a vigilância das professoras, tanto nos recreios e passeios, como nos trabalhos escolares.
[...]

Art. 51º - Não se aceitam alunas que tenham sido eliminadas de outros colégios.

Art. 52º - Indocilidade e faltas contra a moral são motivos de exclusão. [...]

Art. 54º - Cartas, pacotes e outros objetos que forem mandados às alunas, deverão passar pelas mãos da Diretora: não é permitido usar livros que não tenham sido apresentados e aprovados. [...]

Art. 56º - Em caso nenhum será permitido a uma aluna pernoitar fóra do Colegio, a não ser em companhia dos Pais e com prévio aviso dos mesmos. A falta neste ponto é motivo de exclusão.

Havia espaço para alguma transgressão?

4. As internas eram orientadas a fazer o Curso Normal? Por que?
5. As internas participavam de alguma associação/movimento do Colégio? De qual natureza? De que forma? Como era a atuação? Como era a organização?

E fora do Colégio, havia a possibilidade de participação em alguma associação/movimento? De qual natureza?

6. Quais seriam as razões que conduziram ao término do internato?
7. Conte-me um pouco de sua participação na Associação das Ex-alunas...

Collegio São José

Matricula de 1910 – 1918

Ano	Nº Total de Matrículas	Meninas	Idade (em anos)	Meninos	Regime de Matrícula			Curso(s) e Nº de Alunos			Início do Período de Matrícula	Término do Período de Matrícula
					Internato	Semi-internato	Externato					
1910	117	117	Entre 6 e 15	-	6	9	102	Primário 116	Leçons de Français 1		19 de março	28 de outubro
1911	114	114	Entre 6 e 17	-	10	9	95	Primário 112	Bordado 1	Pintura 1	13 de fevereiro	18 de agosto
1912	121	121	Entre 5 e 17	-	SR	SR	SR	Primário 121			12 de fevereiro	8 de outubro
1913	107	107	Entre 6 e 18	-	SR	SR	SR	Primário 107			15 de fevereiro	18 de setembro
1914	110	110	SR *	-	SR	SR	SR	Primário 110			16 de fevereiro	15 de novembro
1915	98	98	SR	-	SR	SR	SR	Primário 98			1º de fevereiro	7 de agosto
1916	183	157	SR	26	SR	SR	SR	Primário 183			1º de março	11 de outubro
1917	233	204	SR	29	SR	SR	SR	Primário 233			1º de março	3 de novembro
1918	275	239	SR	36	SR	SR	SR	Primário 275			1º de março	9 de junho

* SR = Sem Registro

Tabela elaborada a partir da coleta de dados no Primeiro Livro de Matrícula do Colégio São José.

Fonte: Livro de Matricula do Collegio São José – 1910-1918. Acervo do Colégio São José.

Matriculas
Pelotas 1919
entrada no novo prédio
16 de abril 1916
Construido em 1915
Matricula do Collegio S. José

Ano	Nº Total de Matrículas	Meninas	Idade (em anos)	Meninos	Idade (em anos)	Curso(s) e Nº de Alunos		Início do Período de Matrícula	Término do Período de Matrícula
1919	264	231	Entre 3 e 20	33	3 6 9 11 2 1 1	4 a 5 a 6 a 7 a 8 a 9 a 10 a	Primário 264	06 de fevereiro	1º de março
1920	257	234	SR * da grande maioria	23	1 2 2 2 1 15	7 a 9 a 10 a 11 a 14 a SR	Primário 257	SR	SR
1921	262	246	SR da grande maioria	16	SR		Primário 262	1º de março	SR
1922	255	227	SR da grande maioria	28	SR		Primário 255	14 de fevereiro	SR
1923	273	236	SR da grande maioria	37	SR		Primário 273	1º de março	15 de outubro
1924	318	274	Entre 4 e 19	44	1 1 10 8 21 1 1	3 a 4 a 5 a 6 a 7 a 8 a 17 a SR	Primário 318	06 de março	24 de outubro
1925	340	312	Entre 3 e	28	1	4 a	Primário	02 de março	15 de outubro

			20		7 9 9 1 1	5 a 6 a 7 a 8 a 9 a	340			
1926	330	298	Entre 4 e 20	32	3 4 7 11 4 3	4 a 5 a 6 a 7 a 8 a 9 a	Primário 330	1º de março	09 de novembro	
1927	301	255	Entre 4 e 24	46	2 10 7 13 8 2 2 1 1	4 a 5 a 6 a 7 a 8 a 9 a 10 a 12 a 15 a	Primário 301	1º de março	04 de outubro	
1928	322	280	Entre 4 e 21	42	1 3 8 11 10 9	3 a 4 a 5 a 6 a 7 a 8 a	Primário 322	1º de março	06 de outubro	
1929	271	239	Entre 3 e 24	32	1 5 9 7 4 5 1	4 a 5 a 6 a 7 a 8 a 9 a 11 a	Primário 271	1º de março	03 de setembro	
1930	279	251	Entre 3 e 24	28	1 3 9 7 5 1 2	4 a 5 a 6 a 7 a 8 a 9 a 10 a	Primário 264 Complementar 15	05 de março	1º de abril	
1931	346	298	Entre 4 e	48	3	SR	Primário	Complementar	02 de março	1º de outubro

			20		1 3a 4 4 a 3 5 a 16 6 a 14 7 a 5 8 a 1 9 a 1 12 a	323	23		
1932	367	319	Entre 5 e 22	48	3 SR 6 5 a 9 6 a 16 7 a 10 8 a 1 9 a 1 10 a 1 13 a	Primário 326	Complementar 41	1º de março	04 de julho
1933 **	375	314	Entre 5 e 28	61	1 SR 3 4 a 5 5 a 8 6 a 22 7 a 19 8 a 2 9 a 1 10 a	Primário 333	Complementar 42	02 de março	08 de agosto
1934	425	378	Entre 4 e 38	47	2 SR 4 4 a 9 5 a 7 6 a 10 7 a 13 8 a 2 9 a	Primário 367	Complementar 58	1º de março	07 de novembro
1935	407	359	Entre 4 e 39	48	1 SR 2 4 a 8 5 a 11 6 a 14 7 a 9 8 a 2 9 a 1 12 a	Primário 352	Complementar 55	SR	SR
1936	477	444	Entre 3 e 40	33	4 SR 1 4 a	Primário 405	Complementar 72	02 de março	SR

					4 6 10 4 3 1	5 a 6 a 7 a 8 a 9 a 10 a					
1937	562	511	Entre 4 e 18	51	2 5 11 9 13 9 2	3 a 4 a 5 a 6 a 7 a 8 a 9 a	Primário 461	Ginásio 33	Complementar 68	1º de março	SR

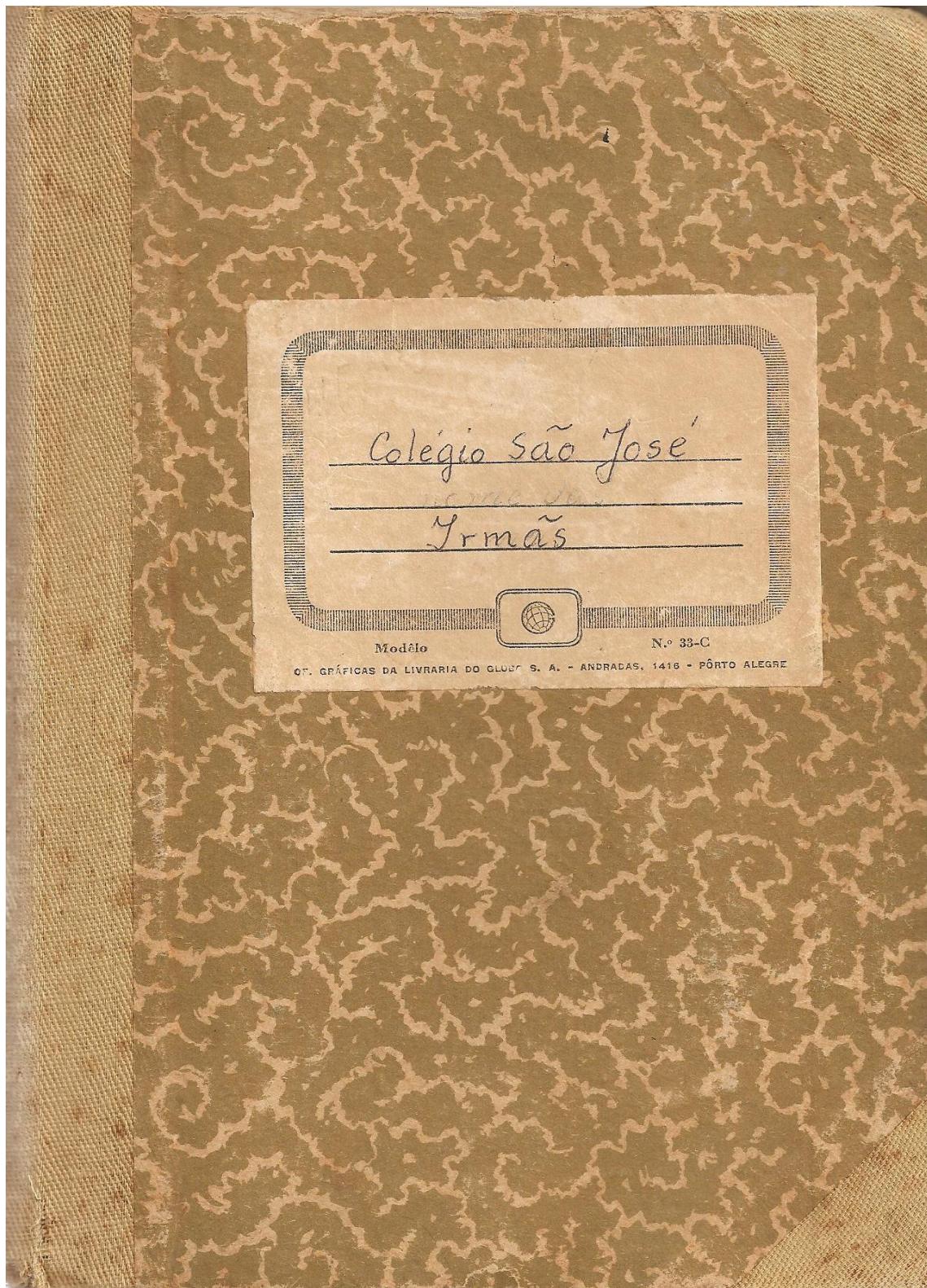
* SR = Sem Registro

** A partir deste ano é registrado o Endereço Residencial de cada aluno.

*** Além do Endereço Residencial, também passa a ser registrado o Telefone, com três ou quatro dígitos apenas.

Tabela elaborada a partir da coleta de dados no Segundo Livro de Matrícula do Colégio São José.

Fonte: Livro de Matricula do Collegio São José – 1919-1967. Acervo do Colégio São José.



Pelotas - Brasil
Fondation le 16 mars 1910

1	Mère St. Maurice	Supérieure
2	Sr. Marie Alix	Maitresse
3	Sr. St. Jean	"
4	Sr. Lydia	"
5	Sr. Albina	Cuisinière
1911		
1	Mère St. Maurice	Supérieure
2	Sr. Odile	Maitresse
3	Sr. Marie Alix	"
4	Sr. Lydia	"
5	Sr. Marcelle	"
6	Sr. Albina	Cuisinière
7	Sr. Marthe	Blanchisseuse
1912		
1	Mère St. Maurice	Supérieure
2	Sr. Odile	Maitresse
3	Sr. Marie Alix	"
4	Sr. Marcelle	"
5	Sr. Caroline	"
6	Sr. Albina	Cuisinière
7	Sr. Marthe	Blanchisseuse

Livro das Irmãs do Colégio São José
Pelotas – Brasil
Fondation le 16 mars 1910

Relação das Irmãs Responsáveis pelo Internato

Ano	Nº Total de Irmãs na Comunidade do Colégio São José	Nº Total de Irmãs responsáveis pelo Internato	Irmã	Função/Atividade relacionada ao Internato
1910	5	2	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Albina	Cuisinière
1911	7	3	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Blanchisseuse
1912	7	3	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Blanchisseuse
1913	9	4	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Cuisinière
			Sr. Virginie	Lessiveuse
1914	9	5	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Anne Philoméne	Assistante – M.
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Cuisinière
			Sr. Virginie	Lessiveuse
1915	9	5	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Anne Philoméne	Assist ^e – m de piano
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Aide lingére
1916	15	7	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Anne Philoméne	Assist. – M. de piano
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Lessiveuse
			Sr. Thecla	Jardinière
			Sr. Emerenciana	Aide cuisinière
1917	15	9	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Anne Philoméne	Assist. – M. de piano
			Sr. Eleonor	Aide musicienne
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Lessiveuse
			Sr. Thecla	Jardinière
			Sr. Emerenciana	Aide cuisinière
			Sr. Angélique	Lingére
1918	15	7	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Anne Philoméne	Assist. – M. de piano
			Sr. Angélique	Refectoriére
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Lessiveuse
			Sr. Thecla	Jardinière
1919	16	6	Mére Anne Philoméne	Supérieure
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Lessiveuse

			Sr. Thecla	Jardinière
			Sr. Valentine	Aide cuisinière
1920	17	8	Mère Anne Philoméne	Supérieure
			Sr. Odile	Broderie
			Sr. Joana	Maîtresse pintura
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Lessiveuse
			Sr. Valentine	Aide cuisinière
			Sr. Tarcisia	Aide cuisinière
1921	18	9	Mère Anne Philoméne	Supérieure
			Sr. Odile	Broderie
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Marthe	Lessiveuse
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Anselma	Aide cuisinière
			Sr. Innocente	Aide
1922	19	10	Mère Anne Philoméne	Supérieure
			Sr. Odile	Broderie
			Sr. Leontina	Musicienne
			Sr. Marie Cécile	Aide musicienne
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Albina	Cuisinière
			Sr. Anselma	Aide cuisinière
			Sr. Innocente	Aide
			Sr. Raphael	Lessiveuse
			Sr. Valentine	Aide
1923	19	12	Mère Anne Philoméne	Supérieure
			Sr. Odile	Travaux manuel
			Sr. Joana	Pintura
			Sr. Constance	Refectoire
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Marie Cécile	Aide musicienne
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Anselma	Cuisinière
			Sr. Innocente	Aide
			Sr. Raphael	Lessiveuse
			Sr. Theodorine	Aide cuisinière
1924	19	11	Mère Anne Philoméne	Supérieure
			Sr. Odile	Travaux manuel
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Marie Cécile	Aide musicienne
			Sr. Alexandrine	Lingére
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Juliana	Refectoire
			Sr. Anselma	Cuisinière
			Sr. Innocente	Aide
			Sr. Raphael	Lessiveuse
			Sr. Theodorine	Aide cuisinière
1925	20	9	Mère St. Maurice	Supérieure
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Juliana	Refectoire
			Sr. Liduvine	Lingére
			Sr. Anselma	Cuisinière

			Sr. Théodorine	Cuisinière
			Sr. Innocente	Lessiveuse
			Sr. Alfred	Lessiveuse
1926	20	9	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Anselma	Cuisinière
			Sr. Innocente	Lessiveuse
			Sr. Liduvine	Lingére
			Sr. Théodorine	Aide cuisinière
			Sr. Alfreda	Lessiveuse
			Sr. Silvine	Aide
1927	21	10	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Joseph Irénée	Assistante
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Innocente	Lessiveuse
			Sr. Liduvine	Lingére
			Sr. Théodorine	Cuisinière
			Sr. Silvina	Aide
			Sr. Maria Marthe	Aide cuisinière
			Sr. Onésime	Lessiveuse
1928	17	9	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistante
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Innocente	Lingére
			Sr. Théodorine	Cuisinière
			Sr. Cyrille	Aide
			Sr. Onésime	Lessiveuse
			Sr. Marie Orséne	Lessiveuse
1929	19	11	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistante
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Esther	Classe au dehors
			Sr. Tarcisia	Aide
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Innocente	Lingére
			Sr. Cyrille	Aide
			Sr. Marie Orséne	Lessiveuse
			Sr. Carmelinda	Lessiveuse
			Sr. Fernanda	Portière
1930	18	11	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistante
			Sr. Esther	Classe au dehors
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Innocente	Refectorière
			Sr. Lydia	Aide cuisinière
			Sr. Prisca	Lessiveuse
			Sr. Carmelinda	Lessiveuse
			Sr. Fernanda	Lingére e portière
1931	21	12	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistante
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Esther	Classe au dehors
			Sr. Rosine	Aide musicienne

			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Carmelinda	Lessiveuse
			Sr. Prisca	Lessiveuse
			Sr. Jacintha	Cuisinière
			Sr. Florentina	Couturière
1932	23	12	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistante
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Esther	Classe au dehors
			Sr. Louise Angèle	Peinture
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Prisca	Lessiveuse
			Sr. Jacintha	Cuisinière
			Sr. Carmelinda	Lessiveuse
			Sr. Florentina	Couturière
1933	25	10	Mére St. Jean	Supérieure
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Félicie	Musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Prisca	Lessiveuse
			Sr. Jacintha	Lessiveuse
			Sr. Florentina	Couturière
			Sr. Rufina	Cuisinière
1934	24	10	Mére St. Jean	Supérieure
			Sr. Leontine	Musicienne
			Sr. Esther	Classe au dehors
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Valentine	Aide
			Sr. Prisca	Lessiveuse
			Sr. Florentina	Couturière
			Sr. Rufina	Cuisinière
			Sr. Theophile	Lessiveuse
1935	22	7	Mére St. Jean	Supérieure
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Prisca	Lessiveuse
			Sr. Florentina	Couturière
			Sr. Rufina	Aide cuisinière
			Sr. Théophila	Aide lessiveuse
1936	23	7	Mére St. Jean	Supérieure
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Valerie	Cuisinière
			Sr. Theophile	Cuisinière
			Sr. Aveline	Cuisinière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Fortunata	Couturière
1937	24	8	Mére St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistante
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Fortunata	Refectoire

			Sr. Théophila	Refectoire
			Sr. Avelina	Refectoire
			Sr. Claudina	Couturière
1938	28	12	Mère St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistente
			Sr. Marie Cécile	Musicienne
			Sr. Aglaé	Aide musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Manoelita	Lessiveuse
			Sr. Maximília	Cuisinière
			Sr. Claudina	Lessiveuse
			Sr. Fortunata	Couturière
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
1939	25	11	Mère St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistente
			Sr. Marie Cécile	Musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Innocente	Refectoire
			Sr. Fortunata	Lessiveuse
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
			Sr. Maximília	Aide cuisinière
			Sr. Manoelita	Lessiveuse
1940	25	12	Mère St. Maurice	Supérieure
			Sr. Marie Odile	Assistente
			Sr. Marie Cécile	Musicienne
			Sr. Isabel	Aide musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Inocencia	Refectoire
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Manoelita	Lessiveuse
			Sr. Marie Odete	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Lessiveuse
			Sr. Leoncia	Aide cuisinière
1941	25	10	Mère St. Maurice	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Manoelita	Lessiveuse
			Sr. Marie Odete	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Lessiveuse
			Sr. Leoncia	Aide cuisinière
			Sr. Emiliana	Lessiveuse
1942	24	10	Mère Marie Alix	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Josefa Emília	Aide musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Marie Odete	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Leoncia	Aide cuisinière
			Sr. Emiliana	Lessiveuse

1943	27	12	Mère Marie Alix	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Josefa Emília	Aide musicienne
			Sr. Tarcisia	Cuisinière
			Sr. Valentina	Aide
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Marie Odete	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Leoncia	Aide cuisinière
			Sr. Emiliana	Lessiveuse
			Sr. Manoelita	Lessiveuse
1944	27	12	Mère Marie Alix	Supérieure
			Sr. Louise Agnés	Assistante
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Josefa Emília	Aide musicienne
			Sr. Valentina	Aide
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Maria Odete	Lingére du pens.
			Sr. Leoncia	Aide cuisinière
			Sr. Emiliana	Lessiveuse
			Sr. Rose Albina	Lessiveuse
			Sr. Epifânia	Aide cuisinière
1945	26	10	Mère Jeanne Marie	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Gentilia	Aide musicienne
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Emiliana	Lessiveuse
			Sr. Rosa Albina	Lessiveuse
			Sr. Silveria	Aide cuisinière
1946	29	13	Mère Jeanne Marie	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Aglaé	Aide musicienne
			Sr. Ada Maria	Aide musicienne
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Aveline	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Leoncia	Cuisinière
			Sr. Emiliana	Lessiveuse
			Sr. Rose Albina	Lessiveuse
			Sr. Silvéria	Aide cuisinière
			Sr. Gelsemina	Aide lessiveuse
1947	29	13	Mère Jeanne Marie	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Aglaé	Aide musicienne
			Sr. Belmira	Aide musicienne
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Leôncia	Cuisinière
			Sr. Emilienne	Lessiveuse
			Sr. Rose Albina	Aide

			Sr. Gelsemina	Aide lessiveuse
			Sr. Artemia	Aide cuisinière
1948	30	13	Mère Jeanne Marie	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Aglaé	Aide musicienne
			Sr. Irene Maria	Aide musicienne
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Clorinda	Aide
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Leôncia	Cuisinière
			Sr. Emilienne	Lessiveuse
			Sr. Gelsemina	Lessiveuse
			Sr. Artemia	Cuisinière
1949	29	10	Mère Jeanne Marie	Supérieure
			Sr. Aveline	Lingére du pens.
			Sr. Clorinda	Aide
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Leôncia	Cuisinière
			Sr. Gelsemina	Lessiveuse
			Sr. Artemia	Aide cuisinière
			Sr. Emilienne	Lessiveuse
1950	29	12	Mère Jeanne Marie	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Benilda	Aide musicienne
			Sr. Irene Maria	Aide musicienne
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Leôncia	Cuisinière
			Sr. Emilienne	Lessiveuse
			Sr. Anne Géneviève	Lessiveuse
			Sr. Egidia	Aide cuisinière
1951	29	12	Mère Jeanne Marie	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Benilda	Aide musicienne
			Sr. Irene Maria	Aide musicienne
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Zenaïde	Cuisinière
			Sr. Emilienne	Lessiveuse
			Sr. Anne Géneviève	Lessiveuse
			Sr. Egidia	Cuisinière
1952	29	13	Mère Jeanne de la Croix	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Benilda	Musicienne
			Sr. Irene Maria	Musicienne
			Sr. Rosa de Lima	Musicienne
			Sr. Liduvina	Portière
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Avelina	Lingére du pens.
			Sr. Dileta	Refectoire

			Sr. Zenaide	Cuisinière
			Sr. Emilienne	Lessiveuse
			Sr. Amabile	Cuisinière
			Sr. Anne Géneviéve	Lessiveuse
1953	28	9	Mère Jeanne de la Croix	Supérieure
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Belmira	Musicienne
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Zenaide	Cuisinière
			Sr. Emilienne	Lingére du pens.
			Sr. Amabile	Cuisinière
			Sr. Anne Géneviéve	Lessiveuse
1954	32	13	Mère Jeanne de la Croix	Supérieure
			Sr. Ste. Odile	Assistante
			Sr. Anne des Anges	Portière
			Sr. Jeanne Louise	Lingére du pens.
			Sr. Wilfrida	Musicienne
			Sr. Belmira	Musicienne
			Sr. Prisca	Lessiveuse
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Emilienne	Aide
			Sr. Zenaide	Cuisinière
			Sr. Gaudência	Lessiveuse
			Sr. Anita Maria	Cuisinière
1955	32	11	Mère Jeanne de la Croix	Supérieure
			Sr. Sainte Odile	Assistante
			Sr. Anne des Anges	Portière
			Sr. Joana Luiza	Lingére du pens.
			Sr. Felícia	Aide
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Emilienne	Aide
			Sr. Zenaide	Cuisinière
			Sr. Gaudência	Lessiveuse
			Sr. Anita Maria	Aide cuisinière
1956	31	12	Mère Jeanne de la Croix	Supérieure
			Sr. Sainte Odile	Assistante
			Sr. Anne des Anges	Portière
			Sr. Jeanne Louise	Lingére du pens.
			Sr. Josefa Emília	Musicienne
			Sr. Onisia	Musicienne
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Emilienne	Aide
			Sr. Zenaide	Cuisinière
			Sr. Gaudência	Lessiveuse
			Sr. Anita Maria	Aide cuisinière
1957	32	12	Mère Marie Gonzague	Supérieure
			Sr. Hilda Maria	Assistante
			Sr. Anne des Anges	Portière
			Sr. Jeanne Louise	Lingére du pens.
			Sr. Maria Felícia	Aide
			Sr. Claudina	Couturière
			Sr. Dileta	Refectoire
			Sr. Emilienne	Aide
			Sr. Zenaide	Cuisinière

			Sr. Dorotéa	Lessiveuse
			Sr. Anita Maria	Aide cuisinière
			Sr. Wilfrida	Musicique
1958	33	13	Madre Maria Gonzaga	Sup.
			Irmã Hilda Maria	Assist.
			Irmã Ana Luiza	Porteira
			Irmã Ana dos Anjos	Porteira
			Irmã Joana Luiza	Roupeira do int.
			Irmã Maria Felícia	Serviço Doméstico
			Irmã Irene Maria	Música
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Dileta	Refetoreira
			Irmã Zenaide	Cozinheira
			Irmã Ana Genoveva	Lavadeira
			Irmã Anita Maria	Cozinheira
			Irmã Emiliana	Serviço Doméstico
1959	35	12	Madre Maria Gonzaga	Sup.
			Irmã Hilda Maria	Assist.
			Irmã Ana dos Anjos	Porteira
			Irmã Joana Luiza	Rouparia do int.
			Irmã Luiza Adelaide	Prefeita do Int.
			Irmã Maria Felícia	Serviço Doméstico
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Dileta	Ref. do internato
			Irmã Zenaide	Cozinheira
			Irmã Ana Genoveva	Lavadeira
			Irmã Bonifacia	Cozinheira
			Irmã Emiliana	Serviço Doméstico
1960	34	14	Madre Maria Gonzaga	Sup.
			Irmã Hilda Maria	Assistente
			Irmã Joana Luiza	Roupeira
			Irmã Etevina	Serviço Doméstico
			Irmã Luiza Adelaide	Prefeita do Int.
			Irmã Benjamina	Jardineira
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Bernardina	Auxiliar
			Irmã Dileta	Ref. do internato
			Irmã Emiliana	Serviço Doméstico
			Irmã Zenaide	Cozinheira
			Irmã Bonifacia	Cozinheira
			Irmã Ana Genoveva	Lavadeira
			Irmã Luisa Batista	Serviço Doméstico
1961	35	14	Madre Maria Gonzaga	Sup.
			Irmã Hilda Maria	Assistente
			Irmã Joana Luiza	Roupeira
			Irmã Etevina	Serviço Doméstico
			Irmã Laura	Música
			Irmã Bernardina	Auxiliar
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Dileta	Refetoreira
			Irmã Emiliana	Porteira
			Irmã Zenaide	Cozinheira
			Irmã Bonifacia	Cozinheira
			Irmã Joana Teresa	Prefeita do Int.
			Irmã Luisa Batista	Serviço Doméstico
			Irmã Rosa de Fátima	Lavadeira
1962	38	15	Madre Maria Gonzaga	Sup.
			Irmã Hilda Maria	Assistente

			Irmã M. da Eucaristia	Orientadora Educacional
			Irmã Joana Luiza	Roupeira
			Irmã Benjamina	Jardineira
			Irmã Jovina	Serviço Doméstico
			Irmã Bernardina	Auxiliar
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Emiliana	Porteira
			Irmã Zenaide	Cozinheira
			Irmã Bonifacia	Lavadeira
			Irmã Joana Teresa	Prefeita do Int.
			Irmã Maximina	Serviço Doméstico
			Irmã Luisa Batista	Serviço Doméstico
			Irmã Rosa de Fátima	Auxiliar
1963	38	14	Madre Jeanne de Chantal	Superiora
			Irmã Hilda Maria	Assistente
			Irmã Joana Luiza	Roupeira
			Irmã Laura	Prof. Música
			Irmã Jovina	Serviço Doméstico
			Irmã Bernardina	Serviço Doméstico
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Emiliana	Porteira
			Irmã Bonifácia	Lavadeira
			Irmã Joana Teresa	Diret. Intern.
			Irmã Maximina	Serviço Doméstico
			Irmã Rosa de Fátima	Cozinheira
			Irmã Luisa Batista	Refeitr.
			Irmã Paula Serafina	Cozinheira
1964	37	13	Madre Jeanne de Chantal	Superiora
			Irmã Hilda Maria	Assistente
			Irmã Joana Luisa	Serviço Doméstico
			Irmã Jovina	Serviço Doméstico
			Irmã Bernardina	Serviço Doméstico
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Emiliana	Porteira
			Irmã Bonifácia	Cozinheira
			Irmã Joana Teresa	Diret. Intern.
			Irmã Maximina	Serviço Doméstico
			Irmã Luisa Batista	Refeit.
			Irmã Paula Serafina	Lavadeira
			Irmã Maurília	Cozinheira
1965	39	13	Madre Jeanne de Chantal	Superiora
			Irmã Hilda Maria	Diretora
			Irmã Joana Luisa	Roupeira
			Irmã Claudina	Costureira
			Irmã Bernardina	Serviço Doméstico
			Irmã Emiliana	Porteira
			Irmã Bonifácia	Cozinheira
			Irmã Jovina	Serviço Doméstico
			Irmã Maximina	Serviço Doméstico
			Irmã Luiza Batista	Refeit.
			Irmã Paula Serafina	Lavadeira
			Irmã Teresinha da Eucaristia	Diret. Intern.
			Irmã Maurília	Cozinheira
1966	44	15	Madre Jeanne de Chantal	Superiora
			Irmã Maria Ledy	Assistente
			Louise Angéle	Pintura
			Irmã Joana Luisa	Serviço Doméstico

			Irmã Cláudia	Costureira
			Irmã Bernardina	Serviço Doméstico
			Irmã Emiliana	Porteira
			Irmã Luisa Adelaide	Diret. Internato
			Irmã Bonifácia	Cozinheira
			Irmã Jandyra Maria	Orient. Educ.
			Irmã Jovina	Serviço Doméstico
			Irmã Maximina	Serviço Doméstico
			Irmã Paula Serafina	Serviço Doméstico
			Irmã Maurília	Cozinheira
			Irmã Leonice	Serviço Doméstico
1967	39	14	Madre Jeanne de Chantal	Superiora
			Irmã Maria Ledy	Assistente
			Louise Angéle	Pintura
			Irmã Joana Luisa	Serviço Doméstico
			Irmã Cláudia	Costureira
			Irmã Bernardina	Serviço Doméstico
			Irmã Emiliana	Porteira
			Irmã Luisa Adelaide	Diret. Internato
			Irmã Bonifácia	Cozinheira
			Irmã Jovina	Serviço Doméstico
			Irmã Maximina	Serviço Doméstico
			Irmã Agueda Maria	Costureira e Enfermeira
			Irmã Maurília	Cozinheira
			Irmã Leonice	Lavadeira

Fonte: Colégio São José – Irmãs (Livro de registro da presença das Irmãs em Pelotas). Acervo do Colégio São José.

* O registro no livro é escrito em francês de 1910 a 1957, assim, segue uma livre tradução desta autora dos termos apresentados:

Mére = Madre

Soeur/Sr = Irmã

Supérieure = Superiora

Assistante/Assistente = Assistente

Aide = Auxiliar

Lessiveuse = Serviço Doméstico

Lingére = Roupeira

Aide lingére = Roupeira Auxiliar

Couturière = Costureira

Broderie = Bordadeira

Blanchisseuse = Lavadeira

Cuisiniére = Cozinheira

Aide cuisiniére = Cozinheira Auxiliar

Refectoriére = Responsável pelo Refeitório

Jardiniére = Jardineira

Portiére = Porteira

Classe au dehors = Inspetora

Travaux Manuel = Profª de Trabalhos Manuais

Musicienne = Musicista e Profª de Música

Aide musicienne = Musicista Auxiliar e Profª de Música

Maîtresse pintura = Professora de Pintura

Anexos

Fotos das Décadas de 1910 e 1920.

Fonte: Ilustração Pelotense – Revista Quinzenal, Pelotas.



Galante Noemia, filhinha gentil do Sr. Tenente Coelho da Costa.

Fonte: Ilustração Pelotense, 15/11/1919, p.4.



Senhorinha Vanda Schramm.
Fonte: Ilustração Pelotense, 16/01/1921, p.12.



A galante Cecy.
Fonte: Ilustração Pelotense, 16/01/1921, Capa.



Senhorinha Olga Feijó.
Fonte: Ilustração Pelotense, 1º/07/1921, p.16.



Acylla, filhinha do nosso amigo sr. tenente José Luiz Godolphim.
Fonte: Ilustração Pelotense, 1/03/1921, p.1.



A nossa co-estadona Senhorinha Genny Paiva da Cruz, da sociedade Carioca.
Fonte: Ilustração Pelotense, 16/07/1922, p.7.

Prédios monumentais de Escolas Confessionais em Pelotas
e outras cidades do Rio Grande do Sul

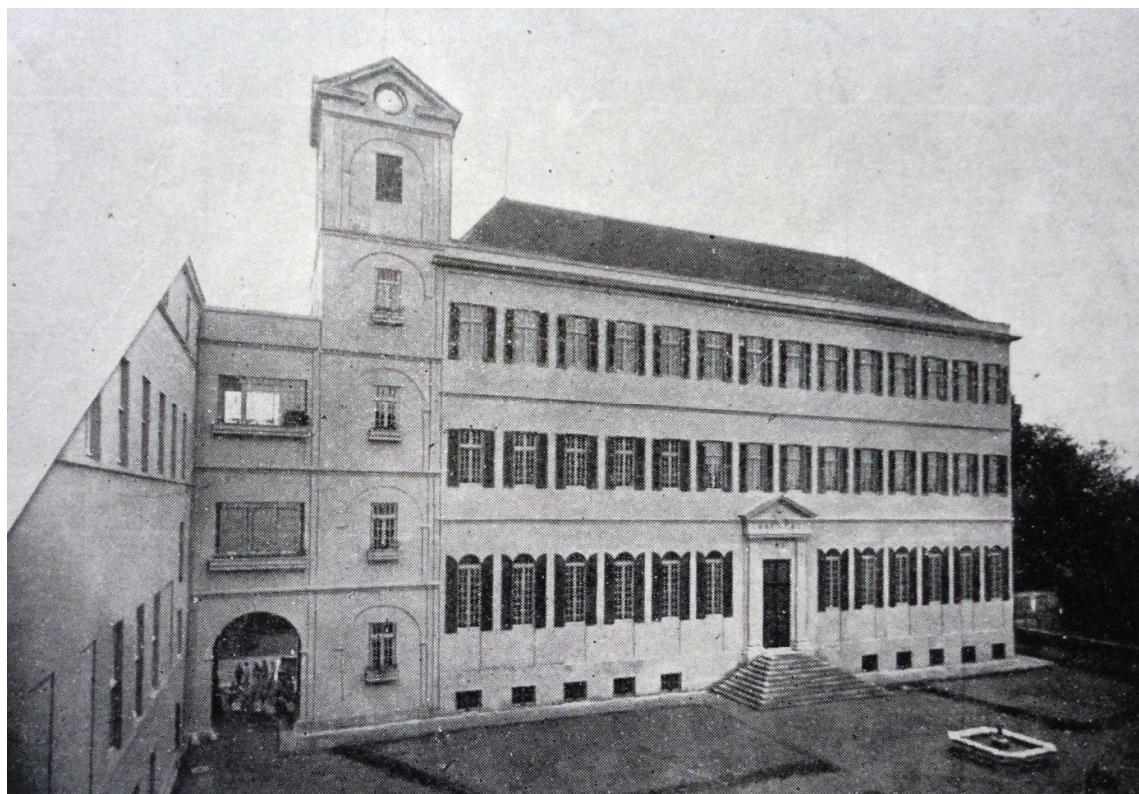


Gymnasio Gonzaga, Pelotas.
Fonte: O Echo, 02/07/1929, p.107.



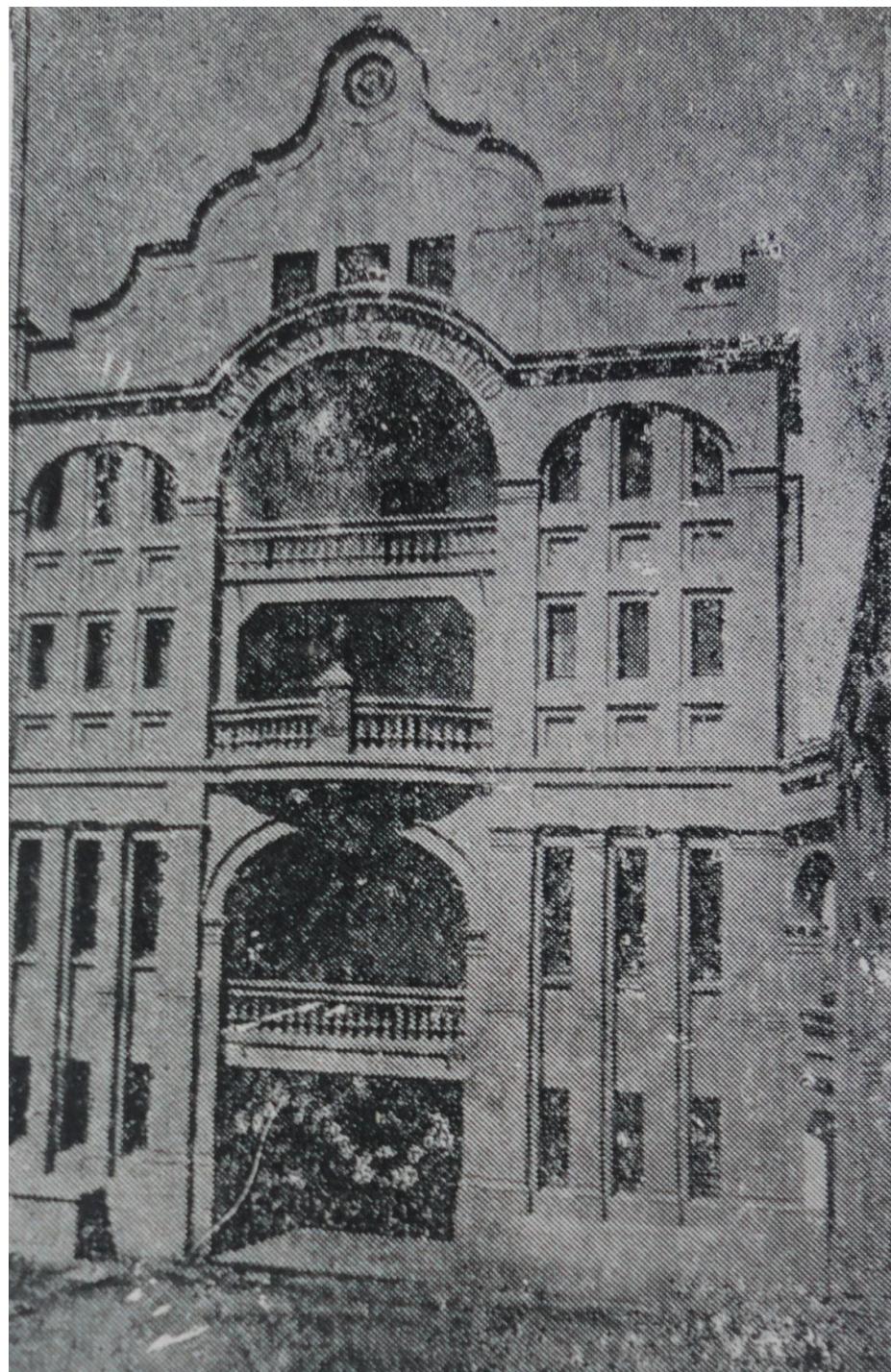
Cachoeira – Edifício onde vae funcionar o Collegio da Immaculada Conceição,
das Rev. Irmãs de Santa Catharina, no qual o Echo tem 22 assignaturas.

Fonte: O Echo, 02/07/1929, p.220.



O novo predio do grande Gymnasio Estadual Feminino N.Sra. do Bom Conselho,
das Rev. Irmãs Franciscanas em Porto Alegre.

Fonte: O Echo, 22/08/1931, p.245.



Fachada do Ginásio do Rosário, Porto Alegre.
Fonte: O Echo, 22/08/1931, p.367.