



PELAS CURVAS DO RIO:
Memórias e Sensibilidades na educação feminina
em escolas confessionais no Vale dos Sinos/RS
(décadas de 1930 a 1970)

Estela Denise Schütz Brito



As fotografias da capa retratam algumas práticas e atividades da cultura escolar, que perpassaram a educação feminina em escolas confessionais no Vale dos Sinos/RS, presentes neste estudo. Os documentos iconográficos para esta arte fazem parte do arquivo pessoal de: Carmen Renate Engel Gerhardt e Nair Meinen.

Arte da capa: Roberta Santos
E-mail: roberta.saantos@gmail.com
Novo Hamburgo, 2024.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ESTELA DENISE SCHÜTZ BRITO

**PELAS CURVAS DO RIO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO
FEMININA EM ESCOLAS CONFESSIONAIS NO VALE DOS SINOS/RS (DÉCADAS
DE 1930 A 1970)**

São Leopoldo
2024

ESTELA DENISE SCHÜTZ BRITO

**PELAS CURVAS DO RIO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO
FEMININA EM ESCOLAS CONFSSIONAIS NO VALE DOS SINOS/RS (DÉCADAS
DE 1930 A 1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/Unisinos) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

São Leopoldo

2024

B862p

Brito, Estela Denise Schütz.

Pelas curvas do rio : memórias e sensibilidades na educação feminina em escolas confessionais no Vale do Rio dos Sinos/RS (décadas de 1930 a 1970) / Estela Denise Schütz Brito. – 2024.
272 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin”

1. Educação dos sentidos. 2. Educação feminina. 3. Instituições confessionais. 4. Memória e história oral. 5. Sensibilidades. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

ESTELA DENISE SCHÜTZ BRITO

**PELAS CURVAS DO RIO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO
FEMININA EM ESCOLAS CONFESSIONAIS NO VALE DOS SINOS/RS (DÉCADAS
DE 1930 A 1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/Unisinos) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 30/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Marluza Marques Harres
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

AGRADECIMENTOS

*Jogue suas mãos para o céu e agradeça se acaso tiver
Alguém que você gostaria que
Estivesse sempre com você [...]
(Hyldon)*

Um trabalho de pesquisa é feito por muitas mãos. Mãos que auxiliam, que abraçam, que acolhem, que direcionam, que dão aquele “empurrãozinho”, que enxugam as lágrimas e que vibram com cada vitória sua. Aqui, quero agradecer a essas inúmeras mãos que me apoiaram e me sustentaram no decorrer deste percurso acadêmico, fazendo com que este estudo fosse possível.

Quero iniciar agradecendo à Capes, ao Governo Federal e à Unisinos, pela oportunidade de continuar meus estudos e aperfeiçoamentos em nível de pós-graduação por meio da oferta uma bolsa de estudos. Sem ela, essa qualificação e o sonho do doutorado dificilmente se tornariam uma realidade.

À Beatriz, Carmen, Céres, Ellen, Leni, Loiva, Maria Vitória (*in memoriam*), Marion, Nair, Rosane, Suzéte e Vera, vocês são a alma deste estudo! Mulheres incríveis que a pesquisa me possibilitou conhecer. Agradeço por, prontamente, aceitarem participar deste estudo, compartilhando comigo suas memórias, suas muitas histórias e suas relíquias preservadas dos tempos de estudante, por me acolherem em suas casas e por disponibilizarem seu tempo e sua atenção à pesquisa e à pesquisadora. Meu muito obrigada! Sem vocês, esta tese não ganharia vida.

À Luciane Grazziotin, minha orientadora. Pessoa ímpar que me acolheu em 2016 e acreditou em todas as propostas investigativas que teci e tracei ao longo desses 8 anos de convivência. Nesse período, ela direcionou minhas leituras, minhas escritas e meus pensamentos, trouxe sugestões, dúvidas e questionamentos e foi aperfeiçoando cada detalhe do trabalho, deixando todas as ideias mais claras. Aprendi e aprendo muito contigo, minha sempre orientadora de pesquisa e de vida!

Às professoras Maria Teresa Santos Cunha, Dóris Bittencourt Almeida, Marluza Marques Harres e Maria Cláudia Dal’Igna, por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa deste estudo. Por serem mulheres pesquisadoras de referência, nas quais me inspiro. Agradeço a leitura atenta e minuciosa dos meus escritos, pelos apontamentos, direções e indicações, trazendo delineamento e forma para esta tese.

Aos professores, colegas e funcionárias do PPGEduc da Unisinos, pelos caminhos que, juntos, trilhamos durante esses últimos anos. Agradeço, também, pela ajuda, pelos ensinamentos, pelas trocas e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas do grupo de pesquisa Ebramic, por todos os momentos de acolhida e compartilhamentos. Amigos com quem ri, chorei e confidenciei meus sentimentos em relação à pesquisa ao longo desses anos. À todas e a todos desse grupo tão acolhedor e generoso que viveram a pesquisa comigo, minha gratidão.

Às coordenações e aos colegas do Colégio Sinodal, unidades de São Leopoldo e Portão, por cada escuta e apoio nesse percurso acadêmico de construção da tese.

Às amigas mais chegadas que irmãs, Vanessa e Jaqueline, que não largaram a minha mão em nenhum momento. Obrigada pelo apoio, ânimo e escuta atenta, sempre.

À Ariane e Mirian, amigas mais que especiais que estiveram sempre presentes, ouvindo, incentivando, sugerindo caminhos, ajudando e amparando.

À Ana Carina, amiga que o mestrado me deu e que continuou comigo, compartilhando a caminhada do doutorado.

À Dani, por cuidar de mim e da minha saúde física e mental, sendo ouvidos atentos aos muitos momentos que precisava desabafar.

À Andressa, por se tornar uma amiga tão especial que me escuta, me acalma, vibra comigo e com quem aprendo diariamente.

À minha família: pai, mãe, avó, mano, por serem aquelas mãos que se desdobram em muitas. Agradeço por todo o suporte de vida que recebo das mãos de vocês, que tanto amo!

A Gabriel, meu esposo. Aquele que é o meu incentivador a seguir sempre firme e em frente. Obrigada por acolher cada momento em que precisava compartilhar da pesquisa, por me animar e apoiar. Por ser amparo, quando eu iria desabar. Por estar sempre por perto, me encorajando, me confortando e me impulsionando a continuar. Meu amor e agradecimento!

À Mel e à Mia, minhas fiéis companheirinhas de leitura, escrita e pesquisa. Agradeço pela presença, pelo afeto e amor diário!

Às amigas e amigos, de perto e de longe, à todas e a todos que compartilharam comigo esses anos de estudo e pesquisa e que contribuíram com suas mãos, seja acolhendo, apoiando, vibrando ou apontando direções: meu reconhecimento, meu afeto e minha gratidão! Hoje, eu jogo minhas mãos aos céus e agradeço por cada uma e cada um de vocês terem cruzado, em algum momento da jornada, o meu caminho!

*Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem se lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, asso, asso...
Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem [...]
E basta contar compasso
E basta contar consigo
Que a chama não tem pavio
De tudo se faz canção
E o coração na curva
De um rio, rio, rio, rio, rio...
E lá se vai mais um dia...
(Borges, 2024, s. p., grifo nosso).*

RESUMO

Esta investigação tem como *locus* a região do Vale dos Sinos, especificamente os municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo, localizados no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa utiliza as metodologias de Análise Documental e de História Oral para a produção de narrativa de memórias de 12 mulheres que estudaram entre as décadas de 1930 e 1970 em três escolas confessionais dos referidos municípios com o intuito de responder a alguns questionamentos levantados *a priori*: (i) que experiências são construídas na coletividade de instituições femininas em região de colonização homogênea?; (ii) de que maneiras a (con)vivência entre mulheres é permeada pelo desenvolvimento de determinados sentidos e que sensibilidades são produzidas nesses espaços?; e (iii) que cultura escolar se (re)produz nos ambientes escolares investigados? A pesquisa visa defender a tese de que *a formação feminina ofertada pelas escolas confessionais da região do Vale dos Sinos buscava promover, independentemente da doutrina que as guiava, atividades diversificadas que perpassavam os corpos das discentes, proporcionando a elas experiências e produzindo nelas sensibilidades, permeando suas memórias de significados e sentidos, comuns ou singulares, por meio de práticas realizadas e espaços ocupados no decorrer da educação escolarizada que receberam nessas instituições de ensino*. As três instituições confessionais que fazem parte deste estudo são o Colégio São José, em São Leopoldo, o Colégio Santa Catarina e a Fundação Evangélica, estes últimos em Novo Hamburgo. O objetivo desta investigação é entrelaçar a história das mulheres com seu processo de educação com o intuito de analisar as experiências formadas na coletividade de colégios confessionais de maneira a compreender o desenvolvimento de determinados sentidos na produção de sensibilidades nesses espaços, além de estabelecer aproximações com a cultura escolar produzida por essas instituições cristãs. A partir das narrativas de memórias e demais documentos da cultura material escolar angariados no decorrer da pesquisa, o estudo busca por vestígios sobre a formação feminina nessa região no recorte temporal estabelecido. A investigação se encontra no campo da História da Educação, com vistas para a História das Mulheres, e está fundamentada na perspectiva da História Cultural. A partir da análise dos documentos, pode-se inferir que as três instituições cristãs ofertavam um ensino voltado para o desenvolvimento da fé, da responsabilidade consigo e com o próximo, da comunhão, do compromisso, da solidariedade e do respeito. Os cinco sentidos foram as portas de entrada para o conhecimento, por meio das quais as mulheres receberam destaque por meio de gostos, sons, cheiros e sensações que foram narradas no que se refere ao seu período como estudantes. Sentimentos como medo,

angústia, saudade, gratidão, amizade, afeto, alegria, tristeza, amor e ódio, por exemplo, permearam as narrativas de memórias, bem como demais documentos acessados para este estudo. Os diferentes espaços das instituições estudadas, a realização de passeios e estudos ao ar livre, os ritos e rituais, as regras, sanções e premiações, as relações de amizade e de afeto, por sua vez, apareceram em suas narrativas, assim como a contraconduta feminina por meio de ações e atitudes aos modos inculcados pelas instituições. A partir disso, este *corpus* documental possibilitou a análise de indícios que contribuíram para a compreensão dos sentidos e sensibilidades produzidos no interior dessas escolas confessionais, que, por sua vez, se encontram em funcionamento, até os dias atuais, na região do Vale dos Sinos.

Palavras-chave: Educação feminina; instituições confessionais; memória e história oral; educação dos sentidos; sensibilidades.

ABSTRACT

This investigation focuses on the Vale dos Sinos region, specifically the municipalities of São Leopoldo and Novo Hamburgo, located in the state of Rio Grande do Sul. The research employs the methodologies of Documentary Analysis and Oral History to produce narratives of memories from 12 women who studied between the 1930s and 1970s in three confessional schools in the aforementioned municipalities, aiming to answer some questions raised beforehand: (i) what experiences are forged within the collective of female institutions in a region characterized by homogeneous colonization?; (ii) in what ways is (co)existence among women permeated by the development of certain senses, and what sensitivities are produced in these spaces?; and (iii) what school culture is (re)produced in the investigated school environments? The research aims to advocate the thesis that *the female education offered by the religious schools in the Vale dos Sinos region sought to promote, regardless of the doctrine guiding them, diversified activities that permeated the students' bodies, providing them with experiences and producing sensitivities in them, permeating their memories with meanings and senses, common or singular, through practices carried out and spaces occupied during the formal education they received in these educational institutions.* The three religious institutions that are part of this study are São José College in São Leopoldo, Santa Catarina College, and the Evangelical Foundation, the latter two located in Novo Hamburgo. The aim of this research is to interweave women's history with their educational journey, with the purpose of examining the experiences cultivated within the community of confessional schools, thereby comprehending the evolution of certain perceptions in the cultivation of sensitivities within these environments, as well as to establish connections with the school culture produced by these Christian institutions. Through the narratives of memories and other documents of school material culture gathered during the research, the study seeks traces of female education in this region within the established temporal framework. The investigation is situated in the field of the History of Education, with a focus on Women's History, and is grounded in the perspective of Cultural History. From the analysis of the documents, it can be inferred that the three Christian institutions offered education focused on the development of faith, responsibility towards oneself and others, communion, commitment, solidarity, and respect. The five senses were the gateways to knowledge, highlighting tastes, sounds, smells, and sensations that were narrated by the interviewed women regarding their time as students. Feelings such as fear, anguish, longing, gratitude, friendship, affection, joy, sadness, love, and hatred, for example, permeated the

narratives of memories, as well as other documents accessed for this study. The different spaces of the studied institutions, outdoor excursions and studies, rites and rituals, rules, sanctions, and rewards, friendship and affectionate relationships, in turn, appeared in their narratives, as did female counter-conduct through actions and attitudes contrary to those inculcated by the institutions. Based on this, this documentary corpus allowed for the analysis of clues that contributed to the understanding of the senses and sensitivities produced within these religiously affiliated schools, which, in turn, are still in operation to this day in the Vale dos Sinos region.

Keywords: Female education; religious institutions; memory and oral history; education of the senses; sensitivities.

RESUMEN

Esta investigación tiene como lugar la región del Vale dos Sinos, específicamente los municipios de São Leopoldo y Novo Hamburgo, ubicados en el estado de Rio Grande do Sul. La investigación utiliza las metodologías de Análisis Documental y de Historia Oral para la producción de narrativa de memorias de 12 mujeres que estudiaron entre las décadas de 1930 y 1970 en tres escuelas confesionales de los referidos municipios con el objetivo de contestar a algunos cuestionamientos levantados a priori: (i) ¿qué experiencias son construidas en la colectividad de instituciones femeninas en región de colonización homogénea?; (ii) ¿de qué maneras la (con)vivencia entre mujeres es permeada por el desarrollo de determinados sentidos y qué sensibilidades son producidas en esos espacios?; y (iii) ¿qué cultura escolar se (re)produce en los ambientes escolares investigados? La investigación tiene como objetivo defender la tesis de que *la formación femenina ofrecida por las escuelas confesionales de la región del Vale dos Sinos buscaba promover, independientemente de la doctrina que las guiaba, actividades diversificadas que atravesaban los cuerpos de las estudiantes, proporcionándoles experiencias y produciendo en ellas sensibilidades, impregnando sus memorias de significados y sentidos, comunes o singulares, por medio de prácticas realizadas y espacios ocupados en el transcurrir de la educación escolarizada que recibieron en esas instituciones de enseñanza*. Las tres instituciones confesionales que forman parte de este estudio son el Colegio São José, en São Leopoldo, el Colegio Santa Catarina y la Fundação Evangélica, estos últimos en Novo Hamburgo. El objetivo de esta investigación es entrelazar la historia de las mujeres con su proceso de educación con la finalidad de analizar las experiencias formadas en la colectividad de colegios confesionales de manera a comprender el desarrollo de determinados sentidos en la producción de sensibilidades en esos espacios, además de establecer aproximaciones con la cultura escolar producida por esas instituciones cristianas. A partir de las narrativas de memorias y otros documentos de la cultura material escolar recaudados en el transcurrir de la investigación, el estudio busca por vestigios sobre la formación femenina en esa región en el recorte temporal establecido. La investigación se encuentra en el campo de la Historia de la Educación, con una mirada a la Historia de las Mujeres, y está fundamentada en la perspectiva de la Historia Cultural. A partir del análisis de los documentos, se puede inferir que las tres instituciones cristianas ofrecían una enseñanza direccionada para el desarrollo de la fe, de la responsabilidad consigo y con el prójimo, de la comunión, del compromiso, de la solidaridad y del respeto. Los cinco sentidos fueron las puertas de entrada para el conocimiento, destacándose gustos, sonidos, olores y sensaciones

que fueron narradas por las mujeres entrevistadas en lo que se refiere a su periodo como estudiantes. Sentimientos como miedo, angustia, añoranza, gratitud, amistad, afecto, alegría, tristeza, amor y odio, por ejemplo, impregnaron las narrativas de memorias, así como otros documentos accedidos para este estudio. Los diferentes espacios de las instituciones estudiadas, la realización de paseos y estudios al aire libre, los ritos y rituales, las reglas, sanciones y premiaciones, las relaciones de amistad y de afecto, por su vez, aparecieron en sus narrativas, así como la conducta femenina por medio de acciones y actitudes a los modos inculcados por las instituciones. A partir de eso, este corpus documental permitió el análisis de indicios que contribuyeron para la comprensión de los sentidos y sensibilidades producidos en el interior de esas escuelas confesionales, que, a su vez, se encuentran en funcionamiento, hasta los días actuales, en la región del Vale dos Sinos.

Palabras clave: Educación femenina; instituciones confesionales; memoria y historia oral; educación de los sentidos; sensibilidades.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do Vale dos Sinos/RS.....	22
Figura 2 – Fachada das três instituições confessionais relacionadas a este estudo	32
Figura 3 – Bacia hidrográfica do Rio dos Sinos	54
Figura 4 – Cidade de São Leopoldo (aproximadamente década de 1960)	57
Figura 5 – Vista aérea de Novo Hamburgo (década de 1950). Registro de Alceu Feijó	59
Figura 6 – Esboço da primeira casa das Irmãs Franciscanas em São Leopoldo (1872).....	64
Figura 7 – Prédios do Colégio São José ao lado da Igreja Matriz (séculos XIX e XX).....	65
Figura 8 – Vista aérea das construções atuais do Colégio São José.....	66
Figura 9 – Primeira construção do <i>Evangelisches Stift</i> , em Hamburger Berg (século XIX)....	68
Figura 10 – <i>Evangelisches Stift</i> após reformas (século XX)	69
Figura 11 – Fachada atual da Fundação Evangélica.....	71
Figura 12 – Primeira casa alugada pelas irmãs de Santa Catarina, em Novo Hamburgo (anos iniciais do século XX)	72
Figura 13 – Fachada do Colégio Santa Catarina (início do século XX).....	73
Figura 14 – Vista aérea dos prédios do <i>Santa</i>	74
Figura 15 – Engrenagens que movem a instituição escolar.....	87
Figura 16 – Rede de indicações para entrevistas de alunas egressas da Fundação Evangélica	107
Figura 17 – Alunas entrevistadas das três instituições de ensino	109
Figura 18 – As alunas egressas entrevistadas para a tese	111
Figura 19 – Registro dos prédios da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo em meio à natureza (década de 1950)	155
Figura 20 – O morrinho da Fundação Evangélica, área de preservação ambiental (ano de 2023).....	156

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Pesquisa em periódicos locais no MHVSL.....	98
Fotografia 2 – Museu da Educação da Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo (1).....	101
Fotografia 3 – Museu da Educação da Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo (2).....	101
Fotografia 4 – Caixa expositora do Museu Escolar da Fundação Evangélica.....	102
Fotografia 5 – Memorial do Colégio São José (1)	103
Fotografia 6 – Memorial do Colégio São José (2)	103
Fotografia 7 – Materialidades arquivadas pela entrevistada Beatriz Fischer	117
Fotografia 8 – Materialidades arquivadas pela entrevistada Vera Sperb da Silveira	117
Fotografia 9 – Relatório da semana de 5 a 11 de outubro de 1953, Fundação Evangélica, Novo Hamburgo	132
Fotografia 10 – Amostra de bordado produzidos no Colégio Santa Catarina.....	136
Fotografia 11 – Amostra de pontos em trabalhos manuais em couro produzidos na Fundação Evangélica (década de 1960).....	137
Fotografia 12 – Matéria do jornal SL datada de 10 de outubro de 1959.....	139
Fotografia 13 – Boletim de notas da 1ª série do Ginásio (ano de 1960)	147
Fotografia 14 – Boletim de notas da 1ª série do Ginásio (ano de 1971)	147
Fotografia 15 – Registro no diário da turma da excursão para o Morro Itacolomi (década de 1950).....	157
Fotografia 16 – Registros das alunas da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo em suas excursões pelos morros (década de 1950)	158
Fotografia 17 – Time de vôlei da Fundação Evangélica em torneio (década de 1950)	164
Fotografia 18 – Registro das alunas da Fundação Evangélica em uma demonstração das atividades de ginástica (1953)	165
Fotografia 19 – Certificado de Educação Física do Colégio São José (1963)	168
Fotografia 20 – Registro das alunas da Fundação Evangélica em desfile cívico pelo centro de Novo Hamburgo/RS (década de 1950).....	169
Fotografia 21 – Registro sobre a semana de exames no diário da turma da Fundação Evangélica (1955).....	171
Fotografia 22 – Convite de formatura da Fundação Evangélica (1955).....	172
Fotografia 23 – Turmas de formandas da Fundação Evangélica (1955), do Colégio Santa Catarina (1967) e do Colégio São José (1968)	173

Fotografia 24 – Registro no diário da turma de algazarra e punição no dormitório feminino da Fundação Evangélica (1955)	179
Fotografia 25 – O controle e a bonificação materializados: Colégio São José	181
Fotografia 26 – Uniforme escolar das alunas da Fundação Evangélica (década de 1950)	184
Fotografia 27 – Entrevista com uma formanda do Colégio São José, de São Leopoldo, publicada no Jornal SL em 17 de outubro de 1959	188
Fotografia 28 – Colegas do Curso de Economia Doméstica da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo (1961)	193
Fotografia 29 – Registro das alunas do Colégio São José, em São Leopoldo, após uma aula de Educação Física (década de 1960).....	196
Fotografia 30 – Corpo docente da Fundação Evangélica (1952)	199
Fotografia 31 – Turmas A e B da Fundação Evangélica com seu professor de classe Hans Schreen (década de 1950).....	201
Fotografia 32 – Registro no diário da turma que reflete o medo das alunas pelas provas finais (ano: 1955).....	206
Fotografia 33 – Um passeio ao Iguaçu/PR. Alunas e professor da Fundação Evangélica em momento de descontração (1955).....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos materiais mobilizados nos museus visitados	105
Quadro 2 – Informações das entrevistas e das entrevistadas.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPHE	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CHSSA	Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Ebramic	Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IENH	Instituição Evangélica de Novo Hamburgo
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHVSL	Museu Histórico Visconde de São Leopoldo
Ospa	Orquestra Sinfônica de Porto Alegre
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proex	Programa de Excelência Acadêmica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RHE	Revista História da Educação
Sema-RS	Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura do estado do Rio Grande do Sul
Sogipa	Sociedade de Ginástica de Porto Alegre
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Uninove	Universidade Nove de Julho
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Uniube	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	21
2	ELAS POR ELAS: MULHERES PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS .	40
2.1	BEATRIZ TEREZINHA DAUDT FISCHER.....	41
2.2	CARMEN RENATE ENGEL GERHARDT.....	42
2.3	CERES BEATRIZ DREWS GÜNTZEL.....	42
2.4	ELLEN FENSTERSEIFER WOORTMANN	43
2.5	LENI SOFIA FENSTERSEIFER DIAS.....	44
2.6	LOIVA TEREZINHA DA SILVEIRA	44
2.7	MARIA VITÓRIA DENICOL	45
2.8	MARION ZEILMANN JAEGER	46
2.9	NAIR MEINEN	47
2.10	ROSANE PLEGGE GOBETTI.....	48
2.11	SUZÉTE MARIA GROEHS	49
2.12	VERA SPERB SILVEIRA	49
3	PELAS CURVAS DO RIO: A REGIÃO DO VALE DOS SINOS	52
3.1	LUGAR PARA MORAR, ESPAÇO PARA EDUCAR: AS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS QUE ABARCAM A PESQUISA.....	61
3.1.1	Colégio São José, em São Leopoldo.....	62
3.1.2	Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo	67
3.1.3	Colégio Santa Catarina, em Novo Hamburgo.....	71
4	SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	76
4.1	MEMÓRIAS, SENSIBILIDADES E CULTURA ESCOLAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	82
4.2	ENTRE IDAS E VINDAS, A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA SE FEZ.....	95
4.2.1	À procura de pistas: os museus como espaços para a investigação	96

4.2.2	Contatos, encontros e entrevistas: o evento da História Oral	106
5	“MAS EU PASSEI POR ISSO, NÓS PASSAMOS, VIVEMOS MARCAS DE UMA ÉPOCA”: SENTIDOS E MEMÓRIAS COMO OBJETOS DA HISTÓRIA... ..	121
5.1	O APRENDER QUE VEM PELOS SENTIDOS.....	123
5.1.1	Ver e ouvir, provar e sentir.....	127
5.2	O ESPAÇO DO CORPO E O CORPO NO ESPAÇO: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS.....	144
5.2.1	Currículo, ritos e rituais nas escolas confessionais.....	146
5.2.2	“Na próxima vez, levantem mais cedo”: modos de ser, maneiras de subverter .	174
5.3	RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM, SENTIMENTOS QUE PERMANECEM	189
5.3.1	Dia a dia, lado a lado: amizades, afetos e partilhas	191
5.3.2	E os professores(as)? Da rigidez ao acolhimento	198
6	É PRECISO ENCERRAR: PONTO FINAL OU RETICÊNCIAS?	211
	REFERÊNCIAS	218
	APÊNDICE A – RESULTADOS DE TRABALHOS ACADÊMICOS NO IBICT PARA O ESTADO DA ARTE.....	237
	APÊNDICE B – RESULTADOS DE TRABALHOS ACADÊMICOS NO PORTAL CAPES PARA O ESTADO DA ARTE	252
	APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS VISITADAS.....	267
	APÊNDICE D – MODELO DE TERMO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS ENTREVISTAS.....	268
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL.....	270
	APÊNDICE F – AUTODECLARAÇÃO.....	272

1 PALAVRAS INICIAIS

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada (Lispector, 1999, p. 159, grifo nosso).

Escrever: verbo ou a ação de traduzir; representar por meio de caracteres ou sinais gráficos; expressar-se por escrito; compor ou redigir um trabalho; contar algo; narrar; descrever; produzir um texto (Escrever, 2024)¹. Escrever é, também, ato de criar, de se doar, conhecer-se, seja conjunta ou solitária; é ação de construir e reconstruir, parar e continuar, apagar e recomeçar. E, como bem traduziu Lispector (1999, p. 159), “[...] escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir”. Entendo a sutileza poética de Clarice como um impulso para a construção desta pesquisa. Quiçá mobilizar pessoas, produzir documentos para escrever uma história ou mesmo descrever aquele “sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador” venha a ser o mote deste estudo.

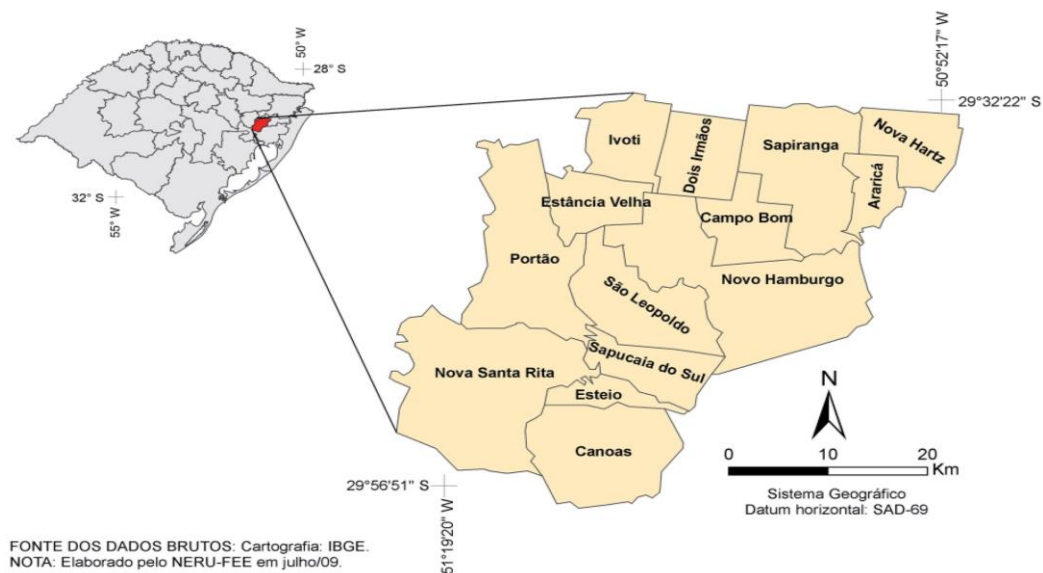
Clarice Lispector, mulher, jornalista, escritora, ensaísta e contista, usou, durante sua vida, as palavras para buscar imprimir e traduzir para o papel suas emoções, pensamentos, ânsias e desejos, assim como podemos observar na frase do conto “Escrever”, escolhido para compor a epígrafe desta introdução. Dito isso, este estudo busca captar sensibilidades e sentimentos em narrativas de mulheres, aquelas sensações que buscam guarida entre as memórias ou que permaneceram sufocadas pelo passar do tempo. Sentimentos, sensibilidades, memórias e experiências; palavras por meio das quais esta escrita irá se delinear e se movimentar nos próximos capítulos.

Como qualquer outro trabalho investigativo, este, de igual forma, passou por muitos trâmites e tratativas para chegar à versão que aqui se apresenta; afinal, falar de história, educação e sensibilidade em uma mesma escrita, a partir de memórias de sujeitos comuns, não é algo assim tão trivial. Discorro sobre um estudo a ser realizado com mulheres a partir de suas memórias, suas histórias e suas experiências educativas. Procuo entender determinados aspectos da educação feminina, por meio de aproximações em relação aos registros acessados, para adentrar em um arcabouço de elementos que me permitam compreender as continuidades e rupturas na educação ofertada às mulheres em escolas confessionais, que ofereciam, também, o regime de internato. Essas instituições se situam no Vale do Rio dos Sinos, região

¹Trata-se de algumas definições que constam no dicionário *on-line* Michaelis. Há, ainda, outras definições.

também conhecida como Vale dos Sinos², que, por sua vez, é formado por 14 municípios representados na Figura 1 e se encontra na Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul³:

Figura 1 – Localização geográfica do Vale dos Sinos/RS



Fonte: Bem e Giacomini (2013).

Diante disso, apresento, a seguir, como cheguei até esse assunto e temática em questão. Para isso, é necessário voltarmos alguns anos atrás e retomar alguns passos que dei em minha trajetória acadêmica e profissional que convergiram para chegar a este estudo. O encantamento pela docência veio desde muito cedo. Apesar de não ter escolhido cursar o Magistério juntamente ao Ensino Médio, o curso de Pedagogia estava em meu horizonte, e, assim que encerrei os estudos da Educação Básica, ingressei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). De 2005 a 2010, realizei minha graduação na licenciatura. Fiz amizades, aprendi com professores e foi nesse período, também, que iniciei minha caminhada docente, lecionando na Educação Infantil.

Na Pedagogia, ocorreu meu primeiro encontro com a História da Educação, a História das Instituições Escolares e com a metodologia da História Oral. Orientada pela Profa. Dra. Beatriz Terezinha Daudt Fischer, que, na presente pesquisa, se tornou uma das minhas

²Neste estudo, optou-se por utilizar a abreviação “Vale dos Sinos”, uma vez que, no âmbito da Geografia, o termo “vale” pressupõe uma região localizada e formada a partir de um rio. Conforme Terezo (2008, p. 156), vale é uma “[...] depressão mais ou menos plana e extensa entre montanhas. Forma de relevo modelada por rios, limitada por duas vertentes”.

³No capítulo 3, a região do Vale dos Sinos será apresentada com mais detalhes.

entrevistadas, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁴ que envolvia memórias de trabalhadoras de uma instituição confessional localizada na cidade de São Leopoldo/RS (Brito, 2010). O recorte temporal desta pesquisa abarcou os anos de 1952 a 1966, período em que as trabalhadoras entrevistadas desenvolveram suas atividades na limpeza e alimentação na Escola Normal Evangélica. Hoje percebo que, apesar de realizar uma especialização em Psicopedagogia Educacional em outra universidade, entre os anos de 2011 e 2012, a pesquisa que realizei na conclusão da graduação serviu como um trampolim, me impulsionando a estudos futuros. Foi a paixão que nutri na graduação por ouvir narrativas de memórias e poder refletir sobre os movimentos da educação na região em que resido que me fez retornar para a Unisinos anos mais tarde, e, assim, continuar minha formação acadêmica na área da História da Educação.

Dessa forma, entre os anos de 2016 e 2018, realizei, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Unisinos, o mestrado acadêmico. Cursei as disciplinas, realizei a pesquisa amparada por uma bolsa Capes/Proex⁵ e, orientada pela professora Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin, pesquisei uma instituição que formava professores na cidade de São Leopoldo/RS entre os anos de 1950 e 1966 (Brito, 2018)⁶. O recorte temporal refere-se ao período de abertura da instituição na localidade até o ano em que esta deixou São Leopoldo e passou a formar professores em outro município próximo à região. Esta instituição era a Escola Normal Evangélica, hoje Instituto Ivoti. Foi este mesmo educandário que, entre 2009 e 2010, se fez presente no meu TCC; e foi nesse local onde as mulheres entrevistadas trabalharam.

A dissertação foi escrita na perspectiva da História Cultural, e, como documento principal da pesquisa, utilizei narrativas de memórias de seis ex-alunos(as) da instituição que produzi por meio da metodologia de entrevista de História Oral, a qual entende a memória dos entrevistados como documento. Foi por meio dessas narrativas que problematizei e procurei discutir as práticas e a cultura escolar que se estabelecia no interior da Escola Normal com o intuito de fugir dos discursos apontados nos documentos, ditos oficiais e da instituição. Foi assim, também, que, nesse estudo, operei com distintos conceitos, como o de *representação*, a partir de Roger Chartier (1987, 1991, 2011); *memória*, amparada nos estudos de Maurice Halbwachs (2003), Ecléa Bosi (1987, 2003) e Pierre Nora (1993); *práticas cotidianas*, em

⁴O trabalho intitula-se *Histórias de trabalhadoras não docentes: um estudo a partir da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo*, realizado no ano de 2010 (Brito, 2010).

⁵Programa de Excelência Acadêmica da Capes.

⁶A dissertação que elaborei, defendida no ano de 2018, intitula-se *Memórias de ex-alunos(as) da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS: práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)* (Brito, 2018).

Michel de Certeau (1998); e *cultura escolar*, com base em Antonio Viñao Frago (1995, 2000b, 2006) e Agustín Escolano Benito (2008, 2017).

Entre os anos de 2016 e 2017, período em que produzi as narrativas, vislumbrei uma dificuldade que me causou um certo incômodo, dentre outras que apareceram no decorrer da pesquisa: encontrar mulheres dispostas a falar sobre seus anos de escolarização na qualidade de alunas internas na Escola Normal. Existiam mulheres, sim; mas onde elas estavam? Como ter acesso para entrevistá-las? Em meio às minhas procuras, que na época não foram poucas, encontrei apenas duas senhoras que se disponibilizaram a abrir seus “baús de recordações” e falarem de suas memórias educativas. Chamo atenção, ainda, para o fato de que, com uma delas, tive grandes dificuldades em agendar uma conversa e que, após um ano e meio de persistência, troca de mensagens e combinações, consegui a entrevista com a presença de sua amiga, sendo esta a outra senhora também já entrevistada para a pesquisa.

Michael Pollak (1989) explica que o silêncio muitas vezes está atrelado não ao esquecimento, mas, sim, a uma resistência frente a um passado que não se queira lembrar. De forma poética, Belchior, em 1976, escreve a letra da música *Como nossos pais*, eternizada na voz de Elis Regina, que enfatiza “[...] *na parede da memória, essa lembrança é o quadro que dói mais*” (Alucinação [...], 2014, 1 min 59 s, grifo nosso). Nesse sentido, é possível compreender que, por vezes, existe no passado marcas de uma vivência que gerou um sentimento doloroso ao sujeito da história, o qual prefere se preservar a sentir novamente aquela sensação, deixando adormecido suas lembranças e silenciando suas memórias.

No tocante à imposição da entrevistada para a dissertação em narrar com a presença de sua amiga, entendi que ela estava à procura de um porto seguro. Porém, o meu questionamento dali em diante não foi em relação à segurança que a entrevistada estava buscando, mas, sim, onde estavam as outras mulheres que estudaram na Escola Normal e o que as impedia de narrar sobre seu passado escolar. Em vista disso, ao concorrer, em 2019, a uma vaga para ingresso no doutorado em Educação, eu já havia identificado, em certa medida, qual seria meu foco de investigação: escutar as memórias de mulheres sobre seus percursos e experiências de escolarização, motivada justamente pelos entraves ocorridos durante as entrevistas para a dissertação.

Minha proposta era me manter realizando estudos referentes às instituições escolares, dando preferência pelas instituições confessionais e priorizando aquelas que ofereceram regime de internato às suas alunas. Aos poucos, o tema de pesquisa se desenhava, mas ainda com muitos pontos de interrogação: quais instituições? De que lugar? Que mulheres? Qual

temporalidade? Quantas entrevistadas? Quantas instituições? Isso, claro, dentre tantas outras dúvidas e incertezas que me rodeavam os pensamentos, dia e noite.

Entretanto, entendo que essa multiplicidade de pensamentos que me vinham cotidianamente ao longo desse período de escolhas e definições teóricas e metodológicas, além do comprometimento com a produção científica de um conhecimento que viesse a contribuir com os estudos da área, não eram a “parte ruim” da questão. Ribeiro (1999, p. 190) critica o que vem ocorrendo nas pesquisas acadêmicas, especialmente na área das Ciências Humanas, ao que o autor denomina de “[...] *um esvaziamento do desejo* de pensar”. E continua: “[...] porque não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a *libido* de conhecer” (Ribeiro, 1999, p. 190).

É importante destacar, ainda, que, no ano de 2020, quando iniciei o doutorado, o mundo literalmente parou. Em março desse ano, fomos surpreendidos por uma pandemia que assolou milhares de pessoas do mundo inteiro. Tivemos que enfrentar a pandemia de Covid-19⁷ e adentramos em um movimento de mantermos o distanciamento social, com vistas a fortalecer a campanha mundial “fique em casa”. Dessa forma, iniciamos um processo de trabalho e estudo remotos, ou seja, tudo de dentro de nossas casas. Estabelecimentos fechados, escolas vazias, mercados e comércios com restrições de circulação e o uso necessário de luvas, máscaras e álcool em gel passaram a ser nossos aliados – além do distanciamento físico – no combate a esse vírus que se propagava de forma avassaladora, fazendo com que, apesar dos nossos cuidados, fôssemos perdendo milhares de vidas a cada dia de 2020, 2021, e, infelizmente, ainda em 2022.

Com isso, as aulas passaram a ser nas salas de nossas casas e a interação com colegas e professores passou a ser mediada por telas. Se, antes desse período, a tecnologia e a internet já obtinham espaço significativo para o desenvolvimento de nossos estudos e vínculo social por meio das redes⁸, a partir de então transformamos ambas em ferramentas indispensáveis ao nosso estudo e conhecimento. Posto isso, não posso deixar de mencionar que meus questionamentos e dúvidas em relação à pesquisa somente aumentaram; afinal, como realizar pesquisa sem poder frequentar arquivos, museus e instituições e como realizar entrevistas orais em meio a esse cenário?

⁷Conforme dados publicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a pandemia de Covid-19 foi decretada em 11 de março de 2020, provocada pela contaminação e transmissão do novo coronavírus (SARS-CoV-2) (UNA-SUS, 2020).

⁸Redes sociais são espaços virtuais em que pessoas e empresas mantêm contato, comunicação e interações que ocorrem por meio de troca de mensagens por caracteres, imagens, fotografias, vídeos, entre outros. Dentre as redes mais utilizadas na atualidade, destacam-se o Facebook, o WhatsApp, o Instagram, o YouTube, o LinkedIn e o Twitter.

Diante do exposto, Edgar Morin (2018, p. 59) me trouxe algumas respostas naqueles momentos de inquietamento, pois suas palavras alertam para o fato de que “[...] devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas” e que “[...] é preciso, portanto, prepararmo-nos para o nosso mundo incerto e aguardar o inesperado” (Morin, 2018, p. 61). Assim, os dois anos iniciais de estudos do doutorado se seguiram dessa forma inesperada, sem saber o que o novo dia nos preparava e com muitos questionamentos e incertezas. Seguíamos, dia após dia, à procura de fórmulas e respostas para tantas indagações.

No decorrer dessa primeira etapa do curso, ao realizar as disciplinas, seminários, leituras e debates com professores e colegas, tive a sensação de que, a cada aula, estava sendo desacomodada, e a impressão que tinha era de que as minhas inquietações somente se intensificavam. Ao longo do percurso acadêmico, fui interpelada por textos, discussões, questionamentos e provocações de professores que me tiravam as certezas de pensamento, fazendo com que minhas convicções para a pesquisa se desorganizassem. Entretanto, parece que, em muitos desses momentos, era o que eu realmente precisava: uma pergunta ou informação que me fizesse parar, desestruturar as ideias para recalcular a rota e reavaliar o percurso. Afinal, o que eu deveria buscar ouvir nas narrativas dessas mulheres? O que suas narrativas me ajudariam a responder sobre a educação e a formação feminina? Quais questões elas iriam me ajudar a refletir e problematizar?

Alguns tópicos, aos poucos, começavam a receber inteligibilidade. Tema, metodologia e justificativa paulatinamente encetavam a receber traços mais objetivos para embasar a tese. Como apontei anteriormente, ouvir e produzir narrativas de mulheres sobre seus percursos formativos em instituições confessionais foi a primeira pauta levantada para este estudo. Com o objetivo de delimitar e circunscrever o objeto de pesquisa, situando-o em um campo de conhecimento, olhar para os trabalhos que nos antecederam se faz importante para a elaboração do estudo. Além disso, averiguar outros trabalhos, mergulhar em suas leituras e ter contato com seus referenciais teóricos acaba sendo uma forma de aprendizagem para nós pesquisadores, como também de valorização da ciência até aqui já produzida.

Sabe-se que as pesquisas em Educação estão relacionadas e preservam uma proximidade com os seres humanos. Nesse caso, essas pesquisas são realizadas com pessoas ou com seu processo de vida e formação, conforme nos apontou Bernardete Gatti (2010). Embora muito já se tenha pesquisado nesse universo que chamamos de Educação, as professoras Eliane Marta S. Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2010) atentam para o fato de que, apesar disso, ainda desconhecemos e estamos muito longe de conhecermos todas as particularidades que esse vasto campo abrange.

Sendo assim, este trabalho se inscreve no campo da História da Educação. Sobre isso, Lopes e Galvão (2010) explicam que esse campo de pesquisa não emergiu como uma área da História como muitos, em um primeiro momento, podem assim deduzir, mas que tem sua vertente nos cursos de Pedagogia e nas aulas dos cursos normais que passaram a ter a disciplina História da Educação ainda no final do século XIX.

Pode-se dizer, nesse sentido, que a História da Educação se torna, assim, um espaço de pesquisa privilegiado sob o qual pousam essas duas grandes áreas: História e Educação. O campo nos permite, dessa maneira, olhar para o passado, questioná-lo e problematizá-lo a partir de dúvidas e problemas que observamos, vivenciamos e elaboramos no presente. Segundo Lopes e Galvão (2010, p. 12), “[...] cabe-nos cultivar a sensibilidade, a disposição e a disponibilidade para comparar, analisar, interpretar, descobrir os quês e os porquês de outras épocas”.

Olhar para trabalhos já concluídos, com as lentes de quem pesquisa a História da Educação, nos oportuniza entrever brechas, vazios, ausências e lacunas em que nossos objetos poderão vir a se encaixar, a fim de ajudar a compor esse grande mosaico de investigação. Vislumbrar quem nos antecede nas pesquisas do campo, por sua vez, também é um modo de fortalecimento e de tornar visível os diferentes objetos pelos quais esse campo de investigação se interessa em tempos e espaços múltiplos, seja a escola seus protagonistas – alunos, professores e comunidade escolar – suas práticas, seu cotidiano as materialidades que circundam esse local ou o fornecimento de uma maior “[...] visibilidade aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que produzem tais objetos como objetos da história cultural, política, econômica e social” (Veiga, 2008, p. 19).

Além disso, Gatti (2010, p. 12) salienta o fato de que todo “[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados”. Ou seja, precisamos ter a ciência de que o conhecimento que produzimos com nossas pesquisas não é definido e completo; sempre haverá lacunas. Apesar de tentarmos, não conseguiremos dar conta de todos os meandros que envolvem nossos objetos, já que nossos estudos envolvem vidas e estas se modificam continuamente, ainda mais se considerarmos que estamos “[...] neste mundo globalizado, que avança a um ritmo incontrolável e onde os períodos de acomodação das descobertas científicas são cada vez menores” (Perujo Serrano, 2011, p. 90).

Ainda nessa trilha, é preciso realizar, ao longo da escrita, diferentes escolhas: escolhas teóricas, empíricas, metodológicas, temporais, espaciais, dentre tantas outras que vão nos achegando durante os anos de estudos. A cada escolha que é realizada, milhares de outras

opções são deixadas pelo caminho. É necessário escolher e saber renunciar ao que temos; mais ainda: explicar sobre nossas seleções. E são elas que tornam cada trabalho único em meio a uma gama de pesquisas.

Antes de iniciar uma pesquisa por trabalhos com o uso de descritores previamente selecionados, fiz uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) à procura de trabalhos que abordassem as instituições que fazem parte deste estudo: Fundação Evangélica⁹, Colégio São José e Colégio Santa Catarina. Sobre essas instituições, encontrei uma dissertação que teve como objeto de estudo a Fundação Evangélica, mas que, devido ao ano de defesa, não se encontra disponível *on-line* para leitura¹⁰. Ao utilizar o nome das demais instituições, os trabalhos encontrados foram relacionados a outras instituições que carregam o mesmo nome, em especial o Colégio São José¹¹.

Os repositórios de teses e dissertações escolhidos foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os periódicos selecionados foram a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), a Revista História da Educação (RHE), da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe), e o periódico Cadernos de História da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O levantamento de trabalhos foi realizado no período agosto de 2021 a janeiro de 2022. Entretanto, nos apêndices A e B deste projeto, encontram-se os resumos e descrições de todos os trabalhos e artigos relacionados dispostos em quadros.

Elencar descritores para o refinamento dos estudos não foi algo fácil, visto que a mudança de um descritor nas combinações modificava de forma considerável o número de trabalhos que a seleção do repositório apresentava. Nesse sentido, levando em consideração o objeto a ser estudado, a metodologia empregada para a produção da empiria e os conceitos a serem mobilizados, elenquei os seguintes descritores para as buscas: “história da educação”, “educação/formação feminina”; “narrativas de memórias”; “escola confessional”; “cultura escolar” e “educação dos sentidos e das sensibilidades”.

⁹Para esta, também utilizei para pesquisa a nomenclatura *Evangelisches Stift*, instituição que deu origem à Fundação Evangélica de Novo Hamburgo/RS e sobre a qual será discorrido no capítulo três desta tese.

¹⁰A dissertação registrada no banco foi intitulada *Evangelisches stift: uma escola para moças das melhores famílias*, de autoria de Marlise Regina Meyrer (1997).

¹¹No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao inserir o nome “Colégio Santa Catarina”, foram encontrados dois trabalhos; já ao inserir o nome “Colégio São José”, foram encontrados 30 trabalhos. Entretanto, os trabalhos tratam de outras instituições que possuem o mesmo nome.

Percebi que estudos que envolvem grupo de mulheres têm se destacado nas últimas décadas de modo a receber maior espaço nas discussões em pesquisas acadêmicas. Rago (1998, p. 91) assinala que, a partir dos anos setenta do século XX, as mulheres começaram a adentrar o espaço das universidades e da pesquisa, e, com isso, “[...] progressivamente, a cultura feminina ganhou visibilidade, tanto pela simples presença das mulheres nos corredores e nas salas de aula, como pela produção acadêmica que vinha à tona”. Ou melhor, as mulheres e outros grupos que foram silenciados, marginalizados e excluídos da sociedade, como evidencia o estudo realizado por Perrot (1988) por meio do qual a autora chama atenção para o fato de que esses grupos têm conquistado espaço e passaram a ser visibilizados pela academia, com vistas a marcar e escrever seu papel e lugar na história. Nessa perspectiva, 50 anos se passaram e muito já se foi produzido durante esse tempo; porém, entendo que ainda persistam silêncios e possibilidades de narrar o tempo e o espaço feminino.

Pensar a educação das mulheres em uma região de imigração alemã, como é o caso do Vale dos Sinos, pode não ser, em um primeiro momento, algo assim tão inovador. Porém, a proposta de pesquisa na perspectiva de vislumbrar uma história em migalhas, conforme pontuou François Dosse (1994), estabelece alguns recortes, um olhar voltado para as particularidades e a necessária relação entre o local e o global. Para o estudo, os conceitos de memória, de sensibilidade, de práticas e de cultura escolar serão aqui explicitados e relacionados com a empiria da investigação de forma a visibilizar determinados aspectos da educação em períodos políticos diferenciados e estabelecer, assim, rupturas e continuidades na educação ofertada por instituições confessionais de doutrinas distintas. Os aspectos elencados, no meu entendimento, trazem para esta pesquisa uma dimensão, em certa medida, singular.

Além disso, a construção metodológica neste estudo se dará a partir de dois caminhos que se somam e dialogam: a metodologia de História Oral e a Análise Documental. A História Oral, justamente por trazer uma dimensão mais aproximada do vivido, do experienciado, do subjetivo e das singularidades dos que dela se propõem a participar e narrar suas lembranças; e a Análise Documental por possibilitar uma mirada ao passado a partir de diferentes indícios, escritos, orais ou imagéticos.

Joutard (2006, p. 53) relata que, entre as décadas de 1980 a 2000, houve uma crescente aceitação e reconhecimento das fontes orais em estudos acadêmicos devido “[...] ao aumento considerável das curiosidades do historiador”. Segundo o pesquisador, um dos assuntos de maior interesse que levou ao uso dessa metodologia foi a história das mulheres, “[...] quer se trate da vida cotidiana, do trabalho operário ou doméstico, da militância ou, mais

profundamente, de sua identidade ou de sua vida afetiva” (Joutard, 2006, p. 53). Entre 1970 e 1980, começaram a surgir os primeiros congressos, mesas redondas e publicações que envolviam o tema, tendo como organizadoras também mulheres. Deste modo, percebo que a metodologia e o tema de pesquisa caminham lado a lado, de forma a fazer emergir elementos potentes para serem analisados mais à frente.

Brito, Limberger e Sasset (2023, p. 37), ao problematizarem o uso da História Oral e da Análise Documental em pesquisas na área da História da Educação, colocam que a escolha por essas metodologias tem como propósito “[...] valorizar suas potencialidades, de modo a possibilitar a articulação, o entrecruzamento e a complementação entre elas, a fim de fortalecer nossas investigações”. Nessa perspectiva, tais metodologias somam-se à organização e realização de estudos e pesquisas de cunho historiográfico. Sobre a Análise Documental, Cellard (2008, p. 305) expõe, ainda, que:

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise (Cellard, 2008, p. 305).

Mas por que estudar a educação de mulheres em determinadas instituições de ensino a partir de narrativas orais? Perguntas começam a surgir e a se juntarem às demais, uma vez que Nosella e Buffa (2013, p. 58) afirmam, pelas suas experiências, que “[...] as melhores pesquisas ocorreram quando a instituição escolar escolhida tem um significado social reconhecido, o que significa ser considerada pela sociedade, em razão de sua tradição, dos alunos que formou etc.”. Provocada por essas inquietações e ponderações dos autores, evidencio algumas informações iniciais sobre as referidas instituições, apresentando-as, aqui, de maneira sucinta¹².

O Colégio São José foi fundado pelas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã da Terceira Ordem Regular de São Francisco de Assis, que vieram da Alemanha e se instalaram em São Leopoldo no ano de 1872. Elas iniciaram os trabalhos educacionais atendendo 22 alunas em abril do mesmo ano. Em 1886, as irmãs Lina e Amália Engel fundaram, nas terras que futuramente passaram a pertencer ao município de Novo Hamburgo, a escola feminina denominada *Evangelisches Stift*, que, em 1961, passou a ser intitulada Fundação Evangélica. Já o Colégio Santa Catarina, localizado próximo aos prédios da

¹²A apresentação mais detalhada de cada uma destas instituições será realizada no subcapítulo 3.1 intitulado *Lugar para morar, espaço para educar: as instituições confessionais que abarcam a pesquisa*.

Fundação Evangélica, na cidade de Novo Hamburgo, foi fundada no ano de 1900 com a chegada das irmãs da Congregação das Irmãs de Santa Catarina. Elas chegaram em 1897, desembarcaram na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, e, logo após, seguiram para a região Sul a fim de iniciar trabalhos voltados para a educação e saúde.

No que se refere à constituição das instituições primárias no Brasil, Schueler e Magaldi (2009, p. 37) afirmam que “[...] a escola primária brasileira, não foi uma invenção republicana”; ou seja, no decorrer de todo o século XIX, ainda no Período Imperial, havia uma organização estabelecida na forma de se constituir a instituição escolar. Ademais, as autoras ainda pontuam que esquecer o passado imperial era um dos sentidos e objetivos ao se criar a República. Atento para esse fato destacado, uma vez que as escolas confessionais, que aqui destaco, têm em comum seu período de fundação destacado pelas professoras, sendo duas delas fundadas nos anos finais do Império e outra no início da República.

Embora a temporalidade que incorporo nos meus estudos recaia de forma mais específica a partir da segunda metade do século XX, preciso enfatizar que as três instituições implicadas na pesquisa são organizações fundadas no século XIX e início do século XX e que ainda se encontram ativas, isto é, têm seu marco temporal calcado antes mesmo do primeiro período republicano brasileiro – ou nos primeiros anos deste –, também conhecido como Primeira República. São elas: Colégio São José, em São Leopoldo; Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo; e Colégio Santa Catarina, também localizado em Novo Hamburgo.

Chamo atenção, neste momento, para um outro elemento que também deve ser considerado da localidade e que batiza a região, dando a ela seu nome: o Rio dos Sinos. Esse rio, que com suas águas perpassa a região do Vale e, com suas curvas atravessa, dentre outros municípios, São Leopoldo e Novo Hamburgo, passa a ter um papel significativo nesse contexto e para este estudo. Considero ele como um elo entre essas três instituições confessionais e os municípios que as abarca.

Mas o que mais essas instituições têm em comum? Todas elas são organizações educativas privadas de confissões religiosas, ainda que distintas, fundadas e organizadas por mulheres provenientes de um mesmo país (Alemanha) com a missão inicial de formar e educar mulheres na região Sul do Brasil, instruindo-as, em um primeiro momento, com uma educação voltada para a fé e aprendizagens para uma vida familiar e, em um segundo momento, orientando-as para se tornarem professoras atuantes em escolas públicas, comunitárias ou privadas.

Outro aspecto que se evidencia e aproxima estas três instituições são suas edificações, pela sua grandiosidade e imponência. Schueler e Magaldi (2009) chamam a atenção para essa

condição ao citarem o modelo de escola pública primária, organizada no estado de São Paulo nos primeiros anos da República. Ainda que as instituições, nesta pesquisa, tratem de escolas confessionais privadas, sua aproximação com as edificações de escolas públicas do início do Período Republicano, nesse caso no estado de São Paulo, dava-se pela arquitetura. As autoras salientam que essas escolas públicas, em especial a Escola Normal Caetano de Campos, destacavam-se por exibirem “[...] uma arquitetura monumental e edificante, que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 43).

Assim como em São Paulo, neste mesmo período, a arquitetura de escolas também se evidencia na cidade de Porto Alegre, conforme nos apresenta o estudo de Grimaldi e Almeida (2020). A partir de narrativas de memórias e de fotografias dos espaços escolares e de construções do início do século XX, os pesquisadores tencionam a “[...] arquitetura escolar como transmissora de estímulos” (Grimaldi; Almeida, 2020, p. 5) e nos instigam a refletir sobre “[...] os modos de objetivação, a partir dos espaços escolares, isto é, de que maneira fomos transformados em sujeitos, a partir de um discurso espacial disciplinar” (Grimaldi; Almeida, 2020, p. 5).

Figura 2 – Fachada das três instituições confessionais relacionadas a este estudo



Fonte: Faculdade IENH (2016), Colégio Santa Catarina (2020) e Colégio São José (2024)¹³.

As fachadas das três instituições que recebem destaque na figura 2 apresentam as edificações, salientadas anteriormente pelos autores, de forma a ser uma arquitetura que se sobressai, dentre outras das cidades envolvidas, pelas suas imponentes edificações. Conforme o estudo desenvolvido por Grimaldi (2016), em sua dissertação de mestrado, a arquitetura escolar e os espaços experienciados e vivenciados pelos estudantes, quando rememorados, provocam distintas sensações e emoções. Por conseguinte, visibilizar as construções escolares torna-se importante e precisa ser levado em consideração no estudo das sensibilidades e da formação das mulheres, que é o enfoque deste estudo.

¹³As fotografias foram retiradas das redes sociais. São elas, respectivamente: (i) Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo; (ii) Colégio Santa Catarina, em Novo Hamburgo; e (iii) Colégio São José, em São Leopoldo.

Contudo, é importante estar alerta e não ser ingênua, já que as informações precisam ser, segundo apontam Schueler e Magaldi (2009, p. 34), “[...] desconstruídas e problematizadas pelo pesquisador da educação na sua operação historiográfica, no diálogo e confronto permanente entre a empiria e os instrumentos/categorias teóricas de compreensão de uma dada realidade histórica”. Em vista disso, é preciso desconfiar dessas histórias reconstruídas e narradas pelas instituições, não as naturalizar e não as tomar como verdade. Ademais, é necessário agregar documentos, procurar entrecruzar fontes distintas para, assim e à vista de outras lentes, poder discutir e desmistificar as histórias até então produzidas e reproduzidas.

Diferenciadas em um primeiro momento pela doutrina de suas congregações religiosas, cada uma dessas instituições foi pensada, inicialmente, para a educação e formação feminina, que oferecia o estudo em regime de internato às suas alunas que vinham não somente da região que abrangiam, mas também de outros estados do país. Por esse motivo, outros aspectos devem ser considerados na pesquisa de suas práticas e da sua cultura escolar. Tomo as considerações realizadas por Justino Magalhães (2004, p. 116), ao ponderar que:

[...] quando funcionando em regime de internato, a instituição escolar é uma instância educativa total, na qual é possível: considerar entre outros, os fatores de integração e de acompanhamento; analisar as instâncias de socialização, alteridade, autonomização, mobilização; reconsiderar os conceitos de aprendizagem, ativismo pedagógico, experiência emocional. Mas a influência da instituição educativa vai para além dos seus muros e defere-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente como representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos (Magalhães, 2004, p. 116).

Nesse sentido, pergunto-me quais são os vestígios culturais, pedagógicos e emocionais deixados por estas instituições de ensino em suas ex-alunas? O que suas narrativas de memórias podem nos apresentar como indícios para a formação de uma cultura escolar na educação feminina da região do Vale dos Sinos? Quais os sentidos e sensibilidades que marcaram e ainda marcam a vida dessas mulheres?

Deste modo, procurei por alunas que realizaram seus estudos nestas escolas confessionais citadas no intuito de verificar, por meio de suas memórias orais, como se deram seus percursos formativos e demais particularidades escolares que, na maioria das vezes, não encontramos em documentos ditos oficiais das escolas (Grazziotin; Almeida, 2012). Participaram deste estudo 12 mulheres, das quais 11 foram entrevistadas de forma presencial, em suas residências, e uma no formato *on-line*. São elas: Beatriz T. Daudt Fischer (75 anos);

Carmen Renate Engel Gerhardt (82 anos); Céres Beatriz Drews Güntzel (81 anos); Ellen Fensterseifer Woortmann (71 anos); Leni Sofia Fensterseifer (61 anos); Loiva Teresinha da Silveira (76 anos); Marion Zeilmann Jaeger (58 anos); Maria Vitória Encina Denicol (84 anos); Nair Meinen (79 anos); Rosane Plegge Gobetti (62 anos); Suzéte Maria Groehs (61 anos); e Vera Sperb Silveira (100 anos)¹⁴.

As práticas realizadas e as marcas de uma cultura escolar estabelecida em cada uma dessas escolas também serão abordadas no estudo em construção. Assim, poder estabelecer rupturas e continuidades, aproximações e distanciamentos, o que é singular e plural em cada uma delas, bem como traçar paralelos voltados às legislações vigentes no período estabelecido para a pesquisa, está no horizonte de expectativa previstas para o desenvolvimento do estudo.

A professora e pesquisadora Carlota Boto publicou, em 2014, uma de suas pesquisas referente às concepções pedagógicas sobre o rito do ensino da escola primária no Brasil e em Portugal. Embora a pesquisa realizada pela professora envolvesse a mesma temática a partir de dois países distantes e distintos, separados além-mar, seu trabalho não teve como objetivo comparar as realidades luso-brasileiras, mas sim “[...] articular relatos, entrecruzar rastros e averiguar indícios” (Boto, 2014, p. 102).

Ainda que esta investigação envolva três instituições profissionais distintas, localizadas em uma mesma região de colonização alemã e dentro de uma mesma temporalidade, esta pesquisa não tem como objetivo realizar um trabalho comparativo, assim como o estudo desenvolvido por Boto (2014). Meu interesse não está em confrontar a educação feminina ofertada por cada uma dessas escolas, mas, sim, entrelaçar as narrativas de memórias, analisar informações relatadas pelas entrevistadas e esboçar possíveis aproximações e distanciamentos, rupturas e continuidades na formação oferecida às discentes ao longo de diferentes décadas do século XX. Em vista disso, a tese que aqui se apresenta trabalha com as seguintes problematizações: (i) que experiências são construídas na coletividade de instituições femininas em região de colonização homogênea?; (ii) de que maneiras a (con)vivência entre mulheres é permeada pelo desenvolvimento de determinados sentidos e que sensibilidades são produzidas nesses espaços?; e (iii) que cultura escolar se (re)produz nos ambientes escolares investigados?

O recorte temporal realizado para esta investigação justifica-se pelo período social, político, econômico e cultural que a sociedade local e global passava. Em nível local, o Brasil enfrentava a troca de regimes governamentais, mudança no setor econômico e a

¹⁴A idade das senhoras participantes da pesquisa são referentes à idade que elas tinham no momento da entrevista.

implementação de novas políticas públicas educacionais. Em nível global, uma liberdade de pensamento entre os mais jovens se instaurava e se refletia na cultura, que despontava diferentes estilos musicais e na moda – em que a vestimenta representava essa mudança no comportamento e pensamento das pessoas.

Ainda em esfera mundial, a década seguinte, marcada pelo cessar da Segunda Grande Guerra¹⁵, foi marcada pela presença mais constante das mulheres à procura de seu desenvolvimento formativo embora apenas como alunas nas universidades, já que o sexo masculino, até este momento, era o que imperava no cargo de docência desses espaços educativos (Perrot, 2017). Entretanto, os anos posteriores foram marcados por transformações da sociedade que serviram de alavanca para que as mulheres começassem a unir forças em diferentes partes do mundo, participassem de movimentos e marcassem presença de forma mais intensa nesses ambientes formativos. À vista disso, as décadas de 50, 60 e 70 do século XX foram basilares para a ascensão dessa categoria, seja na educação, formação ou profissionalização. Sendo assim, não é de se admirar que tal temporalidade marca o início da escrita de uma história das mulheres¹⁶.

Entretanto, olhar para alguns anos anteriores também se faz importante a fim de se buscar conhecer como era a educação antes, e, assim, se compreender as décadas seguintes de rupturas e permanências na formação feminina. Nesse sentido, o presente estudo toma como ponto de partida a década de 1930, que marca o início de estudos da entrevistada de idade mais avançada, e, como marco final, a década de 1970, década em que indica os anos finais de estudos das entrevistadas mais jovens participantes deste trabalho investigativo.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é entrelaçar a história das mulheres com seu processo de educação, analisando as experiências adquiridas na coletividade de colégios confessionais, de maneira a compreender o desenvolvimento de determinados sentidos, na produção de sensibilidades nesses espaços, estabelecendo aproximações com a cultura escolar produzida por essas instituições cristãs. Convém aqui salientar que este estudo irá abordar duas dimensões da palavra *sentido* e que no decorrer da escrita ficará mais evidente.

A primeira é a que compete ao corpo, aos cinco sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar). É por meio destes que os diferentes aspectos da escola produzem nos sujeitos suas formas de apreensão e percepção do mundo que os cerca. A segunda, por sua vez, é justamente esta: a de compreensão, que só vem à tona pelo estímulo dos cinco sentidos. Desse

¹⁵Aqui faz-se referência à Segunda Guerra Mundial, que ocorreu entre o período de setembro de 1939 a setembro de 1945.

¹⁶Aspectos referentes à história das mulheres e contexto social serão ampliados no capítulo 4, intitulado *Sobre a educação feminina: aspectos teóricos e metodológicos*.

modo, como retrata o refrão da música *Iludido pelo acaso*¹⁷, “[...] é preciso sentir para fazer sentido” (Iludido [...], 2022, 0 min 57 s). Entendo que é por meio dos sentidos que as alunas entrevistadas significaram seu aprendizado e optaram por narrar o que, em suas memórias, ficou arquivado daquilo que, bem ou mal em seu período de escolarização, foi apreendido e significativo para cada uma delas. Nessa chave de pensamento, reitero o que tão bem destacou Bosi (1987, p. 27) ao afirmar que, na memória, “sempre fica o que significa”.

Seguindo nessa esteira e no intuito de responder ao problema elaborado para este estudo, traço como objetivos específicos:

- Circunscrever as escolas confessionais – Colégio São José, em São Leopoldo; Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo; e Colégio Santa Catarina, também em Novo Hamburgo a partir da apresentação espaço-temporal dos municípios em que estão instaladas;
- Analisar a educação das mulheres com foco em seu acesso à formação e ao ensino proporcionado em diferentes tempos;
- Investigar, por meio dos diferentes documentos acessados e pelas narrativas de memórias produzidas, as experiências individuais e coletivas no processo de produção de sentidos e desenvolvimento de sensibilidades no interior das escolas confessionais.

A partir dessas problematizações e objetivos traçados, o estudo que aqui se apresenta tem como intuito defender a seguinte tese: *a formação feminina ofertada pelas escolas confessionais da região do Vale dos Sinos buscava promover, independentemente da doutrina que as guiava, atividades diversificadas que perpassavam os corpos das discentes, proporcionando a elas experiências e produzindo nelas sensibilidades, permeando suas memórias de significados e sentidos, comuns ou singulares, por meio de práticas realizadas e espaços ocupados no decorrer da educação escolarizada que receberam nessas instituições de ensino.*

A pesquisa tem como propósito contribuir com a historiografia da educação feminina na região Sul do Brasil. O ato de historiografar, escrever a história de algo ou alguém, não é uma ação simples. Michel de Certeau (2017) discorre sobre como produzir uma escrita da História. Para o autor, “[...] a operação historiográfica se refere à combinação de um *lugar*

¹⁷Música escrita no ano de 2020 e lançada em agosto de 2022. Letra: Guito. Interpretação: Guito e Nô Stopa.

social, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*” (Certeau, 2017, p. 47). Desse modo, apresentar o *lôcus* da pesquisa, seu contexto social, político e cultural, as práticas que eram realizadas e a construção de uma narrativa, por exemplo, são aspectos que o historiador precisa se ater ao apresentar a construção de uma história.

Nesse sentido, e com o objetivo de responder aos objetivos traçados, bem como ao questionamento maior deste trabalho investigativo, a presente pesquisa se organiza em seis capítulos a serem apresentados na sequência. Neste primeiro momento de apresentação e introdução ao trabalho de pesquisa, ou seja, nestas *Palavras iniciais*, procurei expor elementos que me levaram a pesquisar a educação ofertada às mulheres na região do Vale dos Sinos e apresentar aspectos mais amplos que circundam o objeto em estudo. Além disso, nesta mesma parte introdutória, aponteí algumas problematizações a serem explanadas no trabalho, os objetivos específicos e a tese a ser defendida.

O segundo capítulo, intitulado *Elas por elas: mulheres protagonistas de suas histórias*, é o primeiro encontro do leitor com as entrevistadas, por meio de suas narrativas. Procurei deixar com que elas se apresentassem a partir do que colocaram para mim no momento da entrevista, entendendo este como um momento significativo e preciso para aproximar o leitor daquelas que contam suas histórias.

Em seguida, no terceiro capítulo, intitulado *Pelas curvas do rio: a região do Vale dos Sinos*, apresento o *lôcus* da pesquisa, espaço sob o qual recai este estudo, com o intuito de focar nos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo, originários do Vale e onde se localizam as três instituições confessionais desta pesquisa. Neste capítulo, também discorro sobre a história de cada um dos educandários nos quais o estudo se direciona: Colégio São José, Fundação Evangélica e Colégio Santa Catarina. Como o objetivo deste estudo não é realizar uma tese em torno da história das instituições escolares, mas, sim, da educação destinada às mulheres, as apresentações desses colégios se darão de forma breve para fins de contextualização.

No quarto capítulo, intitulado *Sobre a educação feminina: aspectos teóricos e metodológicos*, inicialmente trato sobre a história das mulheres com base em Michelle Perrot (2017); Jane Soares de Almeida (1998); Joan Scott (1995, 2011); Guacira Lopes Louro (1987) e Maria Teresa Santos Cunha (1999) a partir de seus escritos e reflexões em torno da história das mulheres, da educação e formação feminina, bem como do conceito de gênero. Esse capítulo se desdobra em dois subcapítulos. O primeiro deles é o *4.1 Memória, sensibilidade e cultura escolar na História da Educação*, em que abordo sobre os conceitos, estudos e teóricos que tenho mobilizado para sustentar a tese. Nele, parto do conceito de sensibilidade,

interligando-o aos de experiência, memória e cultura escolar, e, para isso, trago os estudos de Sandra Pesavento (2014); Sandra Pesavento e Frédérique Langue (2007); Katya Braghini, Kazumi Munakata e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2017); Jorge Larrosa Bondía (2021a, 2021b); Ivan Izquierdo (1989, 2014); Ecléa Bosi (1987); Maurice Halbwachs (2003); Michael Pollak (1989); Agustín Escolano Benito (2017, 2021); e António Viñao Frago (2000a, 2000b) e seus apontamentos sobre os temas em questão. No tópico 4.2, intitulado *Entre idas e vindas, a construção da pesquisa se fez*, apresento as questões metodológicas que estão envolvidas na pesquisa: as visitas aos espaços que preservam histórias e memórias, os museus, os contatos, os encontros, as entrevistas e as entrevistadas de História Oral.

Dando seguimento às sessões, o quinto capítulo, sob o título “*Mas eu passei por isso, nós passamos, vivemos, marcas de uma época*”: *sentidos e memórias como objetos da história*, é, para mim, reconhecido como o pulsar da tese. Nele, realizo minhas análises a partir das narrativas, entrecruzando-as com o referencial teórico. O capítulo encontra-se organizado em três grandes blocos. No primeiro, *5.1 O aprender que vem pelos sentidos*, minhas análises recaem aos cinco sentidos biológicos como porta de entrada para o conhecimento e como ferramenta para apreender, sentir e significar o mundo entorno das jovens estudantes. No segundo momento – *5.2 O espaço do corpo e o corpo no espaço: experiências sensíveis* –, escrevo sobre a arquitetura escolar, seus espaços, seu currículo, suas regras, seus ritos e rituais, bem como sobre como os corpos dessas estudantes se situavam dentro dessas instituições e suas formas de ser e subverter as situações impostas a elas. No último bloco – *5.3 Relações que se estabelecem, sentimentos que permanecem* –, viso apresentar as relações afetivas entre as colegas e entre as alunas e professores, suas memórias e sentimentos a partir dessas conexões de amizade, sociabilidade e partilha presentes em seu período formativo.

Por fim, no sexto capítulo, intitulado *É preciso encerrar: ponto final ou reticências*, realizo uma retomada da pesquisa, problematizando, ainda, algumas questões explanadas o longo do caminho investigativo, procurando refletir sobre encerrar ciclos. Para finalizar etapas, temos que colocar realmente um ponto final ou podemos utilizar as reticências?

Ao final da tese, após as referências utilizadas no estudo, encontram-se os apêndices de A a F, a saber: A: Tabela com organização do estado da arte realizada nos repositórios IBICT e Capes; B: Tabela do estado da arte com os resumos dos artigos selecionados dos periódicos; C: Carta de apresentação às instituições visitadas; D: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue às mulheres entrevistadas; E: Roteiro com perguntas prévias para a entrevista de História Oral; e F: Autodeclaração.

Após realizar essa explanação geral da pesquisa, é preciso seguir o estudo. Para isso, passo a palavra às mulheres entrevistadas para a tese a fim de que elas mesmas se apresentem aos leitores, uma vez que elas são as protagonistas desta história que aqui se inscreve.

2 ELAS POR ELAS: MULHERES PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS

A palavra, tal como a enunciaram testemunhas do passado, não pode estar desvinculada de uma determinada contextura ou de um ser coletivo (Langue, 2006, p. 31, grifo nosso).

Antes mesmo de dissertar sobre os diferentes conceitos, contextos, documentos e demais elementos que constituem o presente estudo, percebo a necessidade de apresentar, ao público leitor, aquelas que possibilitaram a construção desta tese. As palavras proferidas em cada narrativa de memória, enunciadas por essas testemunhas do passado, fazem parte da vida de cada uma dessas mulheres. Por isso, nada melhor do que conhecer elas por elas.

Em cada encontro, recebi a oportunidade de aprender um pouco mais dessas personagens da vida real por meio de suas histórias de vida: de onde vieram, marcas de suas infâncias, primeiros anos escolares, a escolha pela instituição que as formou, seus anos de estudos, suas amizades, seus amores, as diversões da adolescência e as responsabilidades com a chegada da vida adulta. Cada narrativa se mostrava carregada de afetos, sentidos e significados, na constituição do seu ser e de suas sensibilidades, por cada experiência que vivenciaram ao longo de seus anos de vida.

Essas conversações que tive com as 12 narradoras, por meio das quais pudemos compartilhar a entrevista de História Oral¹⁸, em que elas me conheciam e eu a elas, estabelecemos um diálogo de cumplicidade, permeado por esse jogo de olhares, sentidos e escuta. Nessas *entre-vistas*, a conversa não decorria em sentido único, pois queríamos dividir nossos conhecimentos e eu, claro, ouvir as histórias que viriam a contribuir com a pesquisa em desenvolvimento. Por isso, firmamos uma relação dialógica, inseridas em um movimento de arte: “a arte da escuta” (Portelli, 2016, p. 10).

E assim estávamos nós, elas e eu, eu e elas, lado a lado, frente a frente, narradoras e ouvinte sedentas por contar e escutar, cada uma encarando seu papel durante o tempo disponibilizado para o momento, pois “[...] a arte de narrar é uma relação de alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana” (Bosi, 1987, p. 49). Suas memórias, minha matéria-prima, estão documentadas neste trabalho, e, por este motivo, procurei, neste primeiro momento, deixar com que elas se apresentem ao público que as lê. Todos os trechos a seguir foram extraídos de suas narrativas com o desejo e objetivo de deixar

¹⁸Sobre a metodologia de História Oral e demais informações sobre como se desenrolou cada entrevista, ver o capítulo 4 intitulado *Sobre a educação feminina: aspectos teóricos e metodológicos*.

com que elas falassem sobre elas; afinal, essas mulheres são as protagonistas de suas próprias histórias e desta história que aqui se constrói¹⁹.

2.1 BEATRIZ TEREZINHA DAUDT FISCHER

Então, meu nome todo é Beatriz, com Z, Terezinha, com Z, Daudt Fischer. Mesmo tendo me separado entramos em comum acordo que era melhor manter um sobrenome de casamento que é Fischer. Eu nasci, no verão, no dia 30 de janeiro de 1948, em Novo Hamburgo e, meu pai, na época, era um operário que estava começando a abrir a sua própria fabriqueta. A minha mãe sempre foi, depois de casada, sempre foi do lar como se diz. Ela é uma pessoa que, quando veio para Novo Hamburgo, em 1930, veio com os pais dela e os irmãos dela. Ela era uma menina de 14/15 anos e vieram para Novo Hamburgo com os filhos trabalhar. Então ela, como moça, trabalhou numa fábrica de calçados, mas, segundo ela, na época, mulheres que se casavam, o marido fazia questão de que então ele podia sustentar. Então meu pai, já quando era noivo, disse para ela que ela não ia trabalhar depois de casada. Então a mãe era do lar.

O Flávio, meu irmão, nasceu em 1940 e teve uma infância muito boa, estudou também no colégio São Luís, pelo que eu sei, que era um colégio católico da época, depois foi para o Pio XII. Eu vou nascer em 1948. Depois estudando um pouco da história do Brasil e tal, eu vou me dando conta que nos meus 10 anos em diante, 12 anos em diante, que a nossa vida é uma vida boa, não é uma vida de rico, mas tem uma boa casa, tinha carro próprio, a gente sempre veraneou um mês no verão, sempre era Tramandaí. Eu era praticamente a menininha entre os primos, então meus tios, meus avós, me adoravam porque eles só tinham os gurus, eu era muito querida por todo mundo.

E na infância, eu vou para a escola com seis anos, pré-escola, colégio São Luís, na época se chamava Escola São Luís, das freiras. Eram ligados aos Maristas, era a congregação dos Santa Catarina, só que até o quinto ano, tinha essa escola São Luiz que é o nome da catedral que ela se chama São Luiz Gonzaga, então a escola era do lado da igreja. Eu vou para o pré com seis anos, menininha da mamãe, da casa, a mãe me leva nos primeiros dias e ela me disse depois, eu lembro vagamente, que eu tinha um pouco de medo de ficar, então ela ficava na porta, me olhava, até que ela descobriu, dentro da turma do pré, uma menina lá que é conhecida, e a mãe me aproxima dela, começa a me falar alguma coisa, que eu perco o medo de ficar em aula, e aí na semana seguinte, já eu vou me encantando com aquele pré. Era muito brinquedo, eu não me lembro muito de eu aprender alguma coisa a não ser, alguma coisa do A E I O U.

A gente encerrava nessa escola, ela só tinha até o quinto ano, aí a gente ia para a escola Santa Catarina, que era das mesmas freiras. Quando a gente entrou no Ginásio, a gente tinha a turma que vinha do colégio São Luiz e conhecemos novas colegas que depois foram até o fim do ano da Escola Normal. Eu sempre digo isso, eu sou mais filha de freira do que de pai e mãe, porque a minha mãe ia à missa, o meu pai não era muito, apesar que o padre gostava muito dele, mas, quem me fez essa formação que eu tive e que depois vai fazer eu conhecer meu marido, foi, por juventude católica, foi o

¹⁹ Em alguns trechos das narrativas, houveram pequenas adaptações no intuito de deixar o texto mais fluído para leitura.

colégio, foram as freiras. A Escola Santa Catarina, no Ginásio e na Escola Normal, ela é um acontecimento muito importante na minha vida (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso)²⁰.

2.2 CARMEN RENATE ENGEL GERHARDT

Bom, meu nome é Carmen Renate Engel, agora Gerhardt, depois de casada. Eu nasci, na época nem tinha hospital, nasci na casa mesmo, 24 de maio de 1939, em Novo Hamburgo, sou descendente da família Mentz, dos primeiros imigrantes e desde aquela época eu vivi até os meus 70 anos na mesma casa em que eu nasci, e agora estou em outro bairro, mas tudo naquela época está muito bem registrado. Foi uma infância muito, vamos dizer assim, muito natural, na rua, tudo mato, aquelas coisas de subir em árvores, jogar futebol, não tinha nada muito assim de coisas de menina, era tudo, gurizada tudo se reunia pra brincar. Tenho um irmão mais velho.

O primário eu fiz já na escola Oswaldo Cruz e depois, na época, ainda tinha o Admissão pra se entrar na Fundação Evangélica, e no ano de 1951 iniciei a primeira série na Fundação e fui até 1955. Na época era Ginásio. Aquilo foi escolha dos pais, porque não tinha outra opção. Os evangélicos iam todos para a Fundação e os católicos iam para o Santa Catarina, quer dizer, eram os únicos dois colégios que eram uma opção, na época do Ginásio e depois tinha no 25 de Julho que tinha o Clássico e o Científico, ou para o Sinodal em São Leopoldo e faculdade, só Porto Alegre.

Eu depois, me preparei pra casar, como diziam, de fazer corte e costura, culinária e me casei com 20 anos e depois fui terminar o curso de piano, estudei aqui e os exames eu fazia em Porto Alegre no liceu musical Palestrina de Porto Alegre, formatura também foi lá e depois voltei a ser dona de casa, cuidar de filhos.

Foram quatro anos de muita história, de muito aprendizado que a gente hoje em dia acha que os netos, os filhos não tiveram aquilo que a gente teve, porque, na minha época, nós tínhamos quatro línguas, cinco línguas, alemão, inglês, francês e o latim, então a gente tinha de tudo que é parte, um pouquinho mais de conhecimento, mas isso deu uma base muito boa pra gente, pra nossa vida futura. Foram anos de muito aprendizado com certeza. Foram anos que a gente resmungava muito, mas também a troca veio depois (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso)²¹.

2.3 CERES BEATRIZ DREWS GÜNTZEL

Bom, meu nome é Ceres Beatriz Drews Güntzel, eu nasci aqui em Guaíba no dia 26 de janeiro de 1940. Eu tenho uma irmã, uma única irmã e a infância, graças a Deus, foi muito boa, muito normal e eu, naquele tempo não havia pré-escola, então eu já ingressei com sete anos feitos no Grupo Escolar Gomes Jardim, aqui em Guaíba, sempre em Guaíba. Depois o Ginásio que eu fui pra Novo Hamburgo, porque aqui não tinha Ginásio.

Nós éramos da Confissão Luterana, em Guaíba não existia essa igreja, essa Comunidade, agora atualmente sim, mas na época não e então meus pais acharam por bem de eu já estudar numa escola da Confissão pra eu fazer a

²⁰Entrevista realizada no dia 9 de julho de 2023.

²¹Entrevista realizada no dia 20 de setembro de 2021.

confirmação e já ficar dentro da religião. Eu fiz exame de Admissão, já na Fundação Evangélica e já fiquei interna lá, quatro anos no Ginásio, de 1952 a 1955.

Naquela época, justamente eu fui estudar em Novo Hamburgo, porque aqui eram barcas, não havia ponte nem estrada, essa BR-290, que vai para Uruguaiana, não havia, foi feita depois. A ponte foi inaugurada e começou em 1959, foi justamente no ano que eu fui para a faculdade. Então eu passei os quatro anos lá de Ginásio e mais três anos de segundo grau, depois já em Porto Alegre, aí eu já tinha 16 anos, aí eu pegava barca, como todo mundo na época.

Eu diria que é uma escola, assim, organizada, a organização era espetacular, tudo: o ano letivo, as folgas, os passeios. Eu fiz o segundo grau, aqui em Porto Alegre, no Julinho e depois a Faculdade, tirei Letras: Português, Latim, Francês, Espanhol e Italiano com as literaturas, na UFRGS, naquele tempo só existia UFRGS e PUC, então eu fiz na UFRGS. Fui professora do Estado, concursada, uns 30 anos (Güntzel, 2021, s. p., grifo nosso)²².

2.4 ELLEN FENSTERSEIFER WOORTMANN

Meu nome é Ellen Fensterseifer Woortmann, eu nasci em Novo Hamburgo e fui criada na rua 24 de maio, nas antigas terras do lote dos Mentz de Novo Hamburgo. Eu sou da boa década dos anos 60 e eu nasci em sete de agosto de 1950. Fiz, na época ainda, o meu primeiro período de Primário no Osvaldo Cruz, que é uma Escola Confessional Evangélica, que depois se tornou parte da IENH²³. Eu entrei pra Fundação, depois de ter feito o Ginásio, o Advento ao Ginásio, admissão ao Ginásio.

No Primário eu fui uma aluna regular, tirei primeiro lugar lá também, mas, no mais, não fui nem uma melhor das alunas, nem a pior, gostava muito, desde o começo já de Geografia e História, foi a minha trajetória, Matemática eu odiei a vida toda, e continuo não gostando porque eu também não tenho habilidade pra ela. Fiz Admissão e entrei pro Ginásio e concluí no tempo normal e depois fui pro Normal, quer dizer, Fundação eu estive, posso dizer certo, quatro anos de Ginásio, três anos de Normal, mais meio ano de estágio, sete anos e meio, 1961 a 1969.

Eu acho que, pra mim, eu não sei até que ponto a questão de Ginásio pra Normal se eu cheguei consciente de optar, eu acho que foi um encaminhamento lógico cronológico, eu acho que foi por aí. Mas tem assim, duas lacunas que enfim, Normal na época não deu, na minha formação me faltou, que é Física e Química. Quer dizer, isso eu coloco hoje como se eu tenho várias coisas que eu elogio muito e que eu agradeço muito a eles e foi um incentivo pra minha vida profissional, isso são duas questões que me fazem falta. A Fundação foi um estímulo fundamental pra construção da minha trajetória profissional, hoje, e pessoal também.

Depois fiz História, fiz especialização de dois anos e meio, quer dizer, quase o que é o doutorado hoje. Depois eu vim pra cá, pra UnB²⁴, não conhecia uma viva alma, recomeçar de novo, aprender a se virar de novo, fiz o

²²Entrevista realizada no dia 27 de julho de 2021.

²³Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH).

²⁴Universidade de Brasília (UnB).

mestrado aqui, depois o doutorado aí em vez de voltar, me casei, fiquei aqui (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso)²⁵.

2.5 LENI SOFIA FENSTERSEIFER DIAS

Meu nome é Leni Sofia Fensterseifer Dias, eu nasci aqui em Novo Hamburgo, sete de abril de 1960. Minha infância foi uma infância normal, como a maioria das crianças. Morava aqui pertinho, na Vila Rosa, me criei aqui na Vila Rosa. Antigamente, isso aqui era tudo chão batido e tal, mas toda parentagem morava aqui, então, a gente corria solto pelas ruas e brincava, só voltava pra casa na hora de comer. Tinha muitos primos, amigos, enfim. Eu tenho duas irmãs e um irmão, uma irmã mais nova, uma irmã mais velha, e o meu irmão também é mais velho do que eu. Eu sou a terceira, a primeira minha irmã, essa que mora em Brasília, a Ellen, depois o meu irmão Marcos, depois eu e aí, no fim, a minha irmã Mirna.

Eu estudei no Osvaldo Cruz, seis anos. Eu não fiz o jardim eu entrei no pré, daí saí na quarta série porque a quinta-série eu pulei, na época existia o Primário e Ginásio, e pra entrar no Ginásio a gente tinha que fazer o Admissão. Fiz o Admissão, se eu não passasse, faria a quinta série, mas eu passei e fui pra Fundação, eu tinha dez pra onze anos, fui pro internato da Fundação. Foi um tempo muito bom, conheci muitas pessoas de várias regiões do Brasil. Nós tínhamos lá muita gente de Santa Catarina, do Paraná, São Paulo, muitas do interior de estado.

Foi uma escolha dos meus pais, O meu pai, era uma pessoa bastante instruída, e ele queria que os filhos também fossem, mas ele tinha convicções, luteranas muito fortes, então, eu entrei na Fundação. Estudei dois anos, então como interna, depois a terceira série do Ginásio como externa e aí, em 74 mudou a direção, aí nós tínhamos períodos semi-interno, a gente entrava sete e quinze de manhã e saíamos às cinco e quinze da tarde, passávamos o dia inteiro lá. Eu, por exemplo, tava na dúvida se ia pra Eletrônica, ou se ia pra Tradutora Intérprete. Acabei ficando no Tradutor Intérprete, mas sempre fiquei com aquela dúvida, e a Eletrônica? E aí quando foi na vida profissional acabei caindo em indústrias eletrônicas, daí toda a carreira eu usei tanto a parte de línguas, quanto acabei aprendendo Eletrônica.

Foi um período bem interessante, assim, eu diria que eu aprendi muito na questão de relacionamento. Eu acho que a formação de valores que a gente teve lá foi muito importante. Os valores de ética, de sustentabilidade²⁶, de olhar artístico, humano para as pessoas, pra sociedade como um todo, isso vai muito além de uma escola, uma coisa bem mais profunda, é um laço muito forte (Dias, 2021, s. p., grifo nosso)²⁷.

2.6 LOIVA TEREZINHA DA SILVEIRA

²⁵Entrevista realizada no dia 3 de setembro de 2021.

²⁶É possível que este não seja o termo utilizado em seu período de estudo, já que essa expressão é de uma discussão mais atual. Provavelmente, fosse utilizado alguma outra nomenclatura para este ensino, como educação ambiental ou estudo do meio ambiente.

²⁷Entrevista realizada no dia 28 de julho de 2021.

Eu me chamo Loiva Terezinha da Silveira, estou com 75 anos, prestes a completar 76. Nasci no inverno, 12 de julho de 1947. A minha mãe sempre falava que era uma noite muito fria. Foi bem difícil, ela sempre conta. O parto da minha mãe foi muito difícil. Eu nasci na cidade de Taquara, mas meus pais residiam no interior, em uma cidade próxima a São Francisco de Paula.

Fiz o primário em escola pública de lá, Doutor Rodolfo Von Ihering, bem alemão. Era uma escola muito boa. Muita coisa que eu aprendi lá na escola pública, eu fui aprender depois no Ginásio, como se fosse coisa nova, e eu tinha aprendido isso lá na escola pública. No recreio a gente comia ligeiro a merenda, como se dizia, o lanche, para poder brincar, pular sapata, brincar de rei e rainha, passa anel, a gente brincava com os meninos, assim, era uma amizade muito pura, muito bonita. Estudei todo o primário, porque eram 5 anos. Aí fui para a escola normal Santa Terezinha, em Taquara, que era colégio de irmãs. Era do tempo que meninos estudavam em uma parte do colégio e meninas no outro. Não éramos juntos, era separado. Eram dois prédios, o prédio masculino e o feminino. Estudei um ano só, porque daí nós viemos de mudança para a Scharlau.

Os primos da minha mãe, que moravam em São Leopoldo, a filha já estava estudando no São José, então eles nos indicaram o São José e meus pais foram lá e me matricularam. Eu acho que isso foi em 1961 ou 1962, não tenho certeza. Eu fiz os três anos do ginásio e os três anos do Normal, mais estágio, sete anos. Meus pais pagaram. Eu nunca tive bolsa. Eu estudava de manhã, mas tinha 2 ou 3 vezes por semana, que também tinha à tarde, daí eu não vinha para casa. A gente já levava um lanche ou comprava alguma coisa e ficava lá na escola, porque não valia a pena. Era distante a parada de ônibus do colégio.

Quando saí, eu fiz especialização na área infantil em Canoas. Foi muito bom, sabe, fiz todos os simpósios, tudo que tinha. Todos os anos tinha simpósio. E a gente se renovava, assim, sabe? E eu trabalhei no Sagrado Coração de Jesus. A congregação de Santa Catarina e no colégio Divino Mestre. Trabalhei em supletivo também. É maravilhoso trabalhar em supletivo, que é o nosso EJA hoje. Me aposentei, professora com 47 anos, em 1994 (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso)²⁸.

2.7 MARIA VITÓRIA DENICOL

Eu nasci em Novo Hamburgo, no dia 7 de janeiro e é agora que vem o caos, 1939. Fiz 84 anos. Nós moramos desde que eu nasci no calçadão de Novo Hamburgo. A casa tá lá, um dia eu falei assim, ‘tenho uma saudade. Ali, o calçadão, era o nosso pátio, tinham várias famílias com crianças, brincávamos’. Éramos em 4 irmãos, e meu irmão faleceu com 22 anos.

Quando eu tinha 2 anos de idade eles me levaram naquela escola do Oswaldo Cruz, porque meu pai tinha muito medo... bem na verdade lá o São Luís o jardim era a partir de 6 anos, e lá no Oswaldo Cruz tinha alunos bem pequenos. E sabe que aí eu fui lá com 2 anos de idade. Aí, uma tia, irmã da minha mãe, era solteira morava com a gente, ela me emperiquitava eu ia pra escola que nem uma - sabe, tinha uma atriz infantil chamada Shirley Temple no nosso tempo, era uma gurria muito... tinha uns cachinhos assim, e a minha tinha fazia papelote, me enfeitava, eu ia pra escola que nem boneca de armário. Quando foi no 2º ano, aí eu e meu irmão fomos lá pro São Luís.

²⁸Entrevista realizada no dia 11 de maio de 2023.

Aí que eu encontrei minhas amigas e estudei até o 4º ano. O 5º era Admissão daí no ano seguinte eu já tava apta, fiz os 4 anos de Ginásio no Santa.

No Santa eu entrei em 50, porque 49 eu terminei o 4º ano, 1950 a 1957, aí eu fiz a 5º série, aí começa o Ginásio, 1º ginásial, 2º ginásial, 3º e 4º, aí me formei no Ginásio e mais três anos do Normal. Tinha ônibus colegial, pra pegar só estudante do Santa, mas nós gostávamos de ir a pé. Nós combinávamos, passeando cantarolando, passávamos numa casa, tinha sempre um cara na janela, sempre estava nos esperando, nós gostávamos, os bombeiros era logo ali, aí passávamos, a gente gostava de ir a pé.

Quando saí, eu me matriculei em Português e Inglês na Unisinos, só que como o pessoal começou me assustar, “ai, o governo vai... as aposentadorias... quem não começar com 25 vai se aposentar só com não sei quanto”, e eu já estava com 29, e se eu fosse fazer mais o Inglês, ia mais tempo. Aí fiz só Português. Me aposentei com 29 anos de magistério.

Pra dizer a verdade são muitos momentos, tantos momentos bons assim, não tem momentos tristes. Eu sinto muita saudade, quando eu vou lá eu digo “meu Deus, eu não posso olhar pras escadas”. Vou dizer bem a verdade, eu gosto. Pra mim, foi uma coisa boa estudar ali, no nosso tempo, foi maravilhoso. Nossa, o Santa foi uma coisa muito boa na minha vida (Denicol, 2023, s. p., grifo nosso)²⁹.

2.8 MARION ZEILMANN JAEGER

Meu nome é Marion, Marion Zeilmann, agora Jaeger, nasci em Ibirubá, tenho 58 anos, nasci dia 9 de julho de 1963. A minha infância foi maravilhosa! Amei em Ibirubá. Eu morava numa casa centenária que era a casa do meu avô que ele tinha comprado e era muito emocionante, porque era toda de madeira e ela tinha uma escada que ia para um sótão, todo mundo tinha ciúmes daquela casa. Minha avó tinha uma loja, um bazar com brinquedos, minha mãe trabalhava lá, então eu tinha todos os brinquedos do mundo e nós tínhamos muitos vizinhos. Então, nós tínhamos bicicleta, a gente andava, pulava muro, então tudo maravilhoso, numa cidade do interior com todos os amigos, estudando numa escola muito boa.

Era uma escola particular, A Escola Sinodal era assim, era a escola que a gente conhecia de uma vida inteira. Então, na época do prézinho, por incrível que pareça, o prézinho teve uma época que era lá no salão evangélico. Lá nós tínhamos aula, no andar de baixo, sabe assim esses salões da igreja? Eu fiz o pré e todo o Ensino Fundamental, até a oitava série. E tínhamos, assim, técnicas comerciais, técnicas agrícolas, porque tinha um terreno grande ali no pátio. E aí eu saí de lá, eu já sabia que eu iria estudar na Fundação Evangélica porque minha mãe tinha passado pela Fundação Evangélica.

E eu optei por Tradutor Intérprete. Deu três anos 1978, 79 e 80, e fui interna nesses três anos e isso era uma coisa óbvia. Na minha época, era internato só feminino, mas o colégio era aberto, era misto. Eu fui uma pessoa que fui para o internato querendo ir para o internato. Então, eu não via nada negativo porque era o que eu queria. Eu queria estar lá e aproveitar ao máximo o que eu tinha lá. Depois eu passei e fiz Ciências Contábeis na UFRGS, mas nunca trabalhei, nunca. Tudo o que eu fugi para não ser, eu fui ser: professora.

²⁹Entrevista realizada no dia 28 de março de 2023.

A Fundação Evangélica te acolhia como uma família, tudo o que se fazia, esses momentos de meditação que tu tinha, esses momentos de tu te preparar para receber quem viesse de outro lugar, os momentos em que nós nos preparávamos para receber as ex-alunas em algum momento, porque eu acho que teve isso na minha época que então a gente recebia e daí servia o chá da tarde, alguma coisa assim que tinha. Esse momento de tu ter que ajudar no trabalho em si, ou na enfermagem, ou tocando sino, ou ajudando na cozinha ou abrindo armário... E eu acho que tudo isso foi um diferencial, as próprias matérias, porque depois que tu sai de lá, tu fica pensando “o meu Deus eles tinham Ecologia enquanto estava lá, Filosofia, Sociologia”. Olha como isso é interessante e até esse esquema que eu falei sobre que nós tínhamos várias turmas, e o lance deles juntarem sempre pessoas diferentes nas mesas, por que, então, eles tinham uma proposta muito interessante, de realmente te envolver como se fosse uma pequena comunidade, isso eu achei muito interessante e eu realmente fiz grandes amigos lá e não só internos (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso)³⁰.

2.9 NAIR MEINEN

Nair Meinen, 78 anos, quase 79 em outubro. Eu nasci em 18 de outubro de 1942, em Três Passos. Quando eu era pequeninha, o meu pai foi convocado pro quartel, para ir para a guerra, daí nós nos mudamos pra Cruz Alta, pertinho do quartel. E daí, como eu tinha nascido, o meu pai não precisou ir, daí ele ficou no quartel um bom tempo. De lá nós fomos morar em Colorado, que na época o nome era Boa Esperança. É perto de Ibirubá, uma cidadezinha, até acho que está diminuindo de tamanho. Mas o engraçado é que eu era bem criança e eu me lembro de muitas coisas de lá. Eu gostei muito de lá.

Tenho duas irmãs mais novas que eu. Uma irmã nasceu em Colorado. E também, foi muito triste porque a minha mãe ganhou o tifo e ela quase morreu. Perdeu todo o cabelo, todos os dentes, foi assim, foi muito triste! E depois fomos morar pra Ibirubá, numa residência que eu também guardo boas recordações até hoje, foram anos maravilhosos!

Eu estudei em Ibirubá e depois eu tive que parar de estudar. Eu sempre tinha e ainda tenho um problema muito sério nos meus olhos. Eu não enxergava, mesmo com os óculos, era impressionante, eu sempre tinha muita dor de cabeça, daí até o oculista disse "a melhor coisa é parar de estudar". Minhas duas irmãs, estudaram, fizeram faculdade, eu parei. E depois, então em 61, eu fui pra lá, pra Fundação Evangélica. Eu sabia de pessoas que tinham estudado lá e até umas pessoas idosas que já estiveram lá e daí eu sei que a minha irmã, a do meio, ela tinha se formado no primário, tava pronta pro segundo grau. Um médico lá de Ibirubá disse pro meu pai "põe ela na Fundação Evangélica, é um colégio muito bom!". E o pai disse "era o sonho da Nair e a Nair não foi". "Ah não", ele disse, "então coloca a Nair". E foi por isso que eu fui para lá, já noiva, foi assim que eu fui pra Fundação.

Foi um dos melhores anos da minha vida! Isso eu digo sempre, sempre. O que eu conheci na Fundação, o que eu vivi na Fundação é inigualável de tanto que gostei! Estudei Só um ano, só um ano de Economia Doméstica. Tive colegas de vários lugares, de todo o Brasil, até de Buenos Aires. Então assim, as pessoas que a gente conheceu, isso foi maravilhoso! Fui interna, o

³⁰Entrevista realizada no dia 25 de setembro de 2021.

meu quarto, tinha cinco pessoas. Então era eu, daí uma moça de Ijuí, uma de São Paulo, uma de Petrópolis, do Rio e outra de Santo Ângelo. Olha, eu não vou dizer que foi o melhor ano da minha vida, mas que foi realmente um ano maravilhoso, foi! Este ano, olha, eu agradeço até hoje o meu pai que ele me botou na Fundação, porque era muito cara, era muito cara! Eu agradeço muitas coisas pro meu pai e para a minha mãe sempre, todas as noites e a Fundação é uma delas, verdade! Isso foi assim, maravilhoso! (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso)³¹.

2.10 ROSANE PLEGGE GOBETTI

Eu sou Rosane Plegge Gobetti, nasci em Panambi no dia 28/09/1959, tenho 61 anos, quase 62, e a minha infância, foi uma infância muito bem experimentada e vivida. Nós éramos de uma casa de, primeiro três meninas, depois quando eu tinha 12 anos, vieram mais duas, então a gente ajudava a cuidar das manas, a gente brincava, a gente ia para a escola a pé. Eu estudei na escola Oswaldo Cruz, que depois se uniu à instituição, se tornou uma escola só e depois eu fui para a Fundação e sempre a vida em comunidade era muito bacana. Com vizinhos, principalmente, tu vivia muito a vida junto com vizinhos, a gente tinha a liberdade de sair, de brincar fora, sabe? Longe de casa, às vezes, e era muito tranquilo, claro, 50 anos atrás.

Eu nasci em Panambi e com 1 ano, nós viemos de muda pra cá, Novo Hamburgo. O pai tinha a banca ali no centro. A banca 5 e depois ele abriu uma lancheria que nós temos até hoje, fazem 50 anos, que também é ali no centro. E naquela época que ele abriu uma lancheria eu iniciei na Fundação, no Ginásio. Fui para a Fundação com 12 anos, de 1971 a 1979.

Era uma escola um pouco assustadora porque ela era grande, pra gente, sabe? Os prédios eram grandes e eles eram antigos já, porque já era uma escola antiga, então aqueles corredores, assim, aquelas escadarias, aquilo tudo era grande. Mas eu acho que era muito natural, eu não sinto nenhuma sensação ruim. Ah, a sensação ruim era medo porque eu não ia bem na aula, cheguei a rodar um ano, daí depois foi bem ruim, porque eu rodei na terceira série do Ginásio e perdi os meus amigos de caminhada e essa lembrança é bem ruim.

O profissionalizante que eu fiz foi o magistério, meio ano de estágio e uns anos depois eu fiz uma especialização de jardim de infância que eles tinham lá que era um ano inteiro de curso todas as tardes, da uma às cinco. Depois fiz Pedagogia e estudos adicionais e muitos cursos assim, que aparam. Fiz Psicomotricidade relacional em Porto Alegre, três anos, e ainda faço os cursos de crescimento pessoal. Depois que eu terminei, eu fiz estágio no Oswaldo Cruz, onde eu estudei e trabalhei 32 anos lá e me aposentei na mesma escola. Eu casei, tive três filhos e já tenho um neto de 11 e uma neta de 1 ano e meio.

Então, a formação do indivíduo, isso eu acho que hoje se falta muito com o conhecimento das pessoas não ter que saber pra prestar prova, pra ser capaz ou sei lá o que e esquece essa questão da formação pessoal, sabe? Do respeito, eu não sei, são outros tempos, mas eu agradeço por ter vivido essa época, agradeço mesmo! (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso)³².

³¹Entrevista realizada no dia 25 de setembro de 2021.

³²Entrevista realizada no dia 22 de julho de 2021.

2.11 SUZÉTE MARIA GROEHS

Meu nome é Suzéte Maria Groehs, nasci em 8 de novembro de 1962, eu estou com 60 anos. Morei desde que eu nasci naquela casa ali do lado, então como eu fiquei a vida toda morando aqui [em Novo Hamburgo], eu fiquei a minha vida escolar inteira na escola, do Santa eu fui pra Unisinos fazer Matemática, aí eu fiz o meu estágio no Santa mesmo. Fui contratada em agosto, era pra eu ficar até o fim do ano se eu fosse bem, eu saí 40 anos depois. [O Santa] era perto, as minhas primas já estudaram lá e como eles conseguiram não pagar uma mensalidade integral, porque isso se tornaria inviável, daí a gente foi, e deu tudo certo. Eu ingresso em 1969, não fiz pré, pré era luxo, nós não tínhamos dinheiro pra luxo, era moda, naquela época, quem fazia pré, quem tinha muito dinheiro pra pagar.

No Santa, estudei até 79. Eu fiz todo o Fundamental lá e o Normal, porque daí o estágio do Normal foi em 80, 1º semestre de 80. Eu era quieta, eu era atenta, eu era estudiosa, eu era péssima na Educação Física e nas Artes, ninguém me queria nos times, com toda a razão, eu também não ia me querer, mas nos conteúdos eu era boa e daí, pra fazer os trabalhos de grupo, eles também me queriam.

Tem uma coisa boa que eles trabalhavam muito com a gente que é olhar o outro, sabe? A solidariedade, eu acho que isso sim, mas uma coisa que eu só vi mais tarde que isso é um problema pra mim e provavelmente pros outros, estar sempre na mesma escola, com a mesma linha, te deixa sem visão das coisas, porque, elas tinham uma linha de educação. Depois que eu cresci, eu fui trabalhar em outro lugar, eu fui pra faculdade, eu comecei a ver outras coisas e eu percebi como era curtinho assim, sabe, isso eu percebi que na verdade, é uma característica, é a linha da escola e tu fica presa nisso.

Eu trabalhei no Pio XII, 20 anos também, eu trabalhei 1 ano em Campo Bom, no LaSalle, mas uma coisa extraoficial, e fiz concurso do município de Novo Hamburgo, passei e não assumi, porque eu teria que largar o Santa e eu não queria largar e, naquela época, as minhas cadeiras eram todas de dia, então eu tinha que ter um turno livre pra poder estudar, só mais tarde que apareceram licenciaturas a noite, no caso da Matemática, e eu não me arrependi. Eu fiz o concurso do Estado, não assumi, fiz concurso do município, passei e não assumi, eu fiquei escorada no Santa, dando aula, mais os 10, 11 anos antes estudando, entã, foi minha vida toda.

Eu me aposentei em 2007, mas eu não parei de trabalhar, eu fiquei até o final de 2020, eu parei no 1º ano da pandemia, fechei 40 anos, 4 meses e 14 dias de trabalho no Santa, fora os 11 de estudo. As pessoas me perguntaram, porque que eu fiz o Santa, não sei, eu não sei a minha vida antes do Santa como era, porque eu sempre estive no Santa, não me lembro de nada de antes. Eu entrei com 6 anos recém feitos, saí com quase 60 (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso)³³.

2.12 VERA SPERB SILVEIRA

O meu nome, Vera Sperb, me casei, quando sai do colégio, ah, eu vou começar do tempo que eu entrei no colégio. Eu nasci em Porto Alegre, [rua] Felipe Camarão, no dia 12 de janeiro de 1923, filha mais velha de Carlos Drummond Sperb e Maria Romero Sperb. Tenho, uma irmã, um ano e meio

³³Entrevista realizada no dia 14 de abril de 2023.

depois de mim nasceu a minha irmã Flávia, depois de 8 anos, nós tínhamos o meu irmão, um rapaz, Carlos, falecido.

O meu pai plantava arroz, se casou em Porto Alegre com a minha mãe, a minha mãe é espanhola, ele de origem alemã. Família toda espanhola que veio da Espanha, imigrantes. Aconteceu que, quando ele se casou, ele foi para o interior, plantava arroz com meu avô. Inicie o meu estudo em casa com o meu pai, como nós morávamos pra fora e não tinha escola, o meu pai nos alfabetizou com aquela revista Tico Tico. Nós perdemos 1 ano de escola, eu e a minha irmã, fomos alfabetizadas em casa, pelo meu pai.

Meu pai disse assim "ou vocês fiquem em casa ajudando a mãe, ou vocês vão para um internato, escolham". E aí eu achei que nós tínhamos que ir pro internato então tirar um curso, fomos pro internato. Quando eu fui pro São José, eu fui pra casa da minha vó em São Leopoldo e estudei no Visconde de São Leopoldo, mas eu já entrei alfabetizada e dali eu fui pro São José. Eu fiquei no internato, a minha irmã não conseguiu ficar, pra ela foi muito difícil, de se adaptar, ela ficou na casa da minha vó. Em 37 eu entrei no São José, no 5º ano, em junho de 37 e saí formada em 44, perdi um ano por causa da cirurgia que eu fiz, tive que repetir o ano, em todas as matérias.

Eu sempre sentia isso, pra mim numa boa, o colégio foi muito bom, no sentido da disciplina, eu achava que nós tínhamos que ter disciplina, que sem a disciplina elas não podiam fazer nada, e não podiam usar nada de bom sabe, isso eu sentia. A gente saiu do colégio como eu sempre acho, uma comparação, como uma árvore que começa a espalhar os galhos e começa a ceder e dar pra quem ali chega pra pernoitar, assim, as aves que chegam pra pernoitar e ter uma noite tranquila, hoje não estou muito poeta mas, a minha veia é poeta.

Saí em 44, eu me casei em 49. Pra Soledade eu fui nomeada, mas eu não fui. Tinha vaga no Rio dos Sinos, eu fui falar com o coordenador, ele me disse, "então eu vou te botar no Rio dos Sinos", aí eu fui substituir trabalhei no grupo escolar Rio dos Sinos (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso)³⁴.

Cada encontro reservou uma surpresa, uma particularidade, uma experiência singular para mim na qualidade de pesquisadora, e, nelas, como narradoras de suas histórias. Essas surpresas foram ocasionadas pelo inusitado, pelos espaços onde nos encontramos, pelas outras histórias que se desenrolaram e atravessaram nosso momento mais formal de entrevista, pela confiabilidade que estabelecemos ao gravar trechos de conversas e confissões que não seriam expostas no trabalho, enfim; foram muitas minúcias que se apresentavam a cada entrevista, deixando marcas em mim que, certamente e de alguma forma, também deixou nelas.

Essas ocasiões de estar frente a frente com que nunca estivemos antes gera sensações em quem fala e em quem escuta. Não posso deixar de registrar que, a cada mensagem enviada por aplicativo de celular, a cada áudio gravado destinado a elas e a cada saída de casa para encontrar aquelas que nunca antes havia visto, por exemplo, gerava em mim aquele famoso "frio na barriga". Uma mistura de medo, alegria, entusiasmo e ansiedade se formavam: será

³⁴Entrevista realizada no dia 4 de maio de 2023.

que elas irão aceitar falar sobre o que irei questioná-las? Será que a conversa irá fluir? Será que elas terão materialidades de seu tempo de estudante para me mostrar? Como será que elas irão me receber? Eram muitos “serás” em meus pensamentos que, possivelmente, também permeavam suas mentes ao me receberem em suas residências.

Muitas relataram, em conversa presencial, sobre um certo estranhamento ao meu primeiro contato; já outras, relatavam sobre o medo do desconhecido: e se fosse um golpe? São tantas as maldades presentes em nosso cotidiano que não é de se admirar que esse medo se fez presente nesses contatos iniciais. Aqui novamente reitero a importância que as pessoas de confiança que me indicaram e me direcionaram à estas entrevistadas tiveram para esta pesquisa. Sem essas indicações confiáveis, muito provavelmente essas entrevistas encontrariam outros empecilhos para ocorrer, ou, talvez, sequer viriam a acontecer.

Falar de si para outrém nem sempre é tarefa fácil; por isso, na maior parte das nossas conversas, busquei iniciar falando sobre mim, da minha trajetória e do meu dia a dia, para, após essa introdução pessoal, iniciar a gravação solicitando que elas começassem me contando sobre elas. Essa apresentação “Elas por Elas” foi construída a partir de recortes feitos de suas próprias falas ao longo de suas narrativas. Dito isso, tal apresentação não se tratou de uma apresentação inicial corrida, já que, no decorrer de toda a conversa, íamos nos conhecendo um pouco mais e elas foram, no fluir da conversa, se sentindo mais à vontade para falarem de suas trajetórias de vida.

Antes ainda de encerrar este capítulo, não posso deixar de citar, também, como muitos desses encontros, que caracterizo como afetivos, foram finalizados. A cada um deles, me senti extremamente acolhida por cada uma dessas mulheres, uma vez que os dias das entrevistas requereram, para elas, certa organização de tempo e do espaço. Desse modo, a expectativa do encontro permeava ambos os lados: enquanto eu me preparava para conduzir a entrevista e para planejar maneiras de como iniciar, direcionar e fechar a conversa, elas, por sua vez, se organizavam no que se refere à rememoração de fatos que marcaram a formação nas instituições que estudaram e na separação das materialidades preservadas, que, ao serem mexidas, já iam suscitando suas recordações e influenciando na preparação do ambiente, pois os nossos encontros geralmente encerravam em torno de uma mesa, seja na sala ou na cozinha. Fui agraciada com cafés, chás, sucos, bolos, bolachas, biscoitos, salgados e doces, quentes e gelados, balas e chocolates, agrados estes que aquecem e acalmam o coração de quem se lança ao desconhecido e se propõe a ouvir histórias de outros tempos para, com isso, desenvolver uma pesquisa.

3 PELAS CURVAS DO RIO: A REGIÃO DO VALE DOS SINOS

Este é um rio especial, diferente de todos, por um certo mistério que encerra, quando vem deitado na terra a esticar seus braços e dedos de um lado a outro, formando banhados, entradas e desvios, após ter nascido do alto, num lugar como o paraíso. Ele não é um caminho reto, comportado e quieto em seu leito [...]. O Rio dos Sinos pode ser comparado a uma criança inteligente, por seus atrativos e pela curiosidade que parece demonstrar. Mas é bravo, avassalador e inesperado, impondo respeito pelos segredos que guarda a cada volta (Roessler, 1999, p. 38-39, grifo nosso).

Um dos aspectos que torna possível a realização de uma operação historiográfica, conforme Certeau (2017), é a designação de um lugar. O autor enfatiza que “[...] a articulação da História com um lugar é a condição de uma análise da sociedade” (Certeau, 2017, p. 64). Em complemento a essa ideia, Halbwachs (2003, p. 170) reitera que “[...] não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial”. Ora, partindo dessas alegações, dou início à apresentação de fragmentos do contexto espacial: a região do Vale dos Sinos, que abarca as instituições confessionais deste estudo em que me proponho a reconstruir e escrever uma história da educação feminina.

Para descrever um pouco dessa região, é importante falar das águas que banham esse lugar: as do Rio dos Sinos. A água, por ser essencial à sobrevivência da vida e da espécie humana, sempre foi símbolo de fartura e desenvolvimento para diferentes povos. Justamente por oferecer perspectiva de segurança à vida, entendendo aqui a necessidade de alimentação, hidratação e até mesmo transporte, as águas doces de rios foram fortemente buscadas pela humanidade, a exemplo dos povos de regiões como Egito, Palestina, Israel, Iraque, dentre outros. Foi assim que os nomes dos rios Tigre, Eufrates, Jordão e Nilo ficaram gravados na história como berço de grandes civilizações. No Vale, não é diferente, uma vez que as águas do Rio dos Sinos também foram importantes para o desenvolvimento dessa região.

Foi por meio dessas águas que, no século XIX, desembocaram os primeiros imigrantes alemães. Não podemos menosprezar a história dos povos que nessas terras já residiam antes mesmo da chegada desses colonizadores: os indígenas das etnias Charruas e Minuanos, conhecidos como bugres, moradores primitivos que habitavam essa região, além de trabalhadores africanos e algumas famílias açorianas.

Esses habitantes, assim como os novos imigrantes recém-chegados, foram construtores de suas moradias, responsáveis pelo aumento da população local, e garantiram seu sustento e de seus familiares a partir do cultivo agrícola que realizavam às margens desse rio. O uso de suas águas se dava não somente pelo plantio em suas margens e pelos alimentos que retiravam

dele, como também pela possibilidade de utilizá-lo para a navegação a fim de se deslocarem para outras localidades.

Sobre as muitas histórias e lendas que giram em torno da origem do nome do rio, Petry (1964) explica que não foram encontrados registros escritos de onde deu seu surgimento. Nos mapas da região Sul que antecedem o ano de 1748, constam o rio com o nome de “Cururuai”, palavra indígena que significa “rio dos ratões do banhado”. O mesmo autor ainda cita um mapa do padre Diogo Soares, que, em 1748, descreveu este rio como sendo “Rio do Sino” e, 10 anos depois, como “Rio dos Sinos” (Petry, 1964). Documentos antigos encontrados com o nome indígena “Itapuî” se referindo a este rio, que tem o significado de “o som do sino”, também puderam ser localizados, além de um estudo desenvolvido e apresentado pelo Prof. Dr. Walter Spalding no 1º Congresso de História e Geografia realizado no município de São Leopoldo, em 24 de julho de 1946, por meio do qual o pesquisador apresenta lendas que a população elaborou e repercutiu sobre o rio. Três foram as possibilidades de origens: sinos que tivessem sido retirados do rio; sons que vinham das profundezas de suas águas, emitidos durante a noite, que anunciavam riquezas que padres jesuítas se desfizeram no rio ao sair da região; e, por fim e a mais plausível das hipóteses, a descrição “sinus”, feita pelo genovês Miguel Ângelo de Blasco como definição de “seio”, “praia”, “enroscado”, “sinuoso”.

O rio que banha essa região percorre uma extensão de 190 km. Sua nascente está há 800 metros de altitude, na cidade de Caraá, e sua foz é no Delta do Jacuí, localizada na cidade de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado Rio Grande do Sul. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao percorrer essa quilometragem, suas águas banham 32 municípios, dentre eles alguns dos que compõem a Região do Vale dos Sinos (IBGE, 2024)³⁵. Conforme levantamento da Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura do estado do Rio Grande do Sul (Sema-RS), o Rio dos Sinos se localiza na Região Hidrográfica da Bacia do Guaíba, possui área de 3.694 km² e população estimada de 1.447.678 habitantes, sendo 1.375.288 habitantes em áreas urbanas e 72.390 habitantes em áreas rurais, segundo dados produzidos em 2020 (SEMA-RS, 2020)³⁶. A Secretaria ainda expõe que São Leopoldo e Novo Hamburgo possuem 100% da área de seus municípios inserida na Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos (SEMA-RS, 2020).

De acordo com estudos realizados pelo Instituto Humanitas Unisinos (IHU), Santos (2023) escreve que o Rio dos Sinos é fonte de abastecimento para 20% da população do estado do Rio Grande do Sul; entretanto, nos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo,

³⁵Informações contidas na biblioteca *on-line* do IBGE (2024).

³⁶Informações extraídas a partir da página digital da Sema-RS (2020).

o rio encontra suas fragilidades no desenvolvimento socioambiental dessa região. Devido ao desenvolvimento urbano desordenado, muitas famílias e indústrias ainda insistem em despejar seus lixos domésticos, resíduos industriais e demais dejetos em arroios, afluentes e no próprio rio, contribuindo com a poluição. Conforme pesquisas realizadas pelo agrônomo e ecologista Arno Kayser, em entrevista ao IHU realizada no ano de 2014, o Rio dos Sinos está no *ranking* dos 10 rios mais poluídos do país (IHU, 2014).

Figura 3 – Bacia hidrográfica do Rio dos Sinos



Fonte: IHU (2014).

A região do Vale dos Sinos é constituída por 14 municípios: Araricá, Nova Hartz, Ivoti, Nova Santa Rita, Dois Irmãos, Portão, Estância Velha, Campo Bom, Sapiranga, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Canoas, dentre os quais destaco, para este estudo, os municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo. Conforme salienta o Conselho Regional de Desenvolvimento (Corede), em documento datado de 2015, esses dois municípios, juntamente a Canoas e Sapucaia, são os mais numerosos em população da região, com Novo Hamburgo contando com uma população de cerca de 247 mil pessoas e São Leopoldo com uma estimativa de 238 mil habitantes (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2015).

O estudo em questão recai sobre esses dois municípios, uma vez que as instituições pesquisadas pertencem a essas duas localidades. Além disso, cabe aqui enfatizar que esses dois municípios são considerados os que deram origem à região, já que São Leopoldo foi o

primeiro a se constituir município e recebeu como marco de fundação o dia 25 de julho de 1824, ano em que se deu o desembarque dos primeiros imigrantes provenientes da Alemanha. Por abarcar uma longa faixa de terras e devido ao aumento populacional e processo de urbanização, os demais municípios pouco a pouco foram se desmembrando, a começar por Novo Hamburgo, que obteve sua emancipação em 5 de abril de 1927.

A esse respeito, Certeau (2017, p. 47) afirma que “[...] toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”. Desse modo, pareceu-me importante, neste momento, visibilizar essa região de forma mais minuciosa. Assim, como já exposto há pouco, o primeiro município que deu origem aos demais da região do Vale dos Sinos foi São Leopoldo.

Antes mesmo de receber os imigrantes vindos da Europa, as terras que ficavam à margem do rio sustentavam uma extensa linha de mata curta, na qual um desbravador local, reconhecido por tradição pelo nome de Courita, estendeu à região seu primeiro nome: Faxinal do Courita³⁷ (Petry, 1964). A região, por apresentar condições de prosperidade e solo fértil, atraiu a atenção de administradores da Província do Rio Grande do Sul e fez-se transferir, do Rincão de Canguçu³⁸ para as terras do Faxinal, no ano de 1788, a Real Feitoria do Linha Cânhamo³⁹.

A vinda de imigrantes europeus para o território brasileiro, especialmente para as terras do Sul no século XIX, não teve nada de natural e espontâneo. Tal acontecimento fez parte de um projeto imperial da Coroa Portuguesa, uma vez que o império, conforme aponta Fernandes (2011), estava sendo pressionado pelas autoridades inglesas para abolir os escravizados africanos. Entretanto, as crises internas foram intensas no que se referia à mão de obra livre. Na busca por uma modernização do trabalho e da produção no Brasil e à procura de mão de obra livre, D. Pedro I, que estava à frente do Império brasileiro, tomou a decisão de lançar um projeto de imigração, já pensado anteriormente pelo seu pai, D. João VI. A vinda de trabalhadores livres, brancos e europeus, que não fossem portugueses, visava também um projeto de branqueamento da população negra e escravizada que aqui residia.

³⁷Também encontrada em alguns registros com a escrita de “Fachinal do Courita”.

³⁸Região em que hoje se localiza a cidade de Pelotas/RS.

³⁹Cânhamo denomina-se a planta fibrosa que era cultivada e usada para a fabricação de cordas e velas para embarcações e navios, que, por sua vez, serviam como um dos principais meios de transportes da época. Essas feitorias eram uma espécie de estatal portuguesa, instaladas em diferentes regiões, nas quais os feitores eram administradores portugueses e a mão de obra para a fabricação desses artefatos era de escravizados africanos. Na região do Faxinal, a Real Feitoria foi acomodada em uma casa que permaneceu em funcionamento até março de 1824. Após ser desativada, a casa serviu, em julho do mesmo ano, como hospedagem aos imigrantes alemães que desembarcaram nesta região pelas águas dos Sinos. A construção pode ser encontrada no mesmo local, na cidade de São Leopoldo/RS, e abriga um museu, por ora desativado, denominado “Casa/Museu do Imigrante”. A Feitoria do Linha Cânhamo também deu nome à região em que a casa foi construída.

Dito isso, de acordo com Fernandes (2011, p. 35), “[...] era necessário branquear a população brasileira, considerada uma forma de qualificação da produção”.

Ainda sobre a vinda de imigrantes alemães para solo brasileiro, Cunha (2017, p. 38) destaca que existe uma questão que não deve ser rejeitada sobre esse processo, a saber “[...] a necessidade política de formação de esquadrões de soldados que defendessem a independência brasileira ante as pretensões portuguesas”. Desse modo, quem tomou a frente do recrutamento desses indivíduos em território alemão foi o major alemão Jorge Antônio von Schaeffer, personagem importante no processo de colonização do Brasil.

Von Schaeffer foi o elo entre o Brasil e Europa, especialmente com a Alemanha⁴⁰, “[...] onde, após as guerras napoleônicas, os agentes brasileiros encontrariam vasto campo de ação para sua propaganda” (Petry, 1964, p. 35). O major mantinha ligação direta com o governo imperial e era agente de confiança do imperador e da imperatriz. No intuito de reunir um número maior possível de imigrantes para o solo brasileiro, Roche (2022, p. 113) expõe que:

[...] para atraí-los mais facilmente, Schaeffer oferecera-lhes condições extremamente favoráveis: os colonos viajariam às expensas do governo brasileiro, seriam logo naturalizados, gozariam da liberdade de culto, receberiam como livre propriedade 160.000 braças quadradas de terra (77 hectares) por família e cavalos, vacas bois, etc. Durante um ano receberiam uma ajuda, em moeda corrente [...]; enfim seriam isentos de todo imposto e de toda prestação de serviço pelo espaço de dez anos. A única condição que lhes impunha era a inalienabilidade de suas terras por dez anos (Roche, 2022, p. 113).

E assim, com promessas que nem sempre foram cumpridas e outras que nem constaram em contrato, entre 1824 e 1830, 5.350 imigrantes alemães entraram no Rio Grande do Sul (Roche, 2022). A primeira leva de 43 imigrantes, descrita em relatório feito pelo doutor João Daniel Hillebrand⁴¹, desemboca nas águas do Rio dos Sinos em 25 de julho de 1824, marco para a fundação da colônia São Leopoldo, mas, como anteriormente registrado, não foram os primeiros moradores, uma vez que um grupo de pessoas já residia e trabalhava nessas terras antes mesmo da chegada desses primeiros colonos. Assim, Fernandes (2011) pondera que a evolução administrativa das terras que hoje formam a cidade de São Leopoldo pode ser dividida em quatro momentos: de 1788 a 1824 – Feitoria do Linho Cânhamo; de

⁴⁰Cabe salientar que os imigrantes europeus que vieram habitar e colonizar as regiões do sul do Brasil eram provenientes de um território germânico, uma vez que o que hoje denominamos como Alemanha, nesse período, era formado e conhecido por outras nomenclaturas, como a região da Prússia.

⁴¹O relatório contendo nome, idade, ofício religião, local de origem e demais informações dos 43 imigrantes, pode ser acessado em Petry (1964).

1824 a 1846 – Colônia de São Leopoldo; de 1846 a 1864 – Vila de São Leopoldo; e, a partir de 1864, cidade de São Leopoldo.

Figura 4 – Cidade de São Leopoldo (aproximadamente década de 1960)



Fonte: Petry (1964).

Os colonos alemães não receberam grande ajuda do governo, como prometido em propagandas difundidas em seu país de origem a fim de atraí-los para as terras além-mar. Assim, pouco a pouco, construíram suas moradias, aproveitaram a terra para o plantio de alimentos e utilizaram-se de seus ofícios para sobreviverem na colônia. As águas do rio serviam como importante via de acesso à capital, onde o comércio desses pequenos produtores se fortaleceu ano após ano. A Figura 4 apresenta uma vista parcial de São Leopoldo e de alguns de seus pontos centrais que se desenvolveram em torno do Rio, como a Praça do Imigrante ou Centenário, lançada em 1924 em comemoração ao centenário da imigração, porém finalizada e entregue aos moradores em 1927, e a igreja Matriz, em frente a ponte 25 de julho, construída sob as águas do rio. Ao lado direito da igreja, é possível notar os antigos prédios do colégio das Irmãs Franciscanas São José, que, posteriormente, deram espaço às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e, em frente, a construção inicial que acomoda atualmente a rodoviária. A cidade, por se expandir ao longo das margens do rio, recebeu o *slogan*, na década de 1960, de *a Princesa do Rio dos Sinos* (Reinheimer, 2011).

A Colônia Alemã de São Leopoldo, que recebeu este nome em homenagem ao santo protetor da imperatriz Dona Leopoldina, contava inicialmente com uma longa extensão de terras, mais de 1.000 km², os quais abrangiam na direção Sul-Norte, de Esteio até Campo dos

Bugres⁴², e em direção Leste-Oeste, de Taquara até o Porto dos Guimarães⁴³, no rio Caí (Prefeitura de São Leopoldo, 2024)⁴⁴. Pouco a pouco, a população começou a crescer e se desenvolver e os municípios começam a se organizar em movimentos de emancipação da então colônia. O primeiro a iniciar esse processo para se desmembrar de São Leopoldo foi o município de Novo Hamburgo.

Pode-se dizer que Novo Hamburgo começou a se organizar em 1824, com a vinda dos primeiros colonizadores, já que muitos desses se dividiram, sozinhos ou acompanhados por suas famílias, abriram espaços por entre as matas e acomodaram-se em diferentes lotes de terras espalhados pela região que a colônia abrangia. Um desses espaços em que os colonos se acomodaram foi a localidade em que hoje se encontra o bairro de Hamburgo Velho. Entretanto, cabe ressaltar que, como já pontuado anteriormente, antes mesmo desses imigrantes se assentarem nas terras que hoje pertencem ao município de Novo Hamburgo, indígenas das etnias Charruas e Minuanos já habitavam essa região (Petry, 1959).

O morro de Hamburgo Velho, na época denominado *Hamburger Berg*, foi que deu início à formação de Novo Hamburgo, ao estabelecimento de casas comerciais e de moradias. Constatava-se que o morro estava localizado em um ponto-chave, pois a estrada que o cortava serviu como uma:

[...] via de comunicação importante, transformado em um ponto privilegiado para instalação de casas comerciais para o intercâmbio de mercadorias entre a serra e a colônia dum lado, como centros de produção agrícola e pastoril e a Capital do Estado, do outro lado, como fornecedora de artigos manufaturados (Petry, 1959, p. 8).

Assim, a região foi se desenvolvendo principalmente no que se refere ao comércio e indústria. Pedro Adams Filho e Arthur Hass foram personagens que se destacaram na história da cidade e se tornaram figuras importantes no processo de industrialização. O primeiro destacou-se no processo inicial de produção e comércio de calçados e o segundo na produção de artefatos de couro, impulsionando, ainda nos anos finais do século XIX, a economia local. Não por menos que Novo Hamburgo ganhou destaque pela sua produção, e, por desenvolver o setor coureiro-calçadista, recebeu o título de capital nacional do calçado, sediou grandes feiras e, com o passar dos anos, começou a exportar sua produção.

⁴²Hoje representa o município de Caxias do Sul.

⁴³Corresponde, hoje, ao município de São Sebastião do Caí.

⁴⁴Informações extraídas da página eletrônica oficial do município de São Leopoldo, a qual dedica uma seção dedicada à história da cidade.

Outro fator que impulsionou o comércio e o desenvolvimento da economia local e que recebe destaque na história do município, segundo Petry (1959), foi a construção da estrada de ferro, concluída no ano de 1876. Foi a primeira construída no estado e ligava a capital Porto Alegre até o centro comercial de Novo Hamburgo, o que favoreceu o transporte e a comercialização dos artefatos produzidos no interior ao centro do estado⁴⁵.

Figura 5 – Vista aérea de Novo Hamburgo (década de 1950). Registro de Alceu Feijó



Fonte: Petry (1959).

O nome do município não tem origem alemã, mas sim americana. A construção da linha férrea, realizada por uma companhia inglesa, foi contratada para se estender até a localidade de Hamburgo Velho. Sobre esse ponto, Petry (1959, p. 11) comunica que:

[...] chegando, porém em 1876, com os trabalhos até as imediações, do ponto onde se elevam hoje o edifício e os armazéns da estação ferroviária, verificou-se a falta de numerário para a continuação das obras e, por isso, a construção parou e o ponto terminal denominou-se New Hamburg – Novo Hamburgo (Petry, 1959, p. 11).

Com a chegada da estrada de ferro, a região continuou em uma crescente transição ao desenvolvimento comercial e industrial. Dessa maneira, como apresentado até aqui, pode-se

⁴⁵A estrada de ferro, importante via para o transporte de carga e comércio do estado e que ligava a capital à serra, foi construída por partes. Santos (2017) descreve que o primeiro trecho que ligava Porto Alegre à Colônia de São Leopoldo foi inaugurado em 1874. Em 1876, a construção se estendeu até Novo Hamburgo, sendo ampliada até Taquara em 1903 e finalizada em Canela, no ano de 1922. Com a construção e expansão de rodovias, essa linha foi desativada em 1963, assim como outras espalhadas pelo estado (Santos, 2017).

inferir que o movimento pela emancipação de Novo Hamburgo teve, dentre outras motivações, questões políticas e econômicas envolvidas, além do crescimento populacional e avanço que ocorria na região. À vista disso, articulações de pessoas que exerciam certa influência na sociedade, com o apoio dos residentes do então segundo distrito de São Leopoldo, por meio de assinaturas de abaixo-assinado⁴⁶, começaram a ocorrer, bem como reuniões junto ao poder estadual com o então presidente do estado e chefe do partido Republicano: o doutor Antônio Augusto Borges de Medeiros.

Em 5 de abril de 1927, Novo Hamburgo emancipou-se de São Leopoldo, tendo essa data como marco para sua cidade, data não de criação, já que ela começou a estruturar-se ainda no século XIX, juntamente com a vinda dos primeiros imigrantes, mas de separação e início de sua estrutura como um município independente. A Figura 5 é um registro realizado cerca de três décadas após a sua emancipação e nos apresenta uma vista panorâmica da cidade deste período, com suas moradias e construções da época, sem os grandes prédios que se encontram no cenário atual, além de duas referências importantes presentes no centro da cidade. À margem direita, conseguimos avistar a igreja matriz de confissão católica: Catedral Basílica São Luiz Gonzaga. Seu início se deu com uma pequena capela, em 1924, e a construção da Basílica, erguida próxima à linha férrea que cortava a cidade, foi finalizada no ano de 1954. Já na parte central, mais voltada à esquerda, visualizamos a igreja de confissão luterana da Ascensão. A comunidade era vinculada à Hamburgo Velho desde 1898, tornando-se independente em 1926. No ano de 1951, a construção que pode se observar na figura foi finalizada em estilo neogótico, inspirada nas construções das igrejas góticas alemãs⁴⁷.

Dreher (2014) e Roche (2022) chamam a atenção para a influência que a igreja e a imigração alemã tiveram na educação da região Sul do país, especialmente nas localidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo. Os pesquisadores apontam a inexistência de escolas públicas para os filhos dos colonos estudarem, algo que, na região de onde migraram, na Prússia, já era organizado e de frequência obrigatória desde o século XVIII.

A educação na colônia era extremamente precária. Assim, os imigrantes começaram a se organizar com familiares ou vizinhos que possuíam algum conhecimento. As aulas ocorriam em suas próprias casas, já que, conforme Dreher (2014, p. 144), “[...] quem tivesse filhos em idade escolar colocava seu casebre à disposição por períodos de oito dias [...],

⁴⁶Conforme destaca Petry (1959, p. 50), em maio de 1924, “[...] saíram as comissões com listas para um abaixo-assinado, no qual os moradores deste município, então 2º distrito de São Leopoldo, pediam a desanexação desta zona para [...] formar um município autônomo”.

⁴⁷Santos (2017) nos apresenta um panorama dessa relação estabelecida entre a religião e a política, assim como os conflitos encadeados entre católicos, evangélicos-luteranos e o estado do Rio Grande do Sul, especialmente no município de Novo Hamburgo, na década de 1920.

fornecendo também a alimentação para o professor”. Além das casas, outros espaços que também eram utilizados para as aulas eram as igrejas, capelas e salões paroquiais. Mesmo sendo desprovidos de materiais didáticos, classes e mesas, o ensino ocorria.

Os pastores luteranos vindos nas primeiras levadas de imigrantes foram responsáveis por iniciar e formar as aulas teuto-brasileiras, sendo os pioneiros da região. Logo em seguida, os padres jesuítas e religiosas da ordem Franciscana iniciaram suas atividades educacionais em solo brasileiro, instalando escolas para moças e rapazes na colônia. Por demorarem a receber ajuda com materiais didáticos dos órgãos internacionais, os próprios professores iniciaram um processo de produção de material didático para o uso em suas aulas, criando, em 1877, a Editora Rotermond, em São Leopoldo. Segundo Roche (2022, p. 614), assim, “[...] logo surgiram duas características da escola teuto-brasileira: a autonomia em relação à Alemanha e ao Brasil e a organização interna ligada a comunidades religiosas”.

Os aspectos que até aqui foram expostos são algumas das peças-chave que ajudam a esboçar um panorama do espaço onde se localiza a pesquisa em questão. Os dois municípios que fizeram nascer o Vale, resultantes de muitas mãos trabalhadoras que aqui já habitavam e de colonos chegados por meio do Rio dos Sinos, são os que acolhem as instituições confessionais privadas São José, Santa Catarina e Fundação Evangélica, as quais irei apresentar no decorrer desta escrita.

Ainda que esta escrita não se trate de uma pesquisa referente às instituições escolares, passo a apresentar e descrever, a seguir, a história dos três educandários que ajudam a constituir o presente estudo, visto que entendo ser significativo conhecer suas fundações para, assim, se compreender a educação e a formação feminina na região do Vale dos Sinos.

3.1 LUGAR PARA MORAR, ESPAÇO PARA EDUCAR: AS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS QUE ABARCAM A PESQUISA

Após apresentar a região e os municípios onde se localizam as instituições confessionais desta pesquisa, entendo que seja oportuno introduzir algumas considerações acerca dos fragmentos que compõem a história destas escolas. Digo isso, já que Nosella e Buffa (2013, p. 58) mencionam que, ao abordar instituições escolares em pesquisas historiográficas, é importante atentar para o fato de que elas tenham “[...] um significado social reconhecido, o que significa ser considerada pela sociedade, em razão de sua tradição, dos alunos que formou”, além de que tenham uma “densidade histórica”.

Entretanto, ressalto que esta pesquisa não se trata de um estudo sobre instituições escolares e elas não são objetos deste estudo; portanto, o que apresento a seguir são extratos de suas histórias e de seu estabelecimento nessa região a fim de ajudar na compreensão das práticas realizadas por tais instituições em relação à formação destinada ao público feminino. Em razão disso, não tive acesso a documentos internos destas instituições, como registros de alunos, professores e funcionários, atas, livros tomo, plantas arquitetônicas e demais fontes documentais preservadas em seus arquivos.

Em contrapartida, recorri ao que já foi escrito e publicado sobre estas três instituições: artigos científicos, trabalhos apresentados e livros institucionais. Cabe salientar que as três escolas possuem livros institucionais, aos quais tive acesso. Eles apresentam uma forma peculiar de contar a história das instituições que não a acadêmica, pois, geralmente, são visões ufanistas e laudatórias, sem um crivo crítico e analítico. Dessa forma, busquei realizar uma espécie de filtro, no sentido de me concentrar apenas em marcos históricos abordados nessas narrativas, sem me deter em “[...] apenas desenterrar histórias e vultos significativos do passado da instituição escolar” (Nosella; Buffa, 2013, p. 31) abordados em suas páginas. Nessa direção, encaminho-me à apresentação, mesmo que sucinta de cada colégio.

3.1.1 Colégio São José, em São Leopoldo

Assim como já apontado em outro momento, os imigrantes que aqui chegaram deparam-se com uma região desprovida de uma infraestrutura básica para acolhê-los. Toda a propaganda apresentada a eles em sua terra natal foi produzida de tal forma, com um único propósito: seduzi-los a uma nova terra para a construção de uma nova nação⁴⁸. Aqui, eles iriam disponibilizar moradias para abrigá-los, terras para plantio e cultivo de alimentos, empregos e educação aos seus filhos. Entretanto, nem toda a oferta foi cumprida e a educação foi uma de suas lacunas. Dreher (2014, p. 145) reproduz um trecho de uma carta redigida, em 1832, pelo imigrante Franzen ao seu cunhado Rockenbach, trecho este que destaca: “[...] tudo estaria bem aqui, não carecêsemos de duas coisas: sacerdotes e escolas alemãs”.

É em meio a esse cenário que religiosos começam a se articular a fim de mobilizar educadores na formação de educandários às famílias dos colonos que aqui se assentavam.

⁴⁸Convém mencionar que a região da Alemanha – Prússia, nesse período (século XIX) – estava devastada pelas guerras napoleônicas e o projeto de imigração viu nessa região uma oportunidade de conseguir imigrantes europeus, que não fossem portugueses, para mão de obra livre, aumento do número de soldados em suas tropas e branqueamento da população, que, por sua vez, em 1822, contava com 51% da população escravizada (Dreher, 2014).

Conforme destaca Roche (2022), as escolas católicas até 1850 eram escassas e as poucas que existiam na região Sul se destacavam mais nas cidades que nas zonas rurais, com um trabalho mais efetivo e notório. Em 1866, responsáveis pela igreja católica no Rio Grande do Sul entraram em contato com a Superiora Geral da Família Franciscana na Alemanha⁴⁹ e solicitam o envio de Irmãs ao solo brasileiro, com o intuito de abrir uma escola para meninas na Colônia de São Leopoldo⁵⁰.

Seis religiosas⁵¹, entre 22 e 26 anos, partiram em fevereiro de 1872 da Alemanha para a missão educacional em terras brasileiras. Registros guardados pela instituição contam acerca de a viagem ter sido tranquila até a cidade do Rio de Janeiro; porém, ao se deslocarem para a região Sul, o leme do navio quebrou, deixando-as à deriva. A viagem foi turbulenta, enfrentando tempestade em alto mar. O dia era 19 de março, dia de São José, então as Irmãs, firmadas na fé, fizeram a promessa de consagrarem a primeira instituição que fundassem no Brasil ao santo. E assim o fizeram. Em 2 de abril daquele mesmo ano, desembarcaram nas águas do rio dos Sinos, frente à igreja Matriz, e, três dias após sua chegada, em 5 de abril, iniciaram os atendimentos ao ar livre a 23 alunas de 7 a 13 anos.

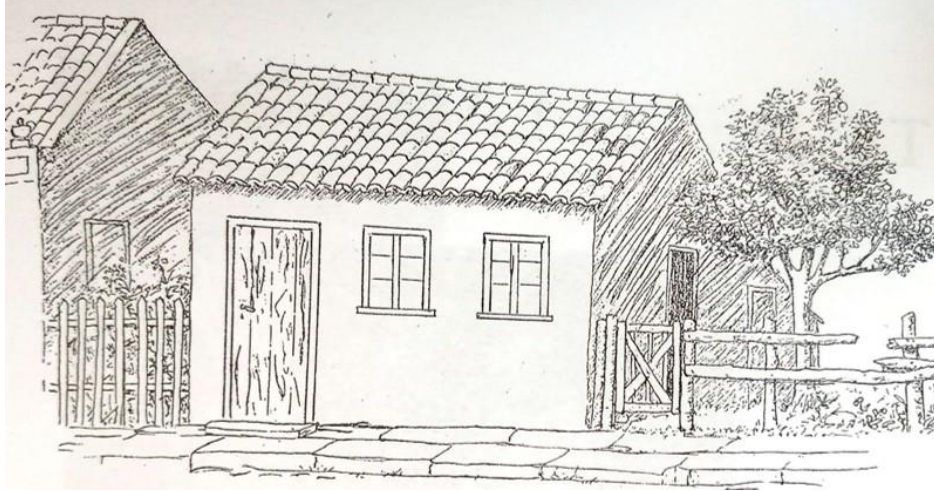
As aulas ocorriam em uma pequena construção de chão batido que a igreja havia alugado para acomodar as religiosas. Essa igreja, segundo descrições, continha quatro cômodos separados por cortinas, duas portas e duas janelas. Inicialmente não estava nos planos das irmãs admitirem alunas internas; porém, assim que iniciaram os trabalhos educacionais, Jacob Kroeff, morador de Hamburger Berg, na ocasião distrito de São Leopoldo, dirigiu-se até a casa das religiosas com sua esposa e duas filhas, Tecla e Matilde. Suas filhas foram as primeiras alunas do Internato São José, que, desprovidas de espaço para acomodá-las na pequena casa de quatro cômodos, foram hospedadas em um galpão, transformado em dormitório. Esses foram os primórdios do Colégio e Internato São José.

⁴⁹A congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã foi fundada em 10 de maio de 1835, por Madre Madalena Damen, junto a mais três companheiras, na cidade de Heythuysen, na Holanda (Lar Santa Elisabeth, 2014).

⁵⁰As informações iniciais da constituição do Colégio São José de São Leopoldo que contribuíram para esta escrita foram retiradas do *Poliantéia Comemorativa do 75º aniversário da chegada das Irmãs Franciscanas ao Rio Grande do Sul (1872-1947)* (Poliantéia [...], [194-?]) e de registros feitos pela autora em visita ao museu escolar da instituição, em 2021.

⁵¹São elas: Madre Ana Moeller, Irmã Teresia Cremer, Irmã Maria Lichtenberg, Irmã Florência Hemsel, Irmã Alvina Ferbers e Irmã Ludgera Hellwig.

Figura 6 – Esboço da primeira casa das Irmãs Franciscanas em São Leopoldo (1872)



Fonte: Poliantéia [...] ([194-?]).

Aos poucos a escola contava com a procura de novas alunas, e, com o número de matrículas aumentando, a direção viu a necessidade de ampliar a instituição. Com a ajuda de donativos da mantenedora na Europa, as Irmãs conseguiram adquirir, em 1877, um prédio com mais salas à beira do rio dos Sinos, de forma a acomodar melhor as alunas e as internas. O prédio ficava ao lado do Colégio Nossa Senhora da Conceição, dirigido pelos Padres Jesuítas⁵². Nessa localização, os prédios passam por algumas mudanças, reformas, ampliações de salas e a escola permaneceu em funcionamento até 1922, quando ocorreu sua transferência para outras instalações, ainda no mesmo município. Na Figura 7, composta por duas imagens registradas provavelmente nas décadas finais do século XIX e início do século XX, observam-se os prédios do colégio, ao lado da Igreja Matriz, antes e após as reformas.

⁵²O colégio Nossa Senhora da Conceição foi fundado pelos Padres Jesuítas em São Leopoldo, no ano de 1869, e sua educação era voltada ao público masculino com vistas à formação de padres e professores para lecionarem nas escolas da região e no Brasil. O colégio iniciou suas atividades com apenas oito alunos, mas, em 1880, já contava com 223 alunos, equiparando-se ao colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Permaneceu em funcionamento até o ano de 1912, quando se fundiu a outro colégio fundado em Porto Alegre também pelos padres Jesuítas: o Ginásio, mais tarde Colégio Anchieta (Dreher, 2008).

Figura 7 – Prédios do Colégio São José ao lado da Igreja Matriz (séculos XIX e XX)



Fonte: Colégio São José (2021, 2 min 10 s)⁵³.

Segundo consta em registro que se encontra no museu do colégio, no ano de 1921, além dos prédios em frente ao rio dos Sinos já se encontrarem com pouco espaço para o grande número de matrículas, D. João Becker, então Arcebispo de Porto Alegre, julgava inconveniente o internato feminino ao lado do Seminário Conceição. A escola então recebeu doações e conseguiu realizar sua transferência para o local onde funcionava, desde 1902, o hospital Santa Elisabeth, pertencente ao município, também administrado pelas Irmãs. Após as reformas necessárias, em 1923, a instituição transferiu-se para os prédios localizados no Monte Alverne, espaço em meio à vegetação onde a escola permanece em funcionamento até os dias atuais.

Inicialmente, a escola era destinada apenas para a formação de moças, não só da sociedade leopoldense, pois famílias vindas de outras cidades e estados procuravam a escola a fim de destinar suas filhas aos cuidados e educação das Irmãs Franciscanas. A instituição também recebeu alunas vindas de países vizinhos, como Argentina e Uruguai, apresentando um largo alcance de seus ensinamentos. A formação doméstica, como o ensino inicial se denominava na instituição, foi o primeiro curso destinado às jovens no São José. Até o ano de 1903, as alunas que optassem por se dedicar ao magistério teriam que se dirigir à Escola

⁵³ As imagens que compõe a Figura 7 foram capturadas do vídeo institucional do Colégio São José intitulado *A caminho dos 150 anos* (Colégio São José, 2021, 2 min 10 s).

Normal de Porto Alegre para prestarem exames de todas as matérias, e, assim, conseguir o título de mestras.

Nos primeiros anos do século XX, o São José passou a ofertar às alunas o curso de formação de professoras a fim de evitar o deslocamento das moças todo o fim de ano à capital para prestarem as provas e enfrentarem a banca avaliadora. Na década de 1930, a instituição assinou contrato com o governo e a instituição é equiparada às Escolas Complementares do estado, e, no mesmo ano, iniciou-se o curso de magistério, com 18 alunas. Nos anos finais de 1950, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou o curso ginásial e a instituição passou a se denominar Colégio São José.

Vera Sperb Silveira, uma das ex-alunas entrevistadas para este trabalho e que frequentou o colégio e o internato do São José entre 1937 e 1944, recorda o seguinte: “[...] no São José, o internato era assim: muito disciplinado tudo, tinha muito mais disciplina, era uma disciplina firme, forte e aplicada [...] tinha regra, a gente respeitava, era aquela disciplina” (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

Figura 8 – Vista aérea das construções atuais do Colégio São José



Fonte: Google Maps (2022).

Em 1962, o São José introduziu o Jardim de Infância e passou a ofertar os três primeiros anos do primário ao público masculino. No ano de 1970, a instituição passou a ter turmas mistas, agregando ambos os sexos em salas unificadas. Nesse mesmo ano, o internato encerrou suas atividades às alunas do Primário e Ginásio.

No ano de 2022, a instituição celebrou os 150 anos da vinda das primeiras Irmãs Franciscanas e o sesquicentenário de sua fundação. Encontros, exposições, missas, almoços e caminhadas pela escola e pelo trajeto do desembarque das missionárias marcaram a data na

cidade de São Leopoldo. O Colégio São José foi a primeira instituição católica fundada no Rio Grande do Sul voltada para a formação feminina e permanece em funcionamento, nos dias atuais, na mesma localidade.

3.1.2 Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo

Da mesma forma que o Colégio São José, em São Leopoldo, a Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo, teve seus primórdios no século XIX, no mesmo contexto mencionado. A história da Fundação começou a ser escrita com o trabalho de três irmãs, Amalie, Johanna e Lina Engel, filhas de família de classe média da Alemanha. Amalie e Johanna partiram de sua cidade natal para o Brasil em 1854. Inicialmente, instalaram-se em São Leopoldo, e Johanna foi convidada a coordenar uma escola infantil.

Nessa cidade, não permaneceram por muito tempo e mudaram-se para a capital, Porto Alegre, onde, em 1860, fundaram o primeiro colégio feminino com internato. Conforme Kannenberg (1987, p. 19), as irmãs foram “[...] duas pioneiras da educação feminina evangélica no Rio Grande do Sul”. Porém, mesmo sendo filhas de pai pastor, o colégio fundado pelas irmãs em solo brasileiro não possuía, inicialmente, vínculo com a igreja. A escola permaneceu em funcionamento por pouco tempo com as duas à frente da administração, pois em 1885, Johanna adoeceu e quem assumiu junto a Amalie a nova instituição, em 1886, foi a irmã mais nova, Lina.

Meyer e Gevehr (2014) explicam que, em março desse respectivo ano, as irmãs inauguraram, em Hamburger Berg, o *Töchterpensionat*⁵⁴, uma escola feminina com internato, que, inicialmente, começou com espaço para nove alunas, passando rapidamente a atender de 12 a 15 moças. Essa escola ainda não mantinha vínculo com a igreja evangélica⁵⁵, apesar dos preceitos que guiavam o ensino e as práticas tivessem forte influência religiosa, provavelmente vinda dos ensinamentos que receberam na Alemanha e da família. Hilmar Kannenberg (1987, p. 19) apresenta o trabalho desenvolvido por Amalie e Lina:

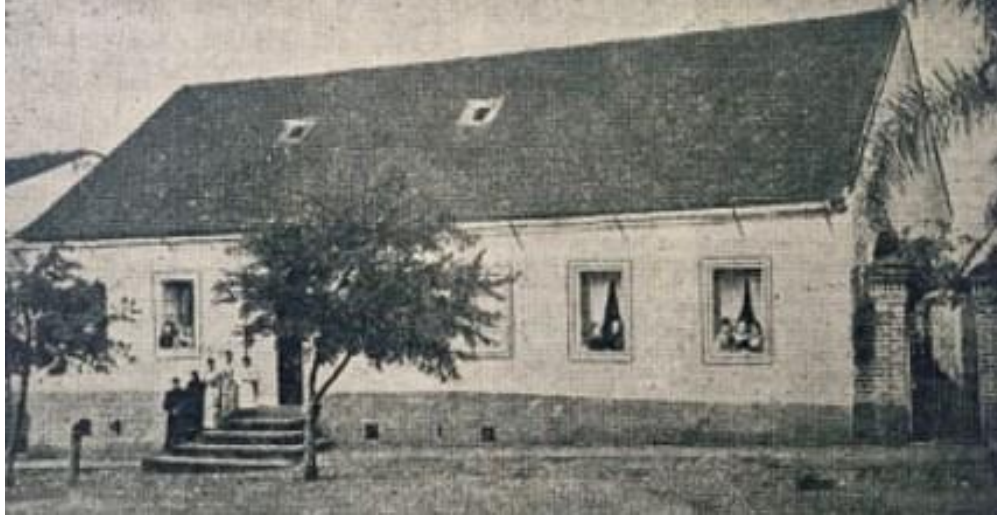
Sua proposta pedagógica é nitidamente evangélica e muito abrangente. O estudo é científico e humanístico, orientado para a vida. Há também aulas práticas de trabalhos manuais femininos. Seu objetivo central é definido

⁵⁴“Internato das filhas”, em tradução para a Língua Portuguesa.

⁵⁵Importa mencionar que, em maio de 1886, mesmo ano em que as irmãs iniciam sua instituição, foi fundado o Sínodo Rio-Grandense, futuro Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). O sínodo é uma organização representante da igreja luterana no Rio Grande do Sul, criada na cidade de São Leopoldo, e tem como primeira liderança o Dr. Wilhelm Rotermund.

assim: “Fortalecer as alunas na fé evangélica, para que cada aluna assumira esta sua fé com amor e alegria e conheçam Jesus Cristo, o amigo das crianças e único Salvador” (Kannenber, 1987, p. 19).

Figura 9 – Primeira construção do *Evangelisches Stift*, em Hamburger Berg (século XIX)



Fonte: Portal Martin Behrend (2021).

As irmãs conduziram a escola até 1895, quando decidiram entregá-la aos cuidados da igreja evangélica-luterana, porém com uma condição: a ampliação da escola e o seguimento do ensino com base na fé cristã (Kannenber, 1987). O Sínodo inicia o processo administrativo da então escola-internato feminino e modifica seu nome para *Evangelisches Stift*⁵⁶. As educadoras permanecem trabalhando na instituição por mais quatro anos, quando, em 1899, mudam-se para São Sebastião do Caí, juntamente ao seu irmão Friedrich Arnold Engel, e abrem uma outra pequena escola em 1905⁵⁷. Pode-se dizer que as irmãs Engel, Amelie, Lina, juntamente à sua irmã Johanna, foram as precursoras da educação feminina evangélica na região Sul e na América Latina⁵⁸, num período de grandes enfrentamentos entre os papéis desempenhados por mulheres e homens na sociedade.

⁵⁶“Caneta Evangélica”, em tradução para a Língua Portuguesa.

⁵⁷De acordo com relatos de ex-aluna da instituição evangélica (cf. Kannenberg, 1987).

⁵⁸Cf. Kannenberg (1987).

Figura 10 – *Evangelisches Stift* após reformas (século XX)



Fonte: PMNH (2020).

As figuras 9 e 10 apresentam o prédio em que a instituição se instalava no final do século XIX e início do século XX, hoje Av. Dr. Maurício Cardoso, em Novo Hamburgo. A construção, que contava inicialmente com um pavimento (cf. Figura 9), foi erguida entre as décadas de 1850 e 1860 e pertencia ao Sr. Jacob Kroeff. Ela se localiza no centro histórico de Hamburgo Velho e integra um conjunto de prédios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), região na qual estão os primórdios da cidade de Novo Hamburgo. Na Figura 10, podemos observar o prédio já com dois pavimentos, isso após uma ampliação que se sucedeu em 1912, a fim de acomodar um número maior de alunas que vinha em um crescente.

Em 1926, o *Evangelisches Stift* sofre modificações em sua nomenclatura, passando, então, a se chamar Fundação Evangélica. O número de procura por matrículas não parava de aumentar e o Sínodo começa uma movimentação para expandir suas acomodações. A casa de dois pavimentos observada na Figura 10, abrigou a instituição até 1932, quando, em setembro desse mesmo ano, ocorre a inauguração dos novos prédios na localização em que o educandário se encontra atualmente em atividade, ainda na cidade de Novo Hamburgo.

Sua transferência para o alto de um morro, ainda no bairro Hamburgo Velho, traz muitas mudanças à instituição. Kannenberg (1987) pontua que novos cursos passam a ser ofertados às moças como de “Escola para Senhoras”, a “Economia Doméstica”, o “Curso de Formação de Professores de Jardim de Infância” e as séries de formação escolar. O autor ainda cita que “[...] antigamente, a condição para ingressar na Fundação Evangélica consistia no saber ler e escrever e no domínio das quatro operações aritméticas” (Kannenberg, 1987, p.

105), pontuando, também, que, no ano de 1935, “[...] a Fundação inicia o seu curso logo após a conclusão da escola primária. O currículo corresponde às exigências brasileiras, mais as propostas de currículo de um educandário feminino alemão com duração de 10 anos” (Kannenber, 1987, p. 105). O Curso Normal passa a ser ofertado às alunas apenas a partir do ano de 1960.

Rosane Gobetti, entrevistada para esta pesquisa e ex-estudante da Fundação Evangélica entre os anos de 1971 e 1979, ao recordar sobre a construção da escola, seus espaços e sua arquitetura, representa a impressão e a sensação que a edificação da escola lhe provocavam:

A sensação que eu tenho sempre de me sentir bem, mas, era uma escola um pouco assustadora porque ela era grande, pra gente, sabe? Os prédios eram grandes e eles eram antigos já, porque já era uma escola antiga, então aqueles corredores, assim, aquelas escadarias, aquilo tudo era grande (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso).

Ainda convém citar que a Comunidade de Hamburgo Velho decide criar, em 1949, um ginásio evangélico masculino, que recebe o nome de Ginásio Pindorama. Apesar de funcionar durante dois anos juntamente à Fundação Evangélica, tendo aulas mistas e recreio integrado, a Fundação passa a receber alunos do sexo masculino somente a partir de 1961, quando ocorre a fusão das duas instituições na formação do IENH⁵⁹. Em 1984, a Fundação passa também a ofertar internato para meninos.

⁵⁹No Estatuto de fundação da IENH, consta como finalidade “[...] manter e dirigir os dois institutos ‘Fundação Evangélica’ e ‘Ginásio Pindorama’, situados em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, nos quais proporciona a jovens de ambos os sexos instrução primária, secundária, normal, profissional e doméstica, dentro da orientação religiosa e espiritual do Sínodo Rio-Grandense” (Kannenber, 1987, p. 167).

Figura 11 – Fachada atual da Fundação Evangélica



Fonte: IENH (2024).

A IENH é constituída por três unidades localizadas em Novo Hamburgo: Fundação Evangélica, que oferece Educação Básica nos níveis Fundamental, Anos Finais e Médio, como também cursos técnicos e de nível Superior; e as unidades Pindorama e Oswaldo Cruz, que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2022, a instituição comemorou seus 190 anos, pois considera a data de 1832 o ano e que iniciou as atividades em uma escola em *Hamburger Berg*, que deu origem à escola Pindorama, como marco de sua fundação.

3.1.3 Colégio Santa Catarina, em Novo Hamburgo

A instituição foi fundada pelas Irmãs da Congregação de Santa Catarina VM⁶⁰, que vieram da Alemanha na época região denominada Prússia, nos anos finais do século XIX. As primeiras Irmãs da Congregação chegaram ao Brasil em 1897. Em 1899, cinco Irmãs⁶¹ que vieram da Alemanha para Petrópolis/RJ, foram direcionadas até Porto Alegre/RS. Dessas cinco, duas⁶² foram destinadas a Novo Hamburgo, então *Hamburger Berg*, onde chegaram já com a incumbência das autoridades da igreja local de fundarem uma escola confessional católica. Em Novo Hamburgo, as duas irmãs hospedaram-se em uma casa alugada (cf. Figura

⁶⁰A Congregação tem como fundadora a Madre Regina Protmann que, em 1571, fundou em Braunsberg, região que pertencia à Ermelândia, hoje Polônia. Trata-se de um convento onde as noviças tinham a permissão para sair pelas ruas e fazer bons feitos aos mais necessitados. Até o século XVI, as irmãs não tinham essa permissão, vivendo em clausura rígida em seus mosteiros (Braun; Rhoden, 2019).

⁶¹São elas: Irmã Macrina Zimmermann, Irmã Julita Schwark, Irmã Romualda Flack, Irmã Valentina Thiel e Irmã Rufina Koriöth.

⁶²Irmã Julita Schwark e Irmã Valentina Thiel.

12), onde, em 10 de julho de 1900, as primeiras aulas foram iniciadas (Braun; Rhoden, 2019)⁶³.

Figura 12 – Primeira casa alugada pelas irmãs de Santa Catarina, em Novo Hamburgo (anos iniciais do século XX)



Fonte: Colégio Santa Catarina (2000).

Apesar de ser pensada, inicialmente, para ser uma escola para educar meninas, conforme era um dos desejos da Madre Regina, fundadora da Congregação, que tivesse o objetivo de “[...] educar as futuras mães, ensinar a ler, a escrever, inculcar as virtudes cristãs, formar famílias tementes a Deus” (Braun; Rhoden, 2019, p. 27), a escola iniciou suas atividades nos primeiros meses de 1900, com quinze alunos, oito meninos e sete meninas. Conforme consta no documento intitulado *Colégio Santa Catarina: 100 anos de história*, a instituição atende aos meninos e meninas até 1914, após, passa a ser, por um grande período, uma instituição exclusivamente para meninas (Colégio Santa Catarina, 2000). Atualmente a escola atende a ambos os públicos em toda a Educação Básica.

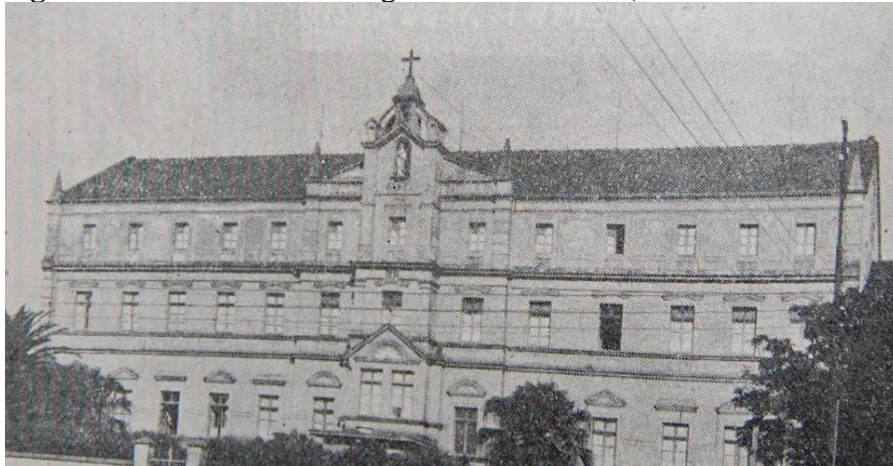
No ano seguinte, a casa já não tinha condições de servir como espaço para receber os novos alunos se e transferiu para uma construção maior no outro lado da rua. Ao terminar o primeiro ano escolar, a escola começou a ofertar os estudos em regime de internato. Para isso, adquiriu-se um conjunto de seis pequenas casas, capaz de hospedar as 24 alunas internas. Famílias de *Hamburger Berg* e outras regiões buscavam matricular suas filhas na escola, e, a cada ano, a procura por novas matrículas aumentava. Por esse motivo, a instituição passa a

⁶³Todas as informações que constam neste subcapítulo foram retiradas das duas obras memorialísticas referentes à instituição: *Irmãs de Santa Catarina VM: história da Província Sul-Brasileira*, de Braun e Rhoden (2019), e *Colégio Santa Catarina: 100 anos de história*, do Colégio Santa Catarina (2000).

atender em regime de internato e semi-internato. A fim de evidenciar a educação ofertada pela instituição, nesse mesmo ano, além da escola elementar, foi ofertada uma Escola Doméstica para as jovens e alunas que estivessem com seus estudos adiantados. Com isso, o número de Irmãs também aumentou e foram incluídas, no currículo, atividades de trabalhos manuais, corte e costura e cozinha (Braun; Rhoden, 2019).

A cada ano, a procura por novas matrículas era crescente, e, em 1909, foi colocada a pedra fundamental para a construção do novo prédio que “[...] deveria servir de Convento, de Casa de Formação para o postulado e Noviciado, de escola e de internato” (Braun; Rhoden, 2019, p. 50). A Figura 13 apresenta parte da nova construção da escola Santa Catarina, inaugurada em 1910, que continha três pavimentos, tornando-se um imponente e significativo prédio de destaque para o cenário do período na região de Novo Hamburgo.

Figura 13 – Fachada do Colégio Santa Catarina (início do século XX)



Fonte: Memória Drops RS (2013).

Com o passar dos anos, a instituição agregou, ao seu currículo, diferentes cursos e modificou a nomenclatura do seu nome, a fim de adequar-se às legislações vigentes de cada período, bem como para acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade passava. Dessa forma, o curso de formação de professores primários teve início em 1933, quando a escola se transformou em Escola Complementar. O curso Ginásial foi criado em 1940, paralelo à Escola Complementar, e, em 1944, a instituição passa para o regime de Escola Normal. Cursos técnicos e profissionalizantes também foram sendo ofertados pelo educandário. Entre 1974 e 1979, o Santa Catarina introduz o Curso de Datilografia; em 1975, o Curso Técnico em Enfermagem; e, em 1977, o Curso Supletivo de Qualificação Profissional Auxiliar de Enfermagem (Colégio Santa Catarina, 2000). Em 1998, a instituição passa também a oferecer Curso Técnico em Informática e Magistério.

Sobre os prédios do colégio Santa Catarina, Beatriz Daudt Fischer, ex-aluna da instituição entre os anos de 1960 e 1967 e uma das entrevistadas para a realização desta pesquisa, narrou:

Para mim, sempre foi uma coisa muito imponente o prédio, sabe? Olhando de frente, tem o prédio mais novo e aquele prédio mais antigo. Eu vivi os dois, porque, por exemplo, tínhamos laboratórios de química, era no prédio antigo. A capela que a gente curtia muito [...] eu sempre achei o prédio muito bonito. Sempre tive muito orgulho da escola (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

O *Santa*, como a instituição é carinhosamente chamada e reconhecida por seus ex-alunos, professores, funcionários e comunidade hamburguense, recebeu diferentes nomes oficiais, como apontado recentemente, dentre eles o *status* inicial de Colégio, depois Ginásio, Escola Normal, e, por fim, retornou à primeira nomenclatura: Colégio Santa Catarina.

Figura 14 – Vista aérea dos prédios do *Santa*



Fonte: Lucchese (2019)⁶⁴.

Ao longo de seus 122 anos de atuação na educação da sociedade hamburguense, o *Santa* passou também por diferentes modificações do seu espaço físico. Na Figura 14, podemos visualizar, a partir de uma fotografia aérea realizada da instituição, a distribuição dos prédios que compõem o *Santa*. Inicialmente, em 1910, com a construção do seu prédio

⁶⁴Imagem da matéria publicada no dia 15 de abril de 2019, pelos Cadernos Zero Hora, intitulada *Sem tombamento, futuro do Corredor Cultural de Novo Hamburgo está em discussão* (cf. Lucchese, 2019).

principal, fachada da instituição. Em comemoração ao seu cinquentenário, a escola passa por outras reformas, amplia espaço educativo com a construção de um novo prédio que foi inaugurado durante uma solenidade festiva em 27 de junho de 1950. Em 11 de setembro de 2001, a inauguração do prédio que vai receber o museu do Colégio. Segundo Braun e Rhoden (2019, p. 123), a inauguração desse novo espaço onde se encontra o museu “[...] contou com a benção do prédio em frente ao educandário. O novo espaço histórico-cultural reúne fotos e objetos que marcaram a vida da escola”⁶⁵.

Após discorrer sobre a região do Vale dos Sinos, sobre as cidades São Leopoldo e Novo Hamburgo, municípios sobre os quais essa pesquisa recai por abranger as três instituições confessionais fundadas por mulheres no intuito de educar mulheres, apresentei e contextualizei, historicamente, cada uma delas. Em seguida, passo para o capítulo teórico-metodológico, em que traço reflexões sobre a educação das mulheres na história, apresento referenciais teóricos que embasam a pesquisa e descrevo os caminhos metodológicos que desenvolvi para a produção e organização empírica documental que sustentam esta tese.

⁶⁵É importante salientar que, ao entrar em contato com a instituição Santa Catarina, em novembro de 2021, e perguntar se a escola mantinha algum espaço de memória para solicitar uma possível visita para conhecer e pesquisar sobre a história do *Santa*, não me foi informado sobre a instituição possuir um museu. Ao contatar novamente a instituição, em 2023, a informação que tive foi de que o museu se encontrava em reforma, e, por este motivo, não estava recebendo visitantes. Assim, infelizmente não tive a oportunidade de conhecer o espaço de salvaguarda da instituição.

4 SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Não se trata de um conjunto de relatos insólitos ou extraordinários de algumas personagens que saíram das sombras graças ao ofício do historiador, mas de uma forma peculiar de fazer história a partir da reconstrução sensível do tempo (Ertzogue; Parente, 2006, p. 17, grifo nosso).

Escrever a história da educação feminina, em diferentes tempos e escalas, é uma forma de resistência e fortalecimento dessa categoria que, por muito tempo, ficou às margens e à sombra do que era visto como História. As mulheres, assim como os operários, prisioneiros, negros, indígenas, dentre tantos outros grupos, foram *os excluídos da História*, segundo escreve a historiadora e pesquisadora Michelle Perrot (1988). Desse modo, antes de lapidar de maneira mais precisa o objeto em estudo, passo a descrever alguns aspectos significativos acerca da história das mulheres.

A partir do acesso a inúmeros estudos já realizados sobre o tema, é possível dizer que a história das mulheres começa a ser escrita na clausura de seus quartos, no silêncio das noites, à meia luz de velas e candeeiros quando mulheres, privadas de uma educação, de uma vida pública ou de uma escrita livre, começam, nas entrelinhas de seus diários íntimos, registrar e descrever a sua vida privada, os acontecimentos do seu dia a dia, suas rotinas cotidianas, seu trabalho doméstico, a organização familiar, os passeios e visitas, o cuidado dos filhos, seus relacionamentos amorosos e demais intimidades e sentimentos em que se ancoravam seus corpos e mentes.

Perrot (2017) pondera que diários íntimos, correspondências e autobiografias são gêneros com especificidades femininas, uma vez que estas formas de escrita são aquelas nas quais se consegue ouvir a voz das mulheres, o “eu” que por tanto tempo foi silenciado. No Brasil, uma das referências que temos relacionado à educação feminina e à escrita de cartas e diários íntimos é a pesquisadora Maria Teresa Santos Cunha. Sobre esse tema, Cunha (2013, p. 116-117) considera que a escrita de cartas e diários se constituem em um “[...] regime de sensibilidades, ou seja, da construção da história de indivíduos que, nos segredos da intimidade, se inventam pela escrita de si e pela escrita para os outros”.

Por serem excluídas da “grande história”, ou daquela a qual usualmente somos apresentadas, escrita sob o olhar dos vencedores, em via de regra homens brancos, héteros e da alta sociedade, seus rastros pela história foram sutis, e, por meio de seus escritos, mostraram-nos a possibilidade de escrever sua história e a marca que deixaram no tempo.

Embora sejam vestígios escassos, uma vez que muitos desses foram queimados, rasgados e destruídos, por vezes pelas próprias mulheres que escreveram (Almeida, 1998; Perrot, 2017), foi por meio da escrita íntima preservada que hoje temos o conhecimento de suas vidas cotidianas no passado.

Um exemplo de pesquisa que utiliza tal objeto histórico é o trabalho realizado por Almeida e Graziottin (2015), que, a partir dos diários e cadernos da professora Malvina Tavares, nos apresentam práticas da vida de uma mulher comum nos anos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. Por meio de sua escrita íntima perenizada no tempo, Malvina nos permitiu acessar o dia a dia de uma mulher do seu tempo. Seus traços nas folhas de um diário fixaram sua marca na história.

Ainda sobre diários e escritas femininas, em uma das visitas que realizei à Fundação Evangélica, tive acesso a três álbuns de recordação com mensagens e poesias, que datam os anos finais do século XIX e início do século XX e que estão preservados pela instituição em seu museu escolar. Apesar de as escritas que se encontram nesses documentos estarem em alemão gótico, pode-se perceber que eram utilizados pelas alunas que assinavam, deixando, em suas páginas, mensagens para sua portadora. Assim, pode-se inferir que não eram de esfera íntima, mas que circulavam entre as meninas dessa instituição, tornando-se importantes materialidades que preservam sensibilidades dessas alunas que frequentavam esse espaço educativo.

Scott (2011, p. 98) assinala que “[...] a história das mulheres é um campo inevitavelmente político”, isso porque sua vida cotidiana, dividida entre a vida doméstica, íntima e, posteriormente, profissional, está imbricada por relações de poder. Esse poder, exercido até então por homens, é que estabelece o espaço ao qual as mulheres, até o século XIX, eram designadas: o espaço do privado. Perrot (1988) reforça a divisão dos sexos pelos espaços que discursos e mentalidades foram impregnando a sociedade. Enquanto as mulheres estavam designadas ao privado, à intimidade de seus lares, seu quarto, suas famílias, aos homens cabiam os espaços públicos, da política, da sociedade, do trabalho e do saber. Na busca por romper com esse lugar que as silenciava, as relações de poder se arquitetavam.

A exclusão das mulheres e seu silenciamento na História está perpassada por uma concepção positivista, a qual ressalta a diferença dos sexos pelas suas aptidões e características, de modo a dividir e decidir os espaços que lhes convêm “[...] aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (Perrot, 1988, p. 177). E desse modo, o saber sendo qualificado aos homens determinou-lhes a escrita da História que, até então, tínhamos conhecimento. Por

que falar e escrever sobre as mulheres se elas não produzem, estão restritas ao lar e em nada contribuem com o que era visto como importante? O século XIX marca ainda mais essas divisões, uma vez que “[...] cada sexo tem sua função. Seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seus lugar quase predeterminados, até em seus detalhes”, como identifica Perrot (1988, p. 178).

Apesar de as mulheres serem designadas ao privado, muitas delas estiveram envolvidas em trabalhos fora de seus lares em diferentes períodos da história, como nos campos e lavouras, fábricas e em outros espaços que, paulatinamente, iam se apropriando. Porém, mesmo no desempenho de papéis iguais ou semelhantes aos homens, elas sempre se encontravam em uma posição submissa, vistas como um pano de fundo, de modo a ser apenas um apoio, pois os chefes e responsáveis por todo e qualquer trabalho desenvolvido eram sempre os homens (Louro, 1997).

Porém, é importante questionar: apesar de saber que esse mundo é um mundo masculino, conforme apontou Scott (1995), e a história que temos é essa que conhecemos, estritamente masculinizada, como e em que momento as mulheres começam a aparecer de fato na História e com suas histórias? Louro (1987) questiona até se ocorreram brechas nessa história para haver essa ascensão.

Mulheres e homens estiveram sempre a fazer história, mesmo que um estivesse a se sobressair e outro, condicionado às sombras e às margens. Pinto (2003) escreve que, desde a Revolução Francesa, ainda no século XVIII, mulheres já lutavam em alguma medida em busca de direitos; entretanto, de forma não tão organizada. No final do século XIX e início do século XX, ocorre uma movimentação maior das mulheres em busca do direito a votar e serem votadas e uma figura importante nesse movimento foi Berta Lutz, como destaca Pinto (2003).

Na segunda metade do século XX, Pinto (2003) aponta que houve uma nova organização do movimento feminista no Brasil. Essa segunda onda, caracterizada assim pela autora, “[...] desenvolveu uma enorme interrogação sobre a vida das mulheres obscuras” (Perrot, 2005, p. 42). Buscou-se, então, escrever e apresentar essa história abafada no tempo e, na procura por legitimar academicamente seus estudos desenvolvidos, é cunhado, por esse movimento, o conceito gênero, no esforço de se tornar:

[...] uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta

definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (Scott, 1995, p. 75).

O uso do conceito gênero veio então a rejeitar as características biológicas de cada sexo como justificativa para designar a posição e seus papéis dentro de uma sociedade. Scott (1995) chama a atenção, ainda, para o fato de que, ao se estudar ou escrever sobre as mulheres, estamos necessariamente a falar, escrever e estudar sobre os homens, pois ambos se encontram em relação. Assim, usar gênero feminino/masculino em estudos como este que me proponho a realizar identifica essa relação estabelecida entre os sexos e chama atenção para “[...] o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino” (Scott, 1995, p. 75).

Na esteira dessas considerações, Almeida (1998, p. 50) também justifica o uso da expressão gênero a fim de salientar o fato de que, “[...] habitado e construído por homens e mulheres, o mundo não pertence a um só sexo, o que equivale dizer que sua história também não é unilateral”. A autora também chama a atenção para o fato de que, assim como para a História, o mesmo vale para a Educação (Almeida, 1998).

No que tange o plano educacional, e por tudo que aqui já foi apresentado, não causa espanto pontuar que as letras, os números e todas as ciências sempre foram destinados aos homens, uma vez que a eles era predestinada a força e o intelecto, enquanto às mulheres, era imposto o encargo do cuidado e o afeto. Sendo a leitura e a escrita uma posição de poder, e, aos homens era destinado todo o saber, como conferir às mulheres acesso ao poder por meio do conhecimento da ciência? Perrot (2017, p. 84) assinala, então, que a religião de certa forma acabou sendo uma fuga para muitas mulheres ao longo da história quando se tratava de educação, destacando que “[...] os conventos eram lugares de abandono e de confinamento, mas também de refúgios contra o poder masculino e familiar. Lugares de apropriação do saber, e mesmo de criação”.

Outra virada de chave no que tange à educação de meninas foi a Reforma Protestante⁶⁶, que pregava a leitura e o entendimento das sagradas escrituras de todo e qualquer indivíduo, homens e mulheres, na busca pela salvação. Conforme destaca Perrot (2017, p. 91), “[...] a instrução protestante das meninas teria consequências de longa duração

⁶⁶Movimento religioso que ocorreu na Europa no século XVI, dirigida por Martinho Lutero, monge alemão que, indo contra algumas práticas pregadas pela igreja católica da época, decidiu reformular a igreja e as práticas cristãs. Para isso, elaborou 95 teses que passaram a ser pregadas e difundidas entre a sociedade. Tem como data base 31 de outubro de 1517, quando as teses foram pregadas pelo seu líder na porta da igreja católica, tornando-se conhecido como o “Dia da Reforma Protestante”.

sobre a condição das mulheres, seu acesso ao trabalho e à profissão, as relações entre os sexos e até sobre as formas do feminismo contemporâneo”.

Ainda que se pregasse a leitura e o ensino para que as mulheres tivessem conhecimento da Bíblia, o conhecimento destinado a elas era visto com mau agouro durante o século XIX, uma vez que a afirmação “[...] instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem” (Perrot, 2017, p. 93) transitava entre membros da sociedade.

Nessa mesma direção, referente à educação feminina, Almeida (1998, p. 19) salienta que, “[...] apesar da pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, segundo os positivistas, o trabalho intelectual não deveria fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa”. Para as mulheres, a educação deveria levar então em consideração seus afazeres domésticos, suas lidas da casa, seu dom e talento natural para as artes e para o cuidado dos filhos e a organização da família.

Perrot (2017) tensiona o fato de que educação feminina se encontrava ao longo do século XIX ainda em uma instância privada, uma vez que seus pilares estavam na religião e na família. Chama atenção para a educação destinada às filhas de aristocratas ou famílias de posses, que recebiam preceptoras em suas casas para educar as meninas em sua primeira idade. Ao longo desse período, emergem também os pensionatos e escolas religiosas destinada à educação de meninas de famílias abonadas, enquanto “[...] as moças das camadas populares ajudam suas mães e frequentam os ateliês das ‘irmãs de caridade’, onde aprendem a ler, contar, orar e coser” (Perrot, 2017, p. 94).

Vasconcelos (2018) realiza um estudo referente à vinda de preceptoras estrangeiras para educar moças de famílias das classes superiores no Brasil oitocentista. A autora distingue as preceptoras das professoras particulares deste período “[...] designamos como preceptoras, mulheres professoras, também chamadas de ‘governantas’, e que residiam na casa de seus alunos; e como professoras particulares aquelas que somente ‘dão lição por casa’, com dia e hora estabelecidos semanalmente” (Vasconcelos, 2018, p. 289). Embora as moças de famílias ricas desta sociedade da época estivessem recebendo alguma forma de ensino, voltada para as lidas domésticas, boas maneiras e diferentes línguas, Almeida (1998, p. 56) ressalta que:

[...] essas moças privilegiadas tinham reduzido acesso à leitura, pouco ou nada sabiam de história ou geografia, possuíam vagas noções de literatura e cálculo, dedicavam-se mais à aprendizagem de uma língua, de preferência o francês, vivendo nos limitados horizontes domésticos, aguardando o casamento que deveria ser sua suprema aspiração e para o qual eram preparadas para toda a vida (Almeida, 1998, p. 56).

As instituições que abarcam esta pesquisa – Colégio São José, Santa Catarina e Fundação Evangélica – se enquadram nesse grupo de instituições que foram pensadas e construídas para dar formação às mulheres de uma determinada classe social. Mesmo que nelas existissem alunas que recebiam bolsas de estudos para realizarem sua formação, a maior parte que as frequentavam eram alunas filhas de famílias classe média alta pertencentes a uma elite que procurava essas escolas justamente por oferecer o que seria propagado como “uma boa formação” às meninas das sociedades leopoldense e hamburguense.

No Rio Grande do Sul, assim como nos demais estados brasileiros, o discurso do restante do mundo referente à educação feminina se repetia. Almeida (1998, p. 57) destaca que todo o ideário sobre esse tema foi herdado de Portugal desde o Período Colonial e sofreu reverberações, já que “[...] mesmo após a sua emancipação da Metrópole, o Brasil ainda continuou veiculando seus pressupostos, aliando-se a essa mentalidade rígida, moralizadora e tradicional”. A educação das mulheres continuou por um bom tempo sendo vista como um segundo plano, uma vez que o importante era educar os homens.

Por essa mentalidade continuar a ser transmitida, muitos discursos rompiam entre membros da sociedade “[...] dentro do pensamento positivista do século XIX, que vê a mulher como de natureza complementar ao homem” (Louro, 1987, p. 26). Tais alegações surgiam “[...] de origem religiosa ou revestidos de um ‘cientificismo’”, como assinala Louro (1987, p. 26-27). Já no século XX, os discursos em relação à educação de homens e mulheres mudaram sua configuração, deixaram de lado as questões biológicas e genéticas e atribuíram a eles ainda diferenças, só que agora de cunho psicológico:

Assim, diziam os mais avançados que o sexo masculino não era superior ao feminino, mas que tinham cada um atributos naturais diferentes. Essas diferenças se referiam ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio, o que levava a que as mulheres fossem “naturalmente” dóceis, submissas, sensíveis, cordatas e dependentes, e os homens, fortes, agressivos, independentes. Elas intuitivas, pacientes e minuciosas; eles lógicos, organizadores, criativos, mais capazes de generalizações e síntese [...]. Ainda como corolário dessas imagens, os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas (Louro, 1987, p. 29).

Percebe-se que, apesar do avanço do tempo e mudanças de discursos referente aos sexos masculino e feminino, as mulheres acabam ainda sendo colocadas em *status* menor em relação aos homens. Isso se reflete não apenas no que se refere à educação, mas também em

outras esferas da sociedade, profissional, política e social, em que, ao serem inseridas, acabam por exercerem papéis e colocações muitas vezes em uma escala menor.

Por tratar-se de educação e por ser um reflexo do cenário europeu, o Brasil segue basicamente os mesmos passos para uma educação das mulheres, o que ocorre para elas, em nível primário, nos anos de 1880, no secundário por volta de 1900, e, no Ensino Superior, entre as duas grandes guerras, torna-se mais acentuada sua incursão, após os anos de 1950 (Perrot, 2017).

Percebe-se, com estas reflexões, que as mulheres estão presentes, no traço e na escrita, da História da Educação em diferentes tempos e espaços. Elas inscrevem novas páginas e novos capítulos no cenário educativo em distintas esferas, seja em nível regional, nacional ou internacional. Fabricam memórias, produzem e reproduzem sensibilidades e participam da construção e reconstrução de culturas em instituições escolares cotidianamente. Em vista disso, na sequência, redireciono o foco contemplando essas três instâncias e procuro tencionar os conceitos de memória, sensibilidades e cultura escolar na História da Educação.

4.1 MEMÓRIAS, SENSIBILIDADES E CULTURA ESCOLAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Não há nada no intelecto que não tenha antes passado pelos sentidos*⁶⁷
(Aristóteles, 2010, p. 114, grifo nosso).

Na Grécia antiga, o filósofo Aristóteles (384-322 a. C.), discípulo de Platão, refletiu sobre a questão dos sentidos e sua influência no ser e em sua formação. Visto como homem da observação, da ciência e da experiência, Aristóteles destacou-se como poucos em diferentes disciplinas, deu à luz ao estudo da ciência e criou o primeiro liceu da História. Segundo Warburton (2012), esse filósofo acreditava que a construção do ser e a maneira de entender as coisas se dava por meio da exploração da realidade, ou seja, por meio da experiência, aquela que passa pelos nossos sentidos.

Mas por que retomo o pensamento aristotélico nesse momento? Não tenho como objetivo apresentar o conceito de sensibilidade desde os primórdios da historiografia, até pela

⁶⁷Conforme a obra *Sobre a alma*, Tomo III, 4, 429b. Assim como o filósofo grego, São Tomás de Aquino (1990, p. 314) também acentua para o fato de que o conhecimento perpassa em primeiro lugar os sentidos: “[...] há também na alma uma potência que está em potência para determinadas semelhanças das coisas sensíveis, e esta é o intelecto possível”.

inviabilidade dessa tarefa⁶⁸; entretanto, escolho iniciar as reflexões deste capítulo pela frase do filósofo macedônio, uma vez que, nela, se consegue vislumbrar, de certa forma, o entrelaçamento dos três conceitos que aqui serão expostos, ainda que de forma sucinta: memória, sensibilidade e cultura escolar. Mas de que forma? Sigo com o raciocínio de Aristóteles.

Falar sobre os sentidos e sensibilidades é falar acerca da constituição do ser, de suas formas de conhecer, perceber e agir sobre o mundo. Sandra Pesavento (2007, p. 11) explica que Aristóteles “[...] destacava a capacidade humana de transformar as sensações em um objeto de experiência e atividade de memória”. Aristóteles ponderou sobre a existência da vida e a formação do ser, distinguindo o ser humano das outras formas de vida pelo que ele denominou “faculdades da alma”. Para o filósofo, enquanto as plantas são formadas apenas por uma alma, a vegetativa, os animais por duas, uma vegetativa e uma sensitiva, o ser humano é constituído por três: uma vegetativa, uma sensitiva e uma racional (Reale, 1994).

Para essa faculdade sensitiva, Reale (1994, p. 85) retoma que, para cada sensação, Aristóteles afirmava que “[...] é preciso ter presente que o sentido é o que tem capacidade de receber as formas sensíveis sem a matéria”. Essa forma de apreensão do mundo por meio dos sentidos e da observação, manifestam-se ao longo da história, em distintas concepções pedagógicas como as desenvolvidas por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em como educar as crianças a partir da educação do Emílio; nos ensinamentos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), na educação de crianças órfãs da batalha de Stans ou ainda nos princípios educativos formulados por Friedrich Fröebel (1782-1852), referente à exploração e interação das crianças pequenas com o meio.

Dentre tantos educadores modernos que foram importantes na História da Educação, localizados entre os séculos XVIII e XIX, destaco esses citados como forma de lembrar que a temática que me proponho estudar tem um percurso, uma historicidade. Não posso deixar de citar que foi a partir desses pensamentos educacionais que no século XIX lançou-se a proposta do método intuitivo, que conforme destacam Braghini, Munakata e Taborda de Oliveira (2017, p. 10), “[...] às vezes é tomado como sinônimo de lições de coisas e por vezes como a concepção que as fundamenta”.

O método de ensino intuitivo, segundo Schelbauer (2014, p. 132), “[...] se constituiu como um dos principais focos do debate educacional nos países europeus e nos Estados

⁶⁸Conforme revisão bibliográfica realizada por Taborda de Oliveira (2018), o uso do termo *sensibilidades* vem atravessando décadas nos estudos historiográficos. Apesar de, na contemporaneidade, vestir-se com uma capa que reflete certa novidade acadêmica, percebemos que esse conceito perpassa diferentes áreas do conhecimento, tornando-se, dessa forma, inviável alcançá-lo em todas as suas interfaces.

Unidos da América”, chegando ao Brasil nas décadas finais do século XIX. Conforme a pesquisadora, uma das fortes características da segunda metade do século XIX em diante é a educação massificada da população, sobre a qual o método intuitivo “[...] generalizou-se como o mais adequado” (Schelbauer, 2014, p. 132). Segundo Braghini, Munakata e Taborda de Oliveira (2017, p. 10), “[...] tal concepção postula que todo o conhecimento passa primeiro pelos sentidos, sendo, pois, crucial que esses sentidos estejam devidamente preparados”. Em outras palavras, os sujeitos terão apreensões sensitivas do mundo ao seu redor a partir de como seu corpo e, nesse caso, seus sentidos, forem instigados, desenvolvidos e preparados para as diferentes informações e estímulos a serem recebidos (Braghini; Munakata; Taborda de Oliveira, 2017).

Em diferentes países se discutia uma inovação no sistema de ensino. No Brasil, que neste período transitava da Monarquia para a República, o método intuitivo emerge como uma renovação pedagógica, nas formas de ensinar e aprender, especialmente “[...] na segunda metade do século XIX, momento de propagação da campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e gratuita para as classes populares” (Schelbauer, 2008, p. 2). Quem propagou esses novos ideais em solo brasileiro, foi o jurista e político Rui Barbosa, que na ocasião integrava o governo federal no cargo de ministro da Fazenda, ao lado de Benjamin Constant, ministro da Guerra e do presidente Marechal Deodoro da Fonseca. Remer e Stentzler (2009, p. 6337) apontam que, nos pareceres expedidos por Rui Barbosa “[...] as ‘Lições de Coisas’ foram ressaltadas como elemento primordial para a renovação da escola primária, como o único método capaz de triunfar sobre os métodos verbalistas e a rotina pedagógica predominante nas escolas de seu tempo”.

Apesar desse método não ter se mantido por muito tempo em voga nas escolas públicas, perdendo força já nas primeiras décadas do século XX, percebemos que suas concepções pedagógicas ainda ecoam em diferentes práticas contemporâneas (Bastos, 2013). Conhecer o mundo, estar e mover-se nele por meio das experiências, daquilo que o nosso corpo vivencia e experimenta a partir dos nossos sentidos, das emoções que exprimimos, das sensações que transcorrem em nosso ser é, em linhas gerais, o que o método propunha. As ponderações sobre o conceito de sensibilidades de Sandra Pesavento (2014) caminham nessa mesma direção. De acordo com a pesquisadora, as sensibilidades aparecem como sendo um “[...] núcleo primário de percepções e traduções da experiência humana no mundo” (Pesavento, 2014, p. 56).

Ainda que Taborda de Oliveira (2018) tenha apontado para uma grande quantidade de trabalhos que se valem do conceito das sensibilidades ao longo da história, Agustín Escolano

Benito (2021), ao debruçar-se sobre a relação entre emoção e educação, sensibilidade e experiência na História da Educação, percebe o quanto se tardou para que tal tema entrasse nos debates historiográficos, bem como na análise das práticas pedagógicas. Em sua obra intitulada *Emoções e educação: a construção histórica da educação emocional*, lançada em 2021, o pesquisador destaca que:

[...] as emoções foram um motor fundamental da evolução, da história e da vida em comunidade, entretanto os historiadores demoraram bastante tempo para se dar conta disso e, mais ainda, para valorizar a existência e o significado do mundo afetivo, na compreensão e na interpretação da antropologia subjacente às práticas pedagógicas, vigentes em cada um dos contextos das sociedades pretéritas (Escolano Benito, 2021, p. 25).

Ainda na esteira das considerações de Escolano Benito (2021), é importante destacar as ideias da historiadora Pesavento (2014, p. 57) ao reconhecer que “[...] as sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos”. Em vista disso, o estudo dos sentidos e das sensibilidades para os historiadores da educação torna-se um desafio, pois, se as emoções emergem do íntimo, da subjetividade do ser, é preciso objetivar tais sentimentos, emoções e sensibilidades que são expressas, ou seja, torná-las fonte tangíveis para que possam ser estudadas, refletidas, analisadas e problematizadas pelos historiadores (Pesavento, 2014).

Seria/m esse/s o/os motivo/s que levou/levaram os historiadores da educação a tardarem a incluir as sensibilidades em suas investigações? O que pode ter “aprisionado” as pesquisas em relação às sensibilidades, apesar de já se ter inúmeros registros de investigações relacionadas a esse conceito? Por qual razão, somente há algumas décadas os historiadores da educação introduziram-na às reflexões do campo? Marina Haizenreder Ertzogue e Temis Gomes Parente (2006) trazem uma observação importante que segue na chave de pensamento de Sandra Pesavento. Segundo elas, “[...] a discussão sobre o conceito de sensibilidade está marcada pela complexidade de questionamentos que perpassam o estudo teórico referente ao emocional, à subjetividade, aos valores morais e aos sentimentos” (Ertzogue; Parente, 2006, p. 17). Logo, além do desafio de objetivar o intangível, a palavra sensibilidades na investigação histórica não vem só, mas traz entrelaçada a ela outras expressões que não podemos menosprezar durante a pesquisa.

Neste mesmo caminho, segue Taborda de Oliveira (2012, p. 9) ao concluir que “[...] esse é, pois, um domínio multifacetado, polimorfo e polifônico, que exige do historiador uma

variedade de lentes capazes de captar toda a complexidade que o tema encerra”. Podemos assim interpretar que, investigar, escrever e propor um estudo dos sentidos e das sensibilidades torna-se algo complexo, à medida em que nos damos conta da multiplicidade de ciências que atravessam o ser humano, que acompanham o seu desenvolvimento e suas diferentes formas de se apropriar do mundo a partir dos sentidos.

Ao ceder uma entrevista para Laurent Vidal, publicada na Revista Brasileira de História no ano de 2005, Alan Corbin – o pesquisador das sensibilidades, assim como se autodefine – fala sobre o prazer de historiar (Corbin; Vidal, 2005). Nessa oportunidade, o referido autor pôde discorrer sobre suas pesquisas desenvolvidas na área da história, especialmente as que envolvem as sensibilidades, os sentimentos e as emoções (Corbin; Vidal, 2005). Para ele, o historiador das sensibilidades deve atentar-se para as formas de como as pessoas envolvidas em seu estudo se representam e buscar compreender a coerência de suas representações relacionando-as aos sentidos que são suscitados (Corbin; Vidal, 2005).

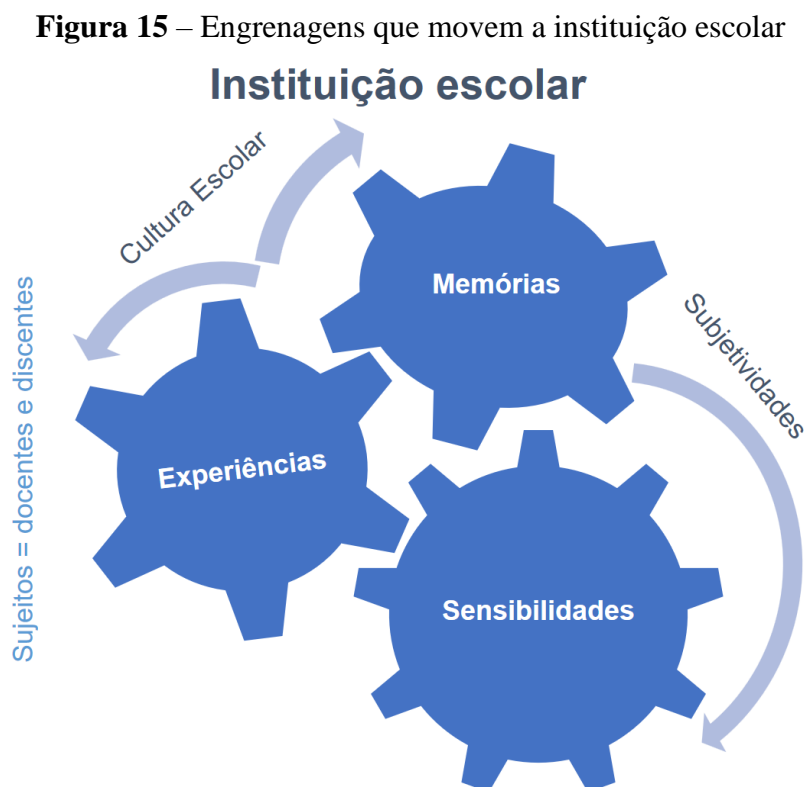
No Brasil, um dos trabalhos pioneiros que envolve a temática da educação dos sentimentos e da sensibilidade em mulheres foi da professora e pesquisadora Maria Teresa Santos Cunha. Sua pesquisa, decorrida na década de 1990, envolveu a prática da leitura de romances realizada por mulheres. Em sua obra intitulada *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*, Cunha (1999) apresenta e discute tópicos que surgiram em sua pesquisa a partir da entrevista de seis mulheres entre 48 e 66 anos, que, em sua mocidade, fizeram a leitura de romances, em particular, os de *M. Delly*, da Coleção *Biblioteca das moças*.

A pesquisadora utiliza, então, além da materialidade dos romances, as memórias narradas por essas mulheres como documento para a investigação. Cunha (1999, p. 20) realiza um recorte assim mais específico em seu trabalho que busca “[...] abordar o texto literário como prática simbólica divulgadora de valores e modelos capazes de contribuir para a construção de uma certa sensibilidade romântica de uma dada comunidade de leitoras” e conclui que:

[...] a leitura de romances comove e fascina a leitora porque neles se trabalha a universalidade das emoções. Amor, felicidade, afeição; vergonha e culpa; opressão e liberdade; contentamento e depressão, continuamente exaltados nas estórias românticas contribuem para a educação dos sentimentos e da sensibilidade de leitoras que buscam na literatura um momento de sonho e de lazer (Cunha, 1999, p. 128).

Como até aqui apresentado, o termo “sensibilidades” é assunto que transita por inúmeras áreas do conhecimento. O pensamento sobre ele atravessa distintos tempos e espaços, além de carregar consigo o arcabouço de outras terminologias. O método intuitivo e a lição de coisas nos mostraram que sentido e experiência estão alinhados à formação dos sujeitos e à construção de memórias, como também nos foi apontado por António Nóvoa (2011, p. 11): “[...] estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória”. Dessa forma, como falar de sensibilidade sem falar de experiência? E como falar de sentidos, sentimentos e emoção sem falar em memória? E como falar da educação escolarizada e formação dos sujeitos sem falar na instituição escolar e na produção de uma cultura relacionada a ela? Tantos desdobramentos um mesmo termo vai desencadeando, sobre os quais é preciso estar atento.

Entendo as instituições escolares movidas a partir dessas três grandes engrenagens, dentre outras: memórias, experiências e sensibilidades, sabendo que elas são as que movimentam a formação e a transformação das culturas escolares, das subjetividades dos sujeitos, discentes e docentes, que compartilham o dia a dia da escola. Compreendo que essas engrenagens são, ao mesmo tempo, produtos e produtoras de culturas e subjetividades. A Figura 15 representa essa *maquinaria escolar*⁶⁹, a qual visualizo e defendo nesse estudo.



⁶⁹Termo utilizado por Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) como título do artigo *A maquinaria escolar*.

Fonte: A autora (2021).

A experiência, palavra mais próxima ao conceito de sensibilidade, é também algo do indivíduo, do subjetivo e do pessoal. É algo que ocorre de fora para dentro, “[...] tem o *ex* de exterior, de estrangeiro (*extranjero* no espanhol), de exílio, de estranho (*extraño* no espanhol) e também o *ex* de existência” (Larrosa Bondía, 2021b, p. 27, grifo nosso). Se é algo que acontece conosco, conforme pondera o pesquisador espanhol, é do ser, do singular, então, a experiência é única, ímpar, inigualável. O acontecimento ou a ação podem ser os mesmos para duas ou mais pessoas, mas a experiência será sem-par.

Experiências e sensibilidades são do indivíduo, do sujeito que sente, explora e percebe o mundo por meio dos seus sentidos e de sua subjetividade. Mas o que viria a ser essa subjetividade? Michel Foucault (1995, p. 231), historiador e filósofo, dedicou seus estudos e pesquisas ao longo da vida com o objetivo de “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos”. Diante dessa questão, diversos desdobramentos emergiram de seus estudos, dentre eles, a governamentalidade, a disciplina, a vigilância, o poder e os processos de subjetivação⁷⁰.

Para Foucault (1995), os indivíduos são perpassados e assujeitados pelas relações de poder. Analisado como uma “ação sobre outra ação”, o poder é exercido por todos os indivíduos que se encontram em relação. Assim, o exercício de poder:

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (Foucault, 1995, p. 243).

O pesquisador explica que as relações, que se estabelecem em diferentes instâncias da sociedade civil, exerce a ação sobre outra ação, a fim de conduzir condutas desejadas, moldar corpos por meio da disciplina empregada pelo exercício do poder. A disciplina, a vigilância, o poder, que podem ser mais bem observados em instituições, educativas ou não, operam no pensamento, modulam os corpos dos indivíduos, objetificando-os e tornando sujeitos dóceis (Foucault, 2014). Assim, podemos entender que os indivíduos se tornam sujeitos a partir dessas ações, de práticas exercidas por ele e sobre ele.

⁷⁰Esse conceito será sustentado a partir dos estudos de Michel Foucault (2014), embora a investigação realizada não seja de matriz foucaultiana.

A subjetivação, seria o indivíduo enquadrado em determinadas práticas realizadas em diferentes âmbitos da sociedade. Nas instituições escolares, por exemplo, a disciplina do corpo por meio da organização do tempo e do espaço são dispositivos disciplinares utilizados para organizar os indivíduos, subjetivando-os a determinadas atividades. Conforme explica Foucault (2014, p. 196), “[...] uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas”. Ou seja, a subjetivação é a ação do sujeito com ele mesmo, com o seu corpo nas práticas de si. Diante disso, Cardoso Júnior (2005, p. 354) diz que:

[...] o elo entre subjetividade e tempo, de modo mais radical, é uma forma de dizer que o sujeito é corpo, que a subjetividade é algo que acontece num corpo e dele não se desvincula. De fato, se a subjetividade é [...], uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como o corpo orgânico, mas também como o corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência (Cardoso Júnior, 2005, p. 354).

Nessa direção, as experiências por serem algo subjetivo, proporcionadas pelos encontros e vivências que se tem ao longo da vida, podemos dizer que, cada vez que passamos por algum acontecimento, este pode até se repetir em distintos momentos, mas a experiência, esta que “[...] ’nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa Bondía, 2021b, p. 28), além de ser individual, acaba por tornar-se única também. Ou seja, podemos ter com a mesma situação diferentes encontros, ser afetados de diferentes maneiras, nos apropriar da ação de inúmeros modos, e, assim, colecionar inúmeras e distintas experiências.

Sentidos, sensibilidades e experiências estão imbricados na produção de memórias. Pesavento (2014) discorreu sobre duas modalidades de memória. A primeira, denominada por Aristóteles de *mneme*, é aquela memória involuntária, despertada por alguma materialidade ou ação que faz evocar uma experiência, sensação ou sentimento, de modo a reconstruir a lembrança de algo ou de alguma situação. A segunda seria a memória voluntária, a qual é denominada de *anamnese*. Essa é aquela que o sujeito realiza um esforço para rememorar algo que vivenciou no passado. Esta memória, fruto de um trabalho de recuperação, reconstruída pelo esforço do sujeito, é aquela que inspira confiança e autenticidade à lembrança.

Mas afinal, o que é a memória? Tomo como ponto de partida a analogia feita por Izquierdo (1989) ao comparar a memória como uma mola, ou um computador, que guarda

todas as nossas informações, aprendizagens vivências e experiências que adquirimos ao longo da vida, desde o nosso nascimento. Memória é o que nos faz sermos quem somos hoje, imprimindo em nós a identidade e tornando-nos seres singulares. Quando falamos em memória, segundo o pesquisador, a primeira coisa que nos salta, como uma mola, é a memória que vem das experiências das aprendizagens, uma vez que “[...] as memórias são fruto do que alguma vez percebemos ou sentimos” (Izquierdo, 1989, p. 89).

A memória também pode ser equiparada a um arquivo, um museu. Assim, de acordo com Candau (2016, p. 98), “[...] a memória é um museu de acontecimentos singulares”, uma vez que, mesmo ao compartilhar uma mesma situação, duas pessoas irão arquivar esta informação em suas memórias, recordá-la e narrá-la de maneiras distintas e singulares a partir de suas experiências já guardadas e do lugar que ambas ocupam. Halbwachs (2003, p. 69), ao tratar sobre a memória coletiva, explica esse fenômeno ao frisar que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”.

Portelli (2016, p. 20) salienta que “[...] o lugar em que a memória é elaborada é a mente do indivíduo, e a maneira pela qual a acessamos é a narrativa individual”. É por meio da entrevista de História Oral que produzimos as narrativas de memórias que, após transcritas serão os documentos a serem analisados. Por meio da narrativa, os participantes processam informações que viveram, reelaboram suas experiências e remontam cenas do seu passado. Por isso se diz que toda memória é uma reconstrução, uma representação do passado e não a realidade em si. Ao procurar narrar uma cena vivida ou uma experiência passada nesse dispositivo, o sujeito que recorda, não narra o acontecimento tal qual aconteceu, mas junta as peças e reconstitui o fato a partir daquilo que ficou registrado em seu arquivo memorialístico. Por esse motivo, Bosi (1987) enfatiza que, ao buscar fatos em sua memória, o indivíduo que lembra também faz com que sua memória trabalhe, num esforço de recuperação desse passado seja ele a curta, média ou longa distância.

Somos o que lembramos, mas também o que esquecemos, conforme pontua Izquierdo (2014). Nossa memória é uma coleção de lembranças e esquecimentos que preservamos com o passar do tempo. Ela seleciona o que guardar e o que deletar, já que mesmo em um arquivo não se consegue preservar tudo o que se gostaria por toda a vida, da mesma forma, nossa memória também passa por processos de seletividade. Porém, em um processo de narrativa do passado, o silêncio, longe de ser um esquecimento, pode ser uma forma de o indivíduo manifestar algo impossível de narrar ou explicar, o que pode ser “[...] memórias não

autorizadas no nível do discurso público, memórias involuntárias no nível da lembrança pessoal, e memórias perturbadoras em ambos os níveis” (Portelli, 2016, p. 55).

Por esse trilhar, cabe destacar os escritos de Assmann (2011, p. 34) ao mencionar a aliança estabelecida entre a recordação e o esquecimento, uma vez que, conforme a autora, “[...] um é possibilitador do outro”. Em outras palavras, a pesquisadora explica que se pode entender o esquecimento como uma espécie de adversário da memória, que é o arquivo no qual se armazenam as informações e, ao mesmo tempo, torna-se “cúmplice da recordação”, ou seja, das lembranças que são reavivadas quando ativamos a memória (Assmann, 2011).

Alessandro Portelli (2016) discute a relação estabelecida entre memória e esquecimento. O historiador salienta que a sentença memória em oposição ao esquecimento não é válida, uma vez que “[...] o esquecimento é parte necessária da memória” (Portelli, 2016, p. 47). Acerca disso, Bosi (2003, p. 18) também acentua o fato de que “[...] cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativas são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época”.

Como se pode ver, a memória é o conjunto das lembranças e esquecimentos sobre tudo aquilo que vivemos, experienciamos e apreendemos ao longo da vida. Aquilo que foi significativo nesse percurso, certamente, será arquivado e lembrado no futuro pela memória. Um dos espaços frequentados pelos sujeitos que deixam marcas, vivências e experiências, seja de forma positiva ou negativa, são as instituições escolares. Essas, com as suas singularidades, sua forma de se organizar no tempo e no espaço, que sistematiza e dita o que se deve ensinar e o que seus alunos devem aprender, como devem se comportar, o que devem usar, como falar, as formas de agir, dentre outras ações, criam uma cultura que é própria de cada espaço, a qual se denomina cultura da escola ou cultura escolar.

As mulheres, que até aqui foram entrevistadas, trazem elementos desse dia a dia do espaço escolar que singulariza e marca o tempo, o espaço e a organização da instituição educativa. Suas narrativas de memórias evidenciam aspectos desse *habitus*⁷¹ em que as práticas cotidianas calcaram em seu comportamento um modo de ser, sentir e se organizar no

⁷¹Conceito que pode ser encontrado nos estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Norbert Elias. A partir de Elias (1994), *habitus* é entendido como um conjunto das diferentes formas de pensar e agir que estruturam uma sociedade, algo produzido socialmente e individualmente. O pesquisador explicita que “[...] esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente um componente do *habitus* social [...]” (Elias, 1994, p. 150).

interior de uma sociedade. Alunas que foram internas narraram particularidades de uma organização própria do internato no que diz respeito ao tempo e ao espaço, diferentemente das alunas que foram externas, que citam as colegas que eram internas, mas que não vivenciaram algumas sistemáticas específicas desse contexto. Entretanto, determinadas práticas curriculares, aulas e ambientes da escola eram compartilhados entre as alunas internas e externas. Um desses ambiente e momento comum era o da alimentação. Aspectos de uma cultura escolar nas práticas do refeitório podem ser encontrados na narrativa de Ellen Woortmann, ao recordar que:

[...] o almoço era em comum, era um almoço, digamos assim, em que também se tinha que ter bons modos à mesa, mas éramos nós que levávamos, éramos nós que botávamos as coisas na mesa, e isso é um outro ponto que eu acho que é importante, que é a prática do fazer. Então, assim, como nós tínhamos que colocar os pratos na mesa, os pratos, a comida na mesa, nós tínhamos que retirar também, sobremesa a mesma coisa (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

Sobre esse tema da cultura, Escolano Benito (2017) enfatiza que a escola é a instituição responsável por provocar e promover acontecimentos, práticas, ritos, normas, hábitos que geram as experiências nos sujeitos que nela frequentam. Esses acontecimentos que se passam nos intramuros da escola, ajustados a outros aspectos que a circundam é o que Julia (2001) caracterizou como *caixa preta*, ou seja, esse universo particular das instituições educativas é que constitui uma cultura escolar. A esse conjunto que gera a cultura da escola, Escolano Benito (2017) também nomeia de *arquipélagos de ritos ou rituais*. São ações, práticas, exercícios, ritos, celebrações que acontecem em um contexto singular e particular: o mundo da cotidianidade, o dia a dia da escola.

Para esse pesquisador, a cultura escolar é compreendida como “[...] um conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e profissão docente” (Escolano Benito, 2017, p. 119). Segundo ele, a escola é produto e produtora de cultura. A partir de seus estudos, o pesquisador dividiu a cultura da escola em três modalidades distintas: prática/empírica, científica e política, e afirmou que:

[...] no próprio interior do universo escolar, se gestou uma cultura específica que vimos denominando empírica, em torno da qual se construíram outras duas culturas: uma que ensaiou interpretá-la e modelá-la com base nos saberes (cultura acadêmica) e outra que tentou governá-la e controlá-la por meio dos dispositivos da burocracia (cultura política) (Escolano Benito, 2017, p. 119).

Esses três modelos de culturas, construídos a partir do universo escolar, apresentam-se, conforme o entendimento do autor, de forma autônoma, porém se interrelacionam e possuem um processo de dependência uma das outras (Escolano Benito, 2017). Além disso, o autor explica que a cultura empírica está relacionada ao campo da experiência, aos modos criados pelos docentes e discentes na relação ensino/aprendizagem (Escolano Benito, 2017). A cultura científica da escola diz respeito ao conhecimento produzido e legitimado nas instituições de ensino. Já a cultura política, engloba o que o autor denomina como as “grandes burocracias”, ou seja, tudo o que está em torno da gestão, das normas e dos governos que organizam o tempo e o espaço das escolas (Escolano Benito, 2017).

António Viñao Frago, pesquisador espanhol no campo da História da Educação, assim como Escolano Benito, também tem se dedicado aos estudos acerca da cultura escolar e sua relação com a memória e a experiência. Viñao Frago (2000a) entende que cada instituição é produtora de uma cultura; entretanto, ao se tratar de uma análise mais aprofundada do termo e do caráter historiográfico, o pesquisador incita-nos a tratar o termo cultura escolar no plural, uma vez que compreende que as instituições educativas são provedoras de múltiplas culturas, seguindo o caminho das considerações realizadas por seu colega de pesquisa, apontadas anteriormente (Viñao Frago, 2000a). O termo ‘culturas escolares’ no plural, permite-nos, segundo Viñao Frago (2000a), uma compreensão mais ampla dessa trama composta pelas mudanças e continuidades, inovações e tradições que envolvem as instituições.

A cultura escolar de uma instituição formativa, marca seus atores, alunos, professores, gestores e demais funcionários que nela se implicam. Institui sinais, vivências e experiências distintas em cada um desses personagens que fazem acontecer o dia a dia da instituição. Grazziotin (2019, p. 15) salienta que “[...] esse conceito vem sendo majoritariamente utilizado sempre que se tenciona definir o conjunto formado pelas práticas escolares, as regras, os comportamentos, enfim, as formas de viver o ambiente escolar e/ou fazer parte dele”. No mesmo tom das reflexões sobre o tema aqui apontadas, seguem as considerações de Escolano Benito (2017, p. 145-146) ao considerar que:

[...] essa experiência varia de sociedade para sociedade, e de escola para escola. A transmissão se dá por meio de um processo complexo que, apenas em parte, se conforma ao programa oficial. As práticas constroem uma trama, na qual interagem tradições históricas, variantes regionais e locais, elementos formativos dos docentes, apropriações dos sujeitos, entre outras variáveis que operam na realidade sempre complexa (Escolano Benito, 2017, p. 145-146).

Seguindo o raciocínio do pesquisador espanhol, investigar a educação feminina ofertada por diferentes instituições, apesar de essas se encontrarem em uma mesma região e atenderem alunas de uma camada social semelhante. Isso faz todo o sentido, uma vez que elas não irão imprimir em seus partícipes a mesma experiência formativa. Tal como ponderou Escolano Benito (2017), cada instituição constrói uma trama específica de práticas, ritos, normas, celebrações, atividades curriculares, tempos, distribuição e organização espacial a qual constitui a sua cultura escolar.

Dessa maneira, problematizar a educação feminina em escolas confessionais no que tange o desenvolvimento dos sentidos e das sensibilidades constitui-se de forma ainda mais fascinante, já que, conforme se pode observar até aqui, as instituições provocam diferentes experiências a partir de sua organização espaço-temporal, que se tornam singular a cada sujeito que nela está ou esteve inserido. Nem todos que compartilham a situação, o espaço e o tempo irão aproveitar da mesma maneira, cada qual irá sentir e experienciar o mesmo objeto, o mesmo momento e proposta de distintas formas a partir da apreensão e da apropriação que irão fazer do acontecimento comum.

Diante disso, retomo novamente o espaço do refeitório, recordado pelas mulheres em entrevista. Esse ambiente, compartilhado por todas as alunas sendo um espaço de sociabilidade, compartilhamentos e educação, mantinha regras e ritos próprios, desde o momento de entrar, sentar-se, alimentar e sair. Ainda que essas mulheres recordem as práticas de organização e sistematização de pôr a mesa, de oração, e de retirada de utensílios, o ambiente em que se partilha o alimento também foi recordado pelos seus cheiros, gostos e sensações que lhes despertavam, como é o exemplo das narrativas de Rosane Gobetti e Marion Jaeger ao dizerem que:

[...] cada vez era um que fazia a ordem e esse que fazia a ordem podia se servir primeiro, sabe? Daí tinha aqueles bolinhos de farinha de milho que a gente gostava, tinha sopa, tinha na sopa queijinho e assim, uma comida era boa também, mas sempre a gente cantava 'hoje tem arroz queimado, sola de sapato' [risos] (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso).

[...] meu Deus o café da manhã tinha um pão especial que eu comia cinco fatias e no dia que tinha aipim frito? Quando tinha aipim de meio-dia, sabia que de noite ia ter aipim frito, meu Deus do céu! Era irresistível comer aipim frito com molho, que maravilha! Nossa, eu gostava muito da comida, eu gostava da comida, porque não era nada de especial, assim, tipo o molho do guisado era assim meio... mas, tudo eu achava tão interessante (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso).

A partir dos excertos de memórias que foram destacados neste capítulo, observa-se que o mesmo espaço compartilhado pode despertar diferentes sensações e pode ser narrado de distintas maneiras, uma vez que cada uma das mulheres se apropriou, por meio de seu sentido aguçado, recordando-o de maneira particular. Ainda que seja rememorado, pela mesma pessoa, de maneira oposta, ao ser lembrado como um ambiente de regras e organização, um determinado tipo de sentimento foi despertado: o de austeridade, ordem e cobrança. Porém, ao ser narrado pela alimentação ofertada, pelas memórias dos sabores que foram provados, pelas brincadeiras estabelecidas entre os pares na criação de uma música de sátira – o refeitório como um ambiente também de descontração –, as lembranças despertaram nessas alunas outro sentimento que não o provocado pela norma: o sentimento de alegria, ternura e afeto.

Seguindo nesse caminho, passo a descrever como a pesquisa se constituiu a partir dos contatos com as mulheres entrevistadas, dos encontros para a realização das entrevistas de História Oral, das visitas e pesquisas nos espaços de memória, dos museus escolares e a partir das muitas idas e vindas que esses quatro anos de estudos me colocou como desafios para a produção empírica a ser analisada na construção desta tese.

4.2 ENTRE IDAS E VINDAS, A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA SE FEZ

[...] a educação dos sentidos e das sensibilidades parece um domínio promissor para tentarmos compreender aquilo que não é evidente, aquilo que é de difícil captura, motivo pelo qual se faz necessária uma clara definição sobre os procedimentos metodológicos que podemos mobilizar (Braghini; Munakata; Tabora de Oliveira, 2017, p. 20, grifo nosso).

Na esteira do que nos provocam a pensar os professores Braghini, Munakata e Tabora de Oliveira (2017) na epígrafe que abre este capítulo, entendo que o processo metodológico de um trabalho de pesquisa precisa estar evidente e coerente com o que se dispõe a discutir e problematizar. Estudar sobre algo “que não é evidente” e “que é de difícil captura”, como os sentidos e as sensibilidades, torna-se um desafio para se investigar e, portanto, escrever. Como traduzir e expor em palavras, algo que é do sujeito que vê, que sente, que experiencia algo? Dessa forma, nas próximas páginas, pretendo apresentar as “idas e vindas” que percorri pelos caminhos que até aqui me levaram e trouxeram a esta pesquisa, os encontros e desencontros, os achados e perdidos, as alegrias e os desgostos de quem está neste processo sucessivo de construção, desconstrução e reconstrução teórica e empírica.

Em um primeiro momento, à medida em que organizava a revisão de literatura, a fim de delinear o objeto de pesquisa, fez-se necessário conhecer a região do Vale dos Sinos, os

municípios que a compõe e fazer um levantamento das instituições educativas confessionais que tivessem em sua história um viés para a educação feminina. Para isso, foi preciso conhecer um pouco mais a trajetória dessas instituições, para, então, conseguir selecionar quais iriam ajudar a compor o *corpus* empírico. A escolha pelos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo ocorreu de forma imediata, dado que, na história do Vale, esses aparecem como sendo seus precursores.

Chegou o momento do levantamento das escolas desses municípios. O resultado referente ao número de escolas privadas em São Leopoldo resultou em 95; entretanto, a grande maioria representa o número de instituições de educação infantil. O número de escolas particulares, sem contar as que só oferecessem a educação infantil, foram 11. Destas 11, sete são escolas privadas confessionais. Ao observar a história dessas instituições, uma salta aos olhos – a primeira instituição católica feminina com internato do Rio Grande do Sul é leopoldense e, prontamente, a elenquei para a pesquisa: Colégio São José.

Ao fazer a mesma busca pelas instituições em Novo Hamburgo, os resultados mudaram. Mesmo sendo uma cidade em proporção populacional relativamente semelhante a São Leopoldo, o número de escolas privadas cai para 36, sendo que destas, 10 são privadas e confessionais. Duas se sobressaem às demais por suas histórias de formação feminina e, curiosamente, uma de confissão evangélica-luterana e uma católica: Fundação Evangélica e Colégio Santa Catarina. Desse modo, os primeiros passos foram dados e a escolha pelo espaço geográfico e pelas instituições estavam estabelecidos.

O ano de 2020, até meados de 2021, foi muito complicado para realizar qualquer tipo de pesquisa. Em virtude da pandemia de Covid-19 que enfrentávamos à época, fiquei impossibilitada de qualquer visita a acervos e instituições; entretanto, precisava insistir e, assim, fui estabelecendo comunicações. Após as primeiras definições, os próximos passos foram em direção à mobilização de informações e documentos referente à história das escolas confessionais e da formação feminina que estas ofertavam às alunas. O ano de 2021 foi de produção empírica: visitas aos locais de pesquisa, instituições de salvaguarda da história dos municípios, museus, arquivos públicos, contato com ex-alunas, deslocamentos para realização de entrevistas e, após, transformar as narrativas orais em documentos escritos a partir de suas transcrições. Dito isso, passo, de imediato, a descrever a visita aos espaços de salvaguarda da história.

4.2.1 À procura de pistas: os museus como espaços para a investigação

Organizar e salvaguardar em acervos o denominado patrimônio cultural, histórico e educativo, aqui representado pela cultura material da escola, mais do que um acúmulo de objetos e documentos cristalizados no tempo e no espaço constitui-se, no tempo presente, como uma mudança epistemológica marcada pela ascensão da dimensão memorial da vida escolar (Cunha, 2015, p. 293, grifo nosso).

O primeiro estabelecimento que contatei foi o arquivo público de Novo Hamburgo, ainda em 2020. Como o arquivo não estava recebendo visitas, a comunicação se deu via troca de mensagens por meio de um aplicativo⁷². Tive retorno, mas com pouquíssimos materiais, pois, para conseguir mais documentos e registros, deveria ir até o espaço, o que foi inviável naquele momento. Sendo assim, no arquivo público de Novo Hamburgo, acabei não conseguindo ir presencialmente e permaneci apenas com a troca de informações por mensagens de texto e alguns poucos materiais que o responsável pelo espaço me encaminhou.

Dando prosseguimento, uma outra instituição que contatei, ainda em 2020, foi o Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (MHVSL). Para o desenrolar e melhor compreensão da minha pesquisa nesta instituição, tenho que retornar um ano anterior. Ao final de 2019, junto a um colega do grupo de pesquisa Ebramic⁷³, estive no museu a fim de visitar a exposição e angariar materiais de escolas confessionais de São Leopoldo para uma produção e publicação científica⁷⁴. Naquele momento, tínhamos um maior acesso e circulação por entre o acervo da instituição e, juntamente à estagiária que nos atendeu naquela tarde, observei caixas em prateleiras com identificações dos materiais que nelas estavam guardados. Em uma dessas, percebi a legenda “materiais Colégio São José”. Ao entrar em contato via telefone inicialmente, em 2020, eles confirmaram os materiais e disseram poder haver materiais também em jornais e livros do acervo. Para isso, precisaria de consulta local, o que, devido à pandemia, não foi possível naquela ocasião.

Durante todo o ano de 2020, não consegui acesso ao acervo do museu. Em 2021, retomei o contato via telefone no mês de abril, o qual ainda não se encontrava aberto para

⁷²Trata-se do WhatsApp, aplicativo destinado a multiplataformas, criado em 2009, para troca de mensagens instantâneas de texto, imagens e áudios.

⁷³Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar (Ebramic), coordenado pela Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

⁷⁴A visita ao museu era com a intenção de pesquisar sobre a história de instituições escolares de São Leopoldo e publicarmos um capítulo de livro em uma obra que estava em construção. Nessa visita, não conseguimos muitas informações de escolas confessionais; porém, para nossa alegria, os materiais registrados na visita à exposição resultaram em três publicações em periódicos, a saber: *História das infâncias em São Leopoldo/RS: os brinquedos e a cultura lúdica do brincar em uma cidade de colonização alemã no sul do Brasil (início do século XX)*, de Silva, Brito e Aguiar (2020); *Preservar para lembrar: vestígios da cultura material da escola no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (1905-1940)*, de Grazziotin, Silva e Brito (2020); e a última publicação, ainda com os materiais registrados dessa visita, foi *História da educação em imagens: representações de infâncias em São Leopoldo/RS no início do séc. XX*, de Silva, Brito e Santos (2022).

receber pesquisadores. Os protocolos municipais permaneciam bem rigorosos, mas a expectativa era de que nos próximos meses os protocolos ficassem mais flexíveis e os atendimentos ao público pudessem voltar a ocorrer. Em julho, novamente entrei em contato, via telefone e, então, solicitei acesso aos materiais da caixa referente ao Colégio São José. A administradora responsável, Elisandra, solicitou contato via *e-mail* para agendamento e o retorno que tive foi: “conversei com a diretoria e, no momento, não disponibilizamos do tempo necessário para atendê-la [...], mas você pode vir pesquisar nos periódicos (jornais e revistas) e livros à vontade” (Elisandra, 2021, s. p., grifo nosso)⁷⁵.

Devido à falta de servidores que a instituição enfrentava no momento, as idas até o MHVSL foram verdadeiras imersões no acervo que me foi disponibilizado, em que realizei um autêntico “trabalho braçal”. Fiz um levantamento dos jornais locais no período de 1950-1960. Nesses, procurei por vestígios em reportagens e publicações sobre o Colégio São José e a educação feminina no município. Inicialmente, estive no museu em duas tardes do mês de agosto de 2021. Os periódicos manuseados, nas ocasiões, foram o Correio de São Leopoldo e o Jornal SL.

Fotografia 1 – Pesquisa em periódicos locais no MHVSL



Fonte: A autora (2021).

À parte disso, retomo o acesso que gostaria de ter aos documentos e materiais da caixa que constavam a descrição “materiais Colégio São José” que encontrei na minha primeira visita ao museu em 2019, e, devido à falta de pessoas para atendimento ao público, não havia

⁷⁵Contato realizado no dia 21 de julho de 2021.

sido permitido. Entre muitas comunicações estabelecidas também pela minha orientadora com o MHVSL, trocas de mensagens e áudios com a direção e pessoas que mantêm uma proximidade à coordenação da instituição, o acesso me foi permitido somente em presença de uma pessoa responsável pela pesquisa que eu realizava, no caso, a professora Luciane. Isso, vale ressaltar, somente após um documento expedido e assinado pela coordenação do PPGEduc, o qual enfatizava a responsabilidade da professora frente ao manuseio de documentos históricos. Toda essa burocracia foi devido ao conteúdo da caixa nunca ter sido acessado pela própria coordenação e direção do museu. Os materiais que lá constavam não haviam sido cadastrados e catalogados, ou seja, a caixa nunca havia sido aberta e os próprios coordenadores e direção da instituição não faziam ideia do que pudesse ter sido preservado nessa pequena caixa de papelão.

Em 22 de outubro de 2021, a professora Luciane e eu conseguimos ir até o MHVSL, e, com o envio do documento redigido e assinado pelo coordenador do PPGEduc, a direção do museu nos permitiu a abertura da caixa. Nos disponibilizamos a catalogar cada um dos itens, e, em um segundo momento, digitalizá-los para o museu em troca de ter acesso a eles para fins de pesquisa, já que, conforme nos foi passado, para cada documento utilizado na minha pesquisa ou em publicações futuras, teríamos que fazer um documento solicitando ao museu o uso e publicação dele no trabalho a ser publicado. Dessa forma, firmamos um acordo para catalogar e digitalizar o material, que, por sua vez, ficaria disponível ao museu e demais pesquisadores para uso em pesquisas e publicações científicas.

Na caixa, continham documentos diversos desde cópias de ofícios expedidos ao prefeito da cidade por parte do colégio, desde convite de formatura, notas de honra e boletins até cadernetas escolares. A temporalidade dos documentos transitava entre os primeiros anos do século XX até os finais da década de 1940. Em uma nova visita ao museu, em 29 de outubro, a fim de digitalizar os materiais catalogados, a caixa me foi entregue; entretanto, não pude manuseá-los por mais de uma hora, pois, como a professora não pode me acompanhar nesse dia, o estagiário lá presente não disponibilizava de tempo para me acompanhar nesse processo⁷⁶.

Assim, até o presente momento, não conseguimos retornar ao museu para realizar esse trabalho voluntário, e, por se tratar de uma pesquisa que realizo e dos documentos não se encontrarem registrados nos arquivos, não pude manuseá-los sozinha sem a supervisão de

⁷⁶Cabe aqui registrar, aqui, que, entre os dias 12 de abril e 15 de maio de 2022, ocorreu, nas dependências do MHVSL, a exposição dos 150 anos do Colégio São José, que contava com objetos e documentos do acervo do museu e do memorial do colégio, apresentando a trajetória da instituição no ensino no município.

uma pessoa responsável. Uma outra questão burocrática que acabou criando entraves à pesquisa nesse mesmo local foi o acesso às imagens digitalizadas do Colégio São José. O museu conta com um grande acervo de fotografias da instituição digitalizadas, mas, segundo o retorno que tive da coordenação do MHVSL, cada imagem que eu tivesse interesse em incorporar à minha pesquisa que estivesse nos arquivos digitalizados do museu e que não se encontrasse disponível na internet, eles poderiam me disponibilizar em alta resolução, mas teria que pagar um valor referente a R\$ 50,00 por cada imagem que solicitasse utilizar. O que me foi permitido nessa última visita, em outubro de 2021 foi tirar fotografia da fotografia pela tela do computador, o que não realizei pela má qualidade que o registro teria.

Sobre as dificuldades em acessar a documentação, fotografias e demais materialidades salvaguardadas em um espaço de memória da cidade, ficam ainda algumas perguntas e considerações: qual é a atribuição de um museu ou espaço de memória senão servir à sociedade e aos pesquisadores que buscam rastros do passado para a construção de uma história? Certamente, todos esses entraves encontrados são contribuíram de forma significativa para a elaboração deste estudo, contudo, desejo que novos estudantes e pesquisadores não sejam surpreendidos negativamente com tantas burocracias e cobranças na construção de suas investigações.

Nesse mesmo período, entrei em contato com as instituições escolares presentes nesta pesquisa. A primeira a ser contatada via telefone foi a Fundação Evangélica, em junho de 2021. A instituição dispõe de três acervos para visitação e pesquisa: o Museu da Educação, o Museu do Índio Tükana e o Museu Ambiental Henrique Luiz Roessler. Agendei a visita para o dia 17 de junho de 2022 e fui recebida pelo professor responsável pelos acervos Enécio Silva, que me apresentou e acompanhou durante a visitação.

Fotografia 2 – Museu da Educação da Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo (1)



Fonte: A autora (2021).

Fotografia 3 – Museu da Educação da Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo (2)



Fonte: A autora (2021).

O Museu da Educação da Fundação Evangélica foi inaugurado no ano do centenário da escola, em 1986. Em 2011, o acervo contava com mais de 1000 peças, entre fotografias, uniformes, livros, maquinários e outras materialidades preservadas da cultura escolar. Em uma sala anexa ao museu, há a reprodução de um quarto do antigo internato onde eram acomodadas as alunas. O Museu encontra-se nas dependências da escola, no corredor e nas salas nas quais se localizava o internato feminino.

Durante o ano de 2021, realizei mais duas visitas ao Museu da Educação da Fundação, nos dias 27 de junho e em 26 de agosto, respectivamente, a fim de registrar o espaço e os objetos preservados pela instituição. Nessa última visita, fui acompanhada pela professora Luciane, data em que nos foi possível digitalizar boletins, cadernos e diários de egressas que estão preservados em um expositor de vidro e que foram doados ao museu. Esses artefatos datam do final do século XIX e início do século XX, quando a Fundação era ainda denominada *Evangelisches Stift*.

Fotografia 4 – Caixa expositora do Museu Escolar da Fundação Evangélica

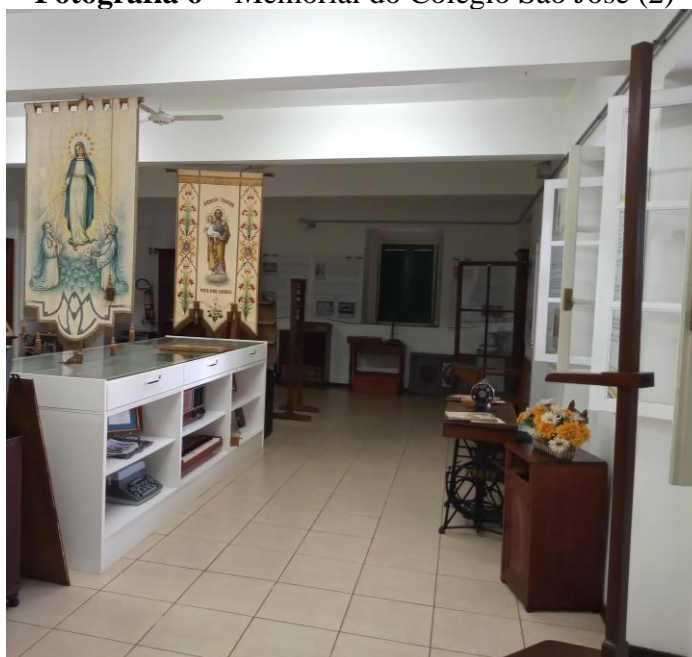


Fonte: A autora (2021).

A segunda instituição que entrei em contato, inicialmente por telefone e depois por *e-mail*, foi o Colégio São José, em São Leopoldo, em julho de 2021. O Colégio também conta com um memorial que foi possível visitar no dia 13 de agosto de 2021. Nesse momento de visita, fui acompanhada pela irmã Leda Inês Rabuske que reside em Osório, mas, em uma vinda até a escola para participar de uma reunião, se disponibilizou para me receber. Ela me acompanhou não só pelo memorial, como também por um passeio para conhecer a instituição, e apresentou-me a capela que se localiza no interior das dependências da escola, o pátio externo, a biblioteca e o bambual, espaço muito conhecido, lembrado e marcante às alunas e alunos que estudaram no São José.

Fotografia 5 – Memorial do Colégio São José (1)

Fonte: A autora (2021).

Fotografia 6 – Memorial do Colégio São José (2)

Fonte: A autora (2021).

O Memorial do Colégio São José foi elaborado e organizado pela Ir. Leda Inês, juntamente com uma museóloga, a fim de sistematizar a materialidade angariada, organizar na sala disponibilizada pelo Colégio e contar a história da instituição desde a saída das Irmãs Franciscanas da Alemanha até sua chegada em São Leopoldo, o início da fundação e demais fatos destacados como importantes do e para o Colégio. A sala é ampla, bem arejada e conta

com muitos materiais, desde cadernos, boletins, maquinarias e jornais até produções de alunas, quadro de formatura e objetos didáticos utilizados nas aulas realizadas no passado.

O espaço conta também com *banners* fixados nas paredes, a começar pela entrada até a saída. Eles estão dispostos de tal forma que acabam traçando uma espécie de caminho pelo Memorial. Torna-se um convite ao visitante a percorrer um trajeto organizado, que conta a história da instituição ao longo de décadas, iniciando em 1870 até os anos de 2010. Existiam alguns materiais que precisavam ainda ser arrumados na coleção, que, por sua vez, se encontravam sobre uma cadeira e caixas pelo chão. Segundo a Irmã, todos os materiais que a escola recebe de donativos são analisados e colocados em exposição no Memorial.

Tive a permissão de fotografar o espaço e a materialidade exposta, mas não de manusear. A Irmã apresentou-me as materialidades, caminhou junto a mim e contou-me a história da instituição, enquanto eu registrei o espaço. A Ir. Leda me mostrou algumas obras publicadas por Irmãs e que contam a história da Congregação Franciscana no Brasil e a formação de instituições educacionais, como o São José. Essas são obras que não conseguimos encontrar disponíveis para compra ou em bibliotecas escolares. Como estava em busca de obras que contassem a história do colégio, após me comprometer em devolver dentro de uma semana, consegui o empréstimo de um dos livros que foi citado no capítulo 3 desta pesquisa.

Por fim, no mês de novembro de 2021, entrei em contato via *e-mail* com o Colégio Santa Catarina, em Novo Hamburgo para averiguar se a instituição dispunha de algum memorial ou arquivo em que pudesse pesquisar. O retorno não ocorreu da forma como gostaria, do mesmo modo como as demais instituições. A resposta me foi dada pela secretaria da escola, ofertando apenas consulta em um livro local, porém me sugeriram comprá-lo, uma vez que fui alertada por eles para o fato de que ainda estávamos em meio a uma pandemia. Não tive abertura para visitar a instituição, e, assim, decidi adquirir o livro sugerido que relata a história das Irmãs de Santa Catarina em solo brasileiro, bem como a constituição do colégio no município de Novo Hamburgo⁷⁷.

Em maio de 2023, retomo o contato via *e-mail* ao colégio Santa Catarina, destinando a mensagem diretamente à direção da escola em mais uma tentativa de visitar a instituição e o espaço destinado ao museu escolar. Infelizmente a visita não foi realizada, pois o retorno que

⁷⁷Preciso destacar que, durante a pesquisa sobre a instituição, tive o conhecimento de mais duas obras referentes ao Colégio Santa Catarina: um livro lançado em homenagem aos seus 50 anos, que, até o momento, não consegui acessar, e um livro comemorativo referente aos 100 anos do colégio, que se somou ao *corpus* empírico organizado. Também durante a leitura de um de seus livros, vi a menção de que a escola conta com uma sala destinada para o seu museu. Ao contatar a instituição, em 2021, e solicitar uma visita ao museu, este não foi mencionado em resposta ao meu pedido.

recebi ao meu *e-mail*, em 10 de maio de 2023, foi: “agradecemos o contato. Infelizmente, neste momento estamos reformando nosso acervo, impossibilitando visitas”. Devido ao tempo e a conclusão que deveria realizar ao estudo, não voltei a contatar a escola.

Referente a esses espaços de memória visitados, faço uso das palavras de Almeida (2021) por entender que suas palavras traduzem o significado do trabalho de preservar materialidades de um tempo pretérito. A autora reflete que:

[...] este é um trabalho de artesanaria, que se coloca na contramão dos processos de informatização que avançam também nas práticas arquivísticas. Assim, acredito que os velhos papéis não interessam apenas pelas informações que contém, poder manuseá-los é uma importante experiência sensorial para aquele que se dedica à pesquisa (Almeida, 2021, p. 14).

Após as visitas aos espaços de salvaguarda, organizei um quadro que apresento na sequência, a fim de melhor visualizar a primeira parte da empiria que mobilizei.

Quadro 1 – Organização dos materiais mobilizados nos museus visitados

Documento ⇒ Instituição ⇩	Livro da instituição	Registros fotográficos	Notícias	Digitalização de documentos da cultura material escolar
MHVSL	-	-	22	-
Fundação Evangélica, Novo Hamburgo	1	220	-	5 boletins escolares; 1 caderno de ditado; 3 álbuns de poesias.
Colégio São José, São Leopoldo	1	125	-	1 Esboço de projeto para a organização do memorial feito pela Ir. Leda Inês.
Colégio Santa Catarina, Novo Hamburgo	2	-	-	-

Fonte: A autora (2022).

À época, eu sabia que os documentos dispostos no Quadro 1 decerto contribuiriam para a escrita do trabalho final. Entretanto, seria preciso, ainda, produzir a matéria-prima para a escrita e elaboração da tese: as narrativas de memória. Acerca disso, Portelli (2016, p. 49) argumenta:

[...] não é tanto a memória consolidada de livros, celebrações e museus (muito úteis, por outro lado) que nos servem, mas sobretudo aquela mais subterrânea e inapreensível, que passa pelas famílias, pelas narrações privadas e pessoais – em outras palavras, a história oral (Portelli, 2016, p. 49).

Nesse sentido, no próximo subcapítulo, irei explicar como se deram os contatos iniciais, as entrevistas de História Oral e a produção dos documentos de memória com alunas egressas das instituições.

4.2.2 Contatos, encontros e entrevistas: o evento da História Oral

A construção de fontes históricas é um processo inventivo, sempre. Documento inscrito em papel é bom, mas não explica mais, nem melhor, a realidade vivida pelos sujeitos no passado (Braghini; Munakata; Tabora de Oliveira, 2017, p. 20).

Como não tinha conhecimento de nenhuma mulher que tivesse estudado nas escolas em questão, o primeiro movimento que realizei foi uma publicação nas redes sociais no grupo público de história do município de Novo Hamburgo⁷⁸. Pensei em organizar uma busca dividindo as escolas e optei por iniciar pela Fundação Evangélica. A publicação rendeu alguns comentários, interações e compartilhamentos de pessoas dispostas a contribuir com a minha pesquisa. Dessa maneira, começou o esquema metodológico denominado *snowball*⁷⁹ e a formação de uma espécie de teia em que fui presa na intenção de estabelecer diferentes contatos com egressos por meio das indicações que me foram oportunizadas.

Foi a partir dessa primeira ação que minha prima Josi Schütz Tasso viu a publicação na rede social e me apresentou a Mariane Kogler e Rosane Plegge Gobetti. A Mariane foi docente da Fundação e não realizou sua formação nessa instituição; assim, não entrou na lista de entrevistadas nesse momento, mas pôde indicar-me o contato da Nair Meinen, residente em Ibirubá, e sua filha Marion Zeilmann Jaeger, moradora de Capão da Canoa, ambas egressas da Fundação Evangélica. Já Rosane foi aluna na década de 1970 e prontamente se disponibilizou para contribuir com a pesquisa.

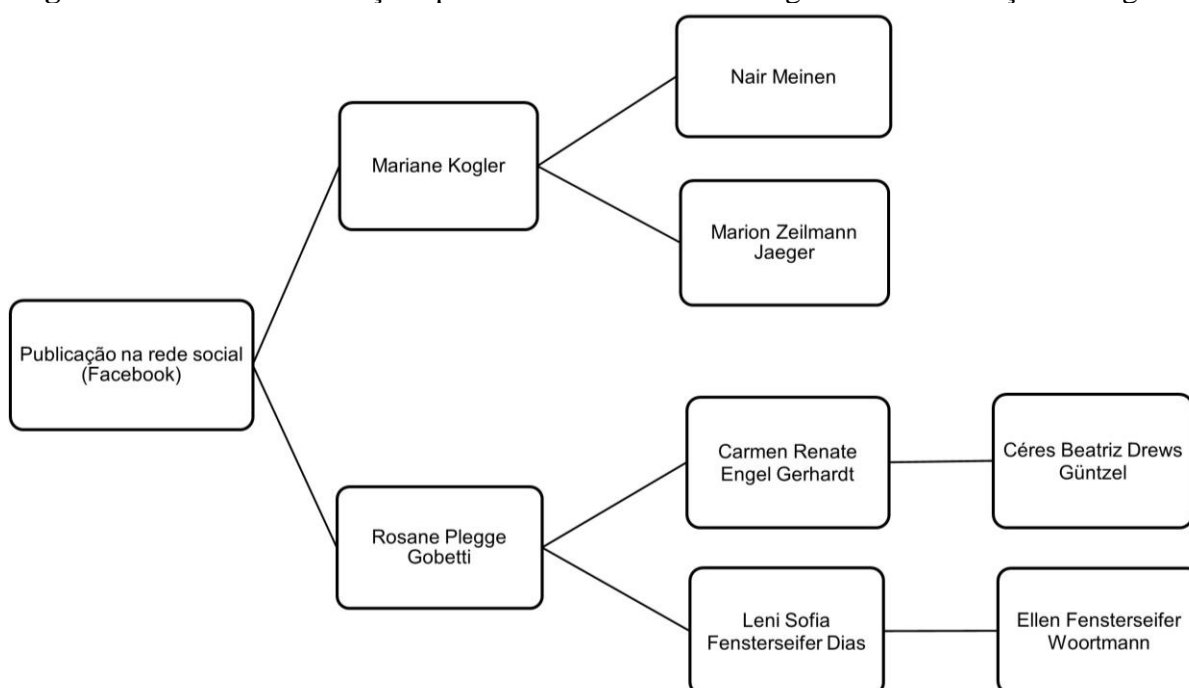
⁷⁸Realizei uma publicação no grupo do Facebook intitulado “Novo Hamburgo Contemporânea”, em 30 de abril de 2021, onde me apresentei, divulguei a pesquisa em desenvolvimento e informei que procurava por ex-alunas da Fundação Evangélica.

⁷⁹A metodologia *snowball*, ou esquema bola de neve, tem como característica as pesquisas qualitativas desenvolvidas nas Ciências Sociais em que um participante, geralmente o primeiro, indica outros, de modo a aumentar a rede de relações e contribuintes para o desenvolvimento do estudo. Sobre a técnica, Biernacki e Waldorf (1981, p. 141, tradução nossa) explicam que “[...] a amostragem por referência em bola de neve ou em cadeia é um método que tem amplamente utilizado em pesquisas sociológicas qualitativas. O método produz uma amostra de estudo por meio de encaminhamentos feitos entre pessoas que compartilham ou conhecem outras que possuem algumas características que são de interesse de pesquisa. O método é bem adequado para uma série de propósitos de pesquisa e é particularmente aplicável quando o foco do estudo está em uma questão sensível, possivelmente relativa a um assunto relativamente privado, e, portanto, requer o conhecimento de insiders para localizar pessoas para estudo”.

Em conversas trocadas via aplicativo WhatsApp antes mesmo da nossa entrevista, Rosane indicou-me duas amigas de Novo Hamburgo: uma senhora conhecida e ativa na cidade, Carmen Renate Engel Gerhardt, que estudou na instituição no início da década 1950, e uma colega do tempo da Fundação, Leni Sofia Fensterseifer Dias. Ao entrar em contato com elas, também via mensagem de WhatsApp, logo se dispuseram a ser entrevistadas. Cada uma me indicou mais uma possibilidade de entrevista. Carmen sugeriu entrevistar sua ex-colega, que reside na cidade de Guaíba – Céres Beatriz Drews Güntzel –, e Leni, por sua vez, indicou sua irmã Ellen Fensterseifer Woortmann, que reside em Brasília/DF e estudou na Fundação na década de 1960.

Assim, formou-se a primeira rede de contatos para a realização das entrevistas com as mulheres que estudaram na Fundação Evangélica e mais indicações foram surgindo nesse percurso e nesses encontros. Porém, por ora, realizei a entrevista com essas primeiras colaboradoras. Para uma melhor visualização da rede, criei um esquema que apresento a seguir.

Figura 16 – Rede de indicações para entrevistas de alunas egressas da Fundação Evangélica



Fonte: A autora (2022).

Além do contato que estabeleci com as egressas da Fundação Evangélica, fui alertada por colegas que a professora Beatriz Daudt Fischer, nos anos 1960, realizou sua formação de normalista no Colégio Santa Catarina, em Novo Hamburgo. Como mantenho proximidade

com ela desde os anos finais da graduação⁸⁰, logo a contatei, e ela prontamente dispôs-se a contribuir com o estudo, bem como acionar seus contatos para passar-me possíveis indicações de colegas para serem entrevistadas.

Toda a movimentação e os contatos que estabeleci nesse primeiro momento com essas mulheres fazem parte dos procedimentos que a metodologia que escolhi para a produção dessa documentação sugere: a entrevista de História Oral. Para que o encontro e a entrevista sejam momentos proveitosos e bem-sucedidos, é indispensável, conforme aponta Tourtier-Bonazzi (2006, p. 234), “[...] se criar uma relação de confiança entre informante e entrevistador”. Logo, as primeiras mensagens trocadas, o “dar-se a conhecer”, o ter pessoas próximas em comum, fazem com que essa relação de confiança comece a se criar e, na ocasião da entrevista, o sujeito ao narrar se sinta mais próximo de quem o está a entrevistar.

Sobre esse aspecto, Bosi (1987) e Portelli (2016) caminham lado a lado ao mencionarem que as entrevistas de História Oral envolvem relações: por ser uma metodologia que envolve vidas, na maioria das vezes pessoas que antes eram desconhecidas, a oralidade e o prazer por ouvir e contar histórias as aproxima. Essa relação que se estabelece, faz com que esse tipo de entrevista se torne um trabalho colaborativo, ombro a ombro, de ajuda, diálogo, escuta, atenção e afeto. É um momento de preparação de ambos os lados, envolve sentimentos que se misturam e se integram: ansiedade, alegria e expectativa tomam conta de quem propõe a entrevista e daqueles que irão conceder sua narrativa. Por esse motivo, Errante (2000, p. 143) intitula as entrevistas de História Oral como sendo aqueles “[...] eventos que contam”.

Após a qualificação do projeto de tese, segui com a minha saga de buscar contatar mulheres ex-estudantes. À época, gostaria de mais algum contato do Santa Catarina para somar-se à narrativa da Beatriz, assim como algum contato de ex-alunas do Colégio São José, mas, após qualificar o projeto, novas teias de relações para as entrevistas foram se formando. A professora Marluza Harres me indicou o contato de Maria Regina, filha de Vera Sperb Silveira, uma senhora de 100 anos que reside em Porto Alegre e que estudou no colégio São José; Beatriz me indicou Maria Angélica, filha de Maria Vitória Denicol, que estudou no Colégio Santa Catarina; Maria Angélica, por sua vez, me indicou Suzéte Maria Groehs, também ex-aluna do *Santa*; e, fechando esse círculo, em um chá realizado pela Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (Oase), na Comunidade Evangélica da Scharlau, em 2023, me encontro com Loiva da Silveira, ex-aluna do Colégio São José. A seguir, apresento

⁸⁰Assim como pontuado no capítulo intitulado *Palavras iniciais* desta pesquisa, a professora Beatriz Daudt Fischer foi orientadora, entre 2009 e 2010, do TCC que desenvolvi no curso de Pedagogia da Unisinos intitulado *Histórias de trabalhadoras não docentes: um estudo a partir da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo* (Brito, 2010).

a Figura 17 com a organização de escolas e contatos estabelecidos pré e pós qualificação do projeto de tese:

Figura 17 – Alunas entrevistadas das três instituições de ensino

Fundação Evangélica (Novo Hamburgo)	Colégio Santa Catarina (Novo Hamburgo)	Colégio São José (São Leopoldo)
<ul style="list-style-type: none"> • Carmen Renate Engel Gerhardt • Ceres Beatriz Drews Güntzel • Rosane Plegge Gobetti • Leni Sofia Fensterseifer Dias • Ellen Fensterseifer Woortmann • Nair Meinen • Marion Zeilmann Jaeger 	<ul style="list-style-type: none"> • Beatriz Terezinha Daudt Fischer • Maria Vitória Encina Denicol • Suzéte Maria Groehs 	<ul style="list-style-type: none"> • Vera Sperb Silveira • Loiva Teresinha da Silveira

Fonte: A autora (2023).

Para agendar as entrevistas, mantive comunicação com as senhoras por meio de troca de mensagens pelo aplicativo de celular e deixei que elas me indicassem o melhor dia, horário e local para que o encontro ocorresse. Antes de começar a gravar, busquei conhecê-las e deixar que elas me conhecessem mais, criando o laço de confiança indispensável para que esse momento fosse para ambas prazeroso e produtivo. Após explicar detalhes das pesquisas já realizadas e da pesquisa atual a qual elas estavam sendo convidadas a participarem, lia com elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – que se encontra em anexo à tese –, esclarecia dúvidas e realizava, conjuntamente, o preenchimento do TCLE. Todas as entrevistadas aceitaram divulgar sua identidade, bem como sua imagem, observando todos os preceitos éticos que a metodologia e a pesquisa requerem.

Referente a esse aspecto, cabe explicitar os motivos pelos quais esta pesquisa, em concordância entre pesquisadora e orientadora, não foi submetida ao Comitê de Ética, uma vez que se utiliza de narrativas orais em que indivíduos são participantes ativos na produção da documentação que será analisada. Duarte (2014) explica que existem diferenças entre as pesquisas realizadas pelas Ciências Biomédicas e Ciências Humanas e Sociais (CHS). Esse abismo que distingue os estudos desenvolvidos por essas ciências encontra-se em muitas questões, dentre elas as epistemológicas e metodológicas as quais estão imersas, assim como a relação estabelecida entre pesquisador e participante da pesquisa. Há, nesse sentido, aspectos que diferem as pesquisas “em seres humanos”, desenvolvidas pelas Ciências da Saúde, e “com seres humanos”, produzidas pelas CHS.

Conforme explicam Amorin *et al.* (2019), no Brasil, a revisão das pesquisas que envolvem seres humanos é realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) criado nas universidades e vinculado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Assim, as avaliações dos estudos em CHS deveriam passar por este conselho, no qual prevalece as normas das pesquisas em seres humanos realizado pelas Ciências da Saúde, criando, dessa forma, empecilhos.

Em muitos casos, esses CEPs são coordenados por pesquisadores da área da Saúde. Embora contem com a representação de outras áreas, a perspectiva da pesquisa em saúde acaba predominando. Em alguns CEPs, as características e as especificidades da pesquisa em CHS não são compreendidas, acarretando dificuldades para aprovação de projetos dessas áreas (Amorin *et al.*, 2019, p. 16).

Por essas questões explicitadas, por haver burocracias, e, muitas vezes, a não aprovação de projetos, Mainardes e Carvalho (2019, p. 206) também afirmam que “[...] muitos pesquisadores de CHSSA⁸¹ não submetem seus projetos a esse sistema de revisão ética”. Sendo assim, por esta pesquisa se tratar de uma proposta historiográfica em que as mulheres participantes que aqui serão apresentadas são *sujeitos da história*, como bem pontuou Thompson (1992), segui as indicações de Mainardes e Carvalho (2019), e, além do TCLE, que foi lido e assinado no dia de cada entrevista por mim e pelas entrevistadas, consta em anexo, também, uma autodeclaração por mim assinada referente à proposta deste estudo.

Após os esclarecimentos metodológicos que envolvem esta tese, passo a apresentar o meu olhar às mulheres participantes que entrevistei para a produção empírica, uma vez que elas mesmas já se apresentaram, conforme exposto no capítulo 2 deste estudo. A fim de identificá-las, apresento, inicialmente, suas fotografias acompanhadas abaixo por seus respectivos nomes. Em seguida, teço considerações sobre os dias em que me encontrei com cada uma delas e finalizo com um quadro, por meio do qual organizo um panorama geral da documentação oral produzida.

⁸¹Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA).

Figura 18 – As alunas egressas entrevistadas para a tese

Fonte: A autora (2024).

A primeira entrevista ocorreu em 20 de julho de 2021, com Carmen Renate Engel Gerhardt. Nosso encontro estava agendado para as 14 horas em uma cafeteria próxima à sua residência. Cheguei cedo, solicitei um chá e fiquei no seu aguardo. O tempo foi passando, e, por um momento, achei que a entrevista não iria ocorrer. Passados quase uma hora da minha espera, resolvi enviar uma mensagem para saber se ela iria conseguir conceder a entrevista ou devíamos agendar um outro momento. Ela logo visualizou e se desculpou pelo seu esquecimento e avisou que, em minutos, estaria chegando ao café. E assim ocorreu. Logo avistava uma senhora muito sorridente e simpática, se aproximando com um grande álbum e um livro nas mãos, que cumprimentava a todos pelos quais ia avistando em seu caminho; era ela, a minha primeira entrevistada.

Enquanto estive sentada naquele ambiente esperando Carmen, tive tempo para observar o espaço e analisar o local onde a entrevista estava agendada para ocorrer. Como já realizei outros momentos como esse, para a escrita do TCC e da dissertação, pude perceber que aquele lugar não seria o mais apropriado para a entrevista de História Oral. Diferentes sons se faziam presentes naquele pequeno espaço: deslocamento de pessoas a todo o momento, música alta tocando, máquinas que eram ligadas na cozinha para a preparação dos pedidos que eram feitos, além de se localizar em frente a uma avenida com um fluxo intenso de carros e motos e estar ao lado de uma obra com maquinários funcionando. Tudo aquilo me

causou um desconforto. Será que poderíamos realizar a entrevista naquele dia e naquele espaço?

Iniciamos a conversa ali, ela solicitou que baixassem o som, mas ainda estava desconfortável para nós. Até que a entrevistada me convidou para irmos até sua casa, que era ali próxima. Nos deslocamos até lá e o local não poderia ser o mais indicado. Em uma sala ampla e silenciosa, Carmen começou a me relatar suas memórias, e, como num mergulho ao passado, me contou que nasceu na cidade de Novo Hamburgo, em 24 de maio de 1939. Contou sobre sua infância e seu tempo de estudos na Fundação Evangélica, onde foi aluna por quatro anos, de 1951 a 1955.

Minha segunda entrevistada foi a Rosane Plegge Gobetti e esta ocorreu no dia 22 de julho de 2021, em sua residência no município de Novo Hamburgo. Depois de alguns dias nebulosos, naquela tarde de inverno o sol irradiava, porém, trazia o frio consigo. Fui recepcionada com muito carinho e atenção pela Rosane, que é professora aposentada da Escola Oswaldo Cruz, que, juntamente à Escola Pindorama e a Fundação Evangélica, formam a IENH. Ela me contou que nasceu em 28 de setembro de 1959 e é natural de Panambi/RS, mas, com um ano de idade, se mudou para Novo Hamburgo. É a segunda filha mais velha de uma família de cinco meninas. No seu relato, Rosane lembrou sua infância e de muitos momentos de quando era aluna da Fundação, entre 1971 e 1979.

A terceira entrevista ocorreu na cidade de Guaíba/RS, em 27 de julho de 2021, na residência da professora aposentada Ceres Beatriz Drews Güntzel. O encontro ocorreu em uma tarde fria de inverno. Ela me recebeu na sala da sua casa e conversamos durante toda a tarde. Me contou sobre sua infância sua juventude e os tempos de funcionalismo público, quando foi, por mais de 30 anos, professora do estado, lecionando Letras. Ceres reside na mesma cidade em que nasceu, em 26 de janeiro de 1940. Fez seus primeiros anos de estudo em uma escola pública da cidade e depois seus pais procuraram uma educação voltada aos princípios da igreja luterana, a qual era frequentada por sua família. Na Fundação Evangélica, devido à distância e as dificuldades de transporte da época, foi aluna interna durante quatro anos – de 1952 a 1955.

Um dia depois, em 28 de julho, realizei a quarta entrevista na cidade de Novo Hamburgo com a Leni Sofia Fensterseifer Dias. Leni me recebeu em sua residência em uma das tardes mais frias daquele inverno, com muito vento e até uma chuva em forma de flocos de gelo. Conversamos na sala do seu apartamento durante algumas horas. Ela me relatou que nasceu na cidade de Novo Hamburgo, em 7 de abril de 1960. É a terceira filha da família de quatro irmãos, três meninas e um menino. Contou sobre sua infância no bairro e seus quatro

anos de estudos na Fundação, de 1971 a 1974, onde foi colega da Rosane; porém, a Leni foi aluna interna durante os dois primeiros anos, e, depois, passou a ser aluna semi-interna, ia para a escola no início da manhã e voltava para casa no fim da tarde. Na Fundação, Leni diz ter ficado indecisa qual curso iria realizar: estava dividida entre Eletrônica e Tradutor Intérprete. Acabou optando por TI, estudando de forma mais aprofundada o alemão e o inglês, as duas línguas que o curso ofertava. Depois, trabalhou em empresa de eletrônicos, onde acabou utilizando o conhecimento das línguas e aprendendo sobre eletrônica, juntando suas duas áreas de interesse.

A irmã mais velha da Leni, Ellen Fensterseifer Woortmann, também foi aluna da Fundação Evangélica durante sete anos e meio, entre os anos de 1961 e 1969. Nasceu no dia 7 de agosto de 1950, no município de Novo Hamburgo, mas mudou-se para estudar em Brasília/DF, onde reside até hoje. Por este motivo, ficou inviável um encontro presencial. Por isso, realizamos a entrevista em formato *on-line* pela plataforma do Google. Agendamos uma reunião gravada pelo aplicativo Google Meet e a entrevista ocorreu no dia 3 de setembro de 2021. Devido às oscilações da internet, tivemos alguns pequenos momentos de interferência e pausas, mas, durante a maior parte do tempo, ocorreu de forma tranquila e sem interrupções. Conversamos durante um longo tempo e Ellen recordava e narrava sobre seu tempo de aluna interna e externa da Fundação. Foram quatro anos de Ginásio e de internato, e, após esse período, ela realizou três anos do curso Normal como aluna externa, realizando mais meio ano de estágio obrigatório. Sua narrativa foi rica em detalhes que lembrava desse período. Ellen é historiadora de formação, fez especialização na área, depois mudou-se para Brasília, fez mestrado e doutorado em Antropologia e é professora e pesquisadora na UnB.

As duas últimas entrevistas com ex-alunas da Fundação ocorreram na mesma tarde, em 25 de setembro de 2021, na cidade de Capão da Canoa/RS, com Nair Meinen e Marion Zeilmann Jaeger, mãe e filha. Para não precisar me deslocar até a cidade de Ibirubá/RS, onde reside Nair, sua mãe, Marion, a filha, que reside em Capão da Canoa, trouxe sua mãe para passar alguns dias com ela e aproveitamos para agendar nosso encontro. E que tarde agradável tivemos! Fui muito bem acolhida pelas duas, que me aguardavam ansiosas. Mãe e filha acompanharam a narrativa uma da outra de forma que, em determinados momentos, uma acabava interferindo e contribuindo com a fala da outra.

Inicialmente, gravei com a Nair, que percebi estar nervosa com aquela ocasião. Ela disse ter se preparado durante a manhã, tentando lembrar de fatos juntamente com a filha, mas reclamou que sua memória não tem a ajudado tanto quanto gostaria. Nasceu em 18 de outubro de 1942, na cidade de Três Passos/RS, mas, atualmente, reside em Ibirubá/RS, local onde

creceu, estudou, casou e formou família. Devido às fortes dores de cabeça e um problema que teve desde muito nova em seus olhos, Nair parou de estudar cedo, chegou a fazer o curso de admissão ao Ginásio, ficou em segundo lugar, fez o primeiro ano e parou os estudos, também por indicações médicas. No ano de 1961, seu pai a matriculou no curso de Economia Doméstica na Fundação Evangélica. Sua experiência como aluna interna durou um ano, o tempo de duração do curso, e, segundo sua narrativa: “[...] *foi um dos anos melhores da minha vida*” (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso). Conforme explicou, esse curso era destinado à preparação da mulher para o casamento e seu pai a matriculou para realizá-lo, uma vez que ela estava noiva e prestes a se casar.

Marion, sua filha, também foi entrevistada nessa mesma tarde. Participou do momento de forma empolgada e prestativa, procurando narrar com detalhes o que conseguia recordar de sua infância e juventude. Ela nasceu em 9 de julho de 1963, na cidade de Ibirubá/RS, onde estudou nos primeiros anos de ensino. Na Fundação, ela ingressou em 1978 e estudou durante três anos como aluna interna, quando, em 1980, conclui o segundo grau com a especialização que escolheu cursar – Tradutor Intérprete. Narrou muitos momentos que recorda ter vivenciado na instituição e com suas colegas no internato, além dos períodos tensos de trabalhos e demandas que o curso exigia. Estudou Contabilidade, mas nunca exerceu a profissão, trabalhando alguns anos como professora.

A primeira entrevista que realizei com uma egressa do Colégio Santa Catarina foi com a professora Beatriz Terezinha Daudt Fischer, no dia 8 de abril de 2022. As gravações das narrativas ocorreram em dois momentos diferentes: um antes da banca de qualificação e o outro após a banca. Ambos os momentos ocorreram em seu apartamento, onde reside na cidade de Porto Alegre/RS. No primeiro encontro, nós conversamos por um longo tempo antes de iniciar a entrevista propriamente dita. Quando ligamos o gravador, realizamos o momento mais formal, mas, devido ao pouco tempo que nos restou, ficamos de reagendar um segundo encontro para continuarmos o diálogo e aprofundarmos os pontos que não conseguimos alcançar das perguntas elaboradas. Assim o fizemos e o segundo encontro ocorreu no dia 9 de junho de 2023.

Beatriz é natural de Novo Hamburgo e nasceu em 30 de janeiro de 1948. Iniciou seus estudos com 6 anos na Escola São Luiz, instituição que era só para meninas e tinha vínculo com a Congregação Santa Catarina. Ao terminar o primário, a freira que dirigia a escola levou as alunas para realizar o exame de Admissão no Ginásio no Colégio Santa Catarina. Nesta instituição, Beatriz estudou durante sete anos, de 1960 a 1967, realizando o Ginásio e o curso Normal. Depois, estudou Pedagogia, fez especializações, mestrado e doutorado. Trabalhou

por como professora da Educação Básica, mas sua área era a formação de professores, em que se dedicou por longos anos até se aposentar.

A segunda entrevistada que estudou no colégio Santa Catarina foi Maria Vitória E. Denicol, professora aposentada da rede pública do estado e que residia na cidade de Novo Hamburgo. Essa entrevistada foi indicação da professora Beatriz, que me passou o contato da filha de Maria Vitória, Maria Angélica. Após algumas mensagens trocadas, nosso encontro ocorreu na tarde de 28 de março de 2023, em sua residência. Ela me esperava alegre e receptiva, mesmo andando com um pouco de dificuldade devido a um problema que estava na perna. Fez de tudo para que me sentisse em casa, gostou da conversa e da companhia. Preparou doces e ficou à minha espera. Conversamos ao longo de toda a tarde. Maria Vitória me contou que viveu a vida toda em Novo Hamburgo, que nasceu no dia 7 de janeiro de 1939 e que acabara de completar seus 84 anos. Estudou inicialmente no São Luiz e no Oswaldo Cruz e, no *Santa*, estudou de 1950 a 1954, cursando o Ginásial.

A relação que estabelecemos na pesquisa cria laços de afeto pela partilha de histórias que realizamos com nossas entrevistadas. Infelizmente, dias depois de nossa conversa, recebi a notícia de que Maria Vitória adoeceu. Ela teve um AVC, permaneceu um tempo hospitalizada e seu estado era delicado; já não falava mais, mas reconhecia pessoas e escutava quem interagira com ela, entendendo o que se passava ao seu redor. Sua filha, que mediou nosso encontro, era quem a acompanhava e leu partes da transcrição da entrevista para ela, mostrou uma foto minha para que ela compreendesse e lembrasse do que se tratava. Em 10 de junho de 2023, três meses após nosso encontro, Maria descansou. Tive a alegria e o privilégio de a conhecer, ouvir e registrar suas histórias de estudante do *Santa* e de quando lecionava em escolas do município. E que honra poder deixar parte de sua história registrado neste trabalho de pesquisa!

Do Colégio Santa Catarina, também entrevistei Suzéte Maria Groehs, que me foi indicação de Maria Angélica, filha de Maria Vitória. Após o contato inicial por mensagens de aplicativo de celular, fui recebida em sua residência em Novo Hamburgo, na tarde do dia 14 de abril de 2023. Suzéte cuidava dos sobrinhos e mora com a mãe. Conversamos em seu quarto, onde já havia separado muitos arquivos guardados de seu tempo de estudante. Suzéte nasceu no dia 8 de novembro de 1962, em Novo Hamburgo. Realizou toda sua formação nessa instituição, e, apesar de lecionar por um tempo em outras instituições e prestar alguns concursos públicos, nunca se desligou totalmente da instituição. Aposentou-se lecionando Matemática no *Santa*. Conversamos ao longo de toda a tarde e eu registrei seus documentos

salvaguardados um a um, percebendo, pela sua narrativa e pelos seus registros, que o *Santa* foi sua vida, onde iniciou, completou seus estudos e onde encerrou suas atividades docentes.

Do Colégio São José, entrevistei duas egressas e minha primeira entrevistada do colégio foi Vera Sperb da Silveira. Após contatar sua filha Maria Regina também por mensagem via aplicativo de celular, nos encontramos no apartamento em que as duas residem em Porto Alegre/RS, na tarde do dia 4 de maio de 2023. Vera, uma senhora muito carismática, me aguardava na poltrona de sua sala. Ela nasceu em 12 de janeiro de 1923, na cidade Porto Alegre/RS, e, há poucos meses, havia completado seus 100 anos de vida, o que eu não conseguiria deduzir devido à sua vivacidade, lucidez, memória e entusiasmo frente à possibilidade de poder falar sobre sua história de vida e trajetória no São José, onde estudou de 1937 a 1944. Eu, inclusive, fui agraciada por um livro sobre a instituição, que foi organizado juntamente suas ex-colegas de colégio em comemoração aos seus 60 anos de formatura, intitulado *Inesquecível colégio São José de São Leopoldo: edição comemorativa 60 anos das formandas 1944*. Conversamos por toda a tarde até chegar à noite. Vera é um arquivo vivo e guarda sua história não somente na memória, mas também em documentos preciosos. Ela arquivou sua vida em pastas, recorte de jornais, álbuns de recordações e de fotografias.

A segunda entrevistada foi Loiva Teresinha da Silveira, que reside na cidade de São Leopoldo. Nosso encontro ocorreu em 11 de maio de 2023, em uma tarde de outono em que os dias começam a ficar gélidos, apesar da tarde com sol que fez naquele dia. A conversa iniciou na sala e encerramos sentadas à mesa de sua cozinha. Loiva também me esperou com seus guardados: fotografias, boletins, recortes de jornal, diplomas, certificados e um álbum de recordação. Ela me contou que nasceu na cidade de Taquara, em 12 de julho de 1947, e realizou todo o estudo Primário em uma escola pública na mesma cidade. Depois, estudou o primeiro ano do Ginásio, em uma escola privada católica. Foi quando a família se mudou para São Leopoldo e ela iniciou seus estudos no segundo ano do Ginásio, tendo realizado o curso Normal no colégio São José em seguida, frequentando a instituição de 1961 a 1968.

Fotografia 7 – Materialidades arquivadas pela entrevistada Beatriz Fischer



Fonte: A autora (2023).

Fotografia 8 – Materialidades arquivadas pela entrevistada Vera Sperb da Silveira



Fonte: A autora (2023).

Depois de todas as narrativas serem gravadas em áudio, foram realizadas as transcrições, algumas por mim e outras em parceria com colegas e amigos. Para transformar a narrativa oral em documento escrito, fiz uso da plataforma TrSCRIBE. Depois de reler na íntegra todas as transcrições, fiz a devolutiva para cada uma das entrevistadas, que aprovaram sem nenhuma exigência ou apontamentos. Estes documentos produzidos e apresentados no

Quadro 2 irão compor, juntamente aos demais, os documentos angariados ao *corpus* empírico para a produção de análise a ser apresentada no capítulo 5 desta pesquisa.

Quadro 2 – Informações das entrevistas e das entrevistadas

Nome das entrevistadas	Data e local de nascimento	Data e local da entrevista	Instituição que se formou	Período de estudos	Dispôs de algum documento?	Tempo de Gravação	Páginas Transcritas
Beatriz T. Daudt Fischer	Novo Hamburgo/RS, 30/01/1948	08/04/2022, Porto Alegre/RS - em sua residência	Colégio Santa Catarina	1960-1967	Sim: Fotografias, boletins escolares, diário, álbum de recordações, distintivo bordado	01:50:46	26
Carmen Renate Engel Gerhardt	Novo Hamburgo/RS, 24/05/1939	20/07/2021, Novo Hamburgo/RS – em sua residência	Fundação Evangélica	1951-1955	Sim: Álbum de fotografias, livro de registro das alunas com as atividades da turma, convite de formatura	41:06	12
Céres Beatriz Drewns Güntzel	Guaíba/RS, 26/01/1940	27/07/2021, Guaíba/RS – em sua residência	Fundação Evangélica	1952-1955	Sim: Fotografias e livro de registro das alunas com as atividades da turma	59:00	13
Ellen Fensterseifer Woortmann	Novo Hamburgo/RS, 07/08/1950	03/09/2021, entrevista online – via Google Meet	Fundação Evangélica	1961-1969	-	02:03:33	35
Leni Sofia Fensterseifer	Novo Hamburgo/RS, 07/04/1960	28/07/2021, Novo Hamburgo/RS – em sua residência	Fundação Evangélica	1971-1974	Sim Boletins escolares	01:05:11	33
Loiva Teresinha da Silveira	Taquara/RS, 12/07/1947	04/05/2023, São Leopoldo/RS – em sua residências	Colégio São José	1961-1968	Sim: Fotografias, boletins escolares, certificados, álbum de recordação, histórico escolar.	01:10:03	24
Marion Zeilmann Jaeger	Ibirubá/RS, 09/07/1963	25/09/2021, Capão da Canoa/RS – em sua residência	Fundação Evangélica	1978-1980	Sim Certificado de conclusão do curso	01:15:15	23
Maria Vitória Encina Denicol	Novo Hamburgo/RS, 07/01/1939	28/03/2023, Novo Hamburgo/RS, – em sua residência	Colégio Santa Catarina	1950-1954	-	01:19:00	26
Nair Meinen	Três Passos/RS, 18/10/1942	25/09/2021, Capão da Canoa/RS – residência da filha	Fundação Evangélica	1961	Sim Fotografias e trabalhos manuais	44:00	17
Rosane Plegge Gobetti	Novo Hamburgo/RS, 28/10/1959	22/07/2021, Novo Hamburgo/RS – em sua residência	Fundação Evangélica	1971-1979	-	48:56	16
Suzéte Maria Groehs	Novo Hamburgo/RS, 08/11/1962	14/04/2023, Novo Hamburgo/RS – em sua residência	Colégio Santa Catarina	1969-1979	Sim: Fotografias, boletins escolares, álbum de recordação	01:15:00	29
Vera Sperb Silveira	Porto Alegre/RS, 12/01/1923	11/05/2023, Porto Alegre/RS - em sua residência	Colégio São José	1937-1944	Sim Fotografias, trabalhos manuais, álbum de recordação, jornal estudantil, livro ata da associação de ex-alunas	01:59:00	31
Total: tempo de gravação e páginas transcritas						15:10:50	371

Fonte: A autora (2024).

Em uma primeira mirada para o material produzido, consegui observar que as narrativas apresentam indícios sobre a formação feminina, voltada para o desenvolvimento dos sentidos e das sensibilidades ofertada pelas instituições confessionais, seja pelas propostas de atividades, pelos ambientes ou pela relação que se estabelecia entre os pares e entre docentes e discentes.

Um dos aspectos que apareceu em diferentes narrativas foi em relação aos espaços da instituição. Podemos pensar os diferentes espaços da escola como espaços desencadeadores de sensações e sentimentos. Ao vivenciar esses ambientes, as mulheres entrevistadas puderam acessar, em suas memórias, sensações que perpassaram pelo seu corpo por meio dos diferentes sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. Chamo a atenção para os sentimentos que são despertados no decorrer das entrevistas, quando elas relatavam sobre a construção arquitetônica da Fundação, o refeitório, os dormitórios – no caso das alunas que foram internas –, o espaço do pátio, tanto em área coberta quanto ao ar livre, a sala de aula, o banheiro, a sala de televisão e biblioteca. Sentimentos e sensações como medo, alegria, acolhida, saudade, conforto e bem-estar foram alguns dos quais pude elencar em um primeiro momento sobre a empiria composta pelo conjunto de narrativas.

No capítulo a seguir, passo a esmiuçar melhor cada um desses componentes que observei neste primeiro momento nas narrativas, organizando as ideias em categorias, bem como o conjunto de fotografias e demais fontes angariadas ao longo desses quatro anos de pesquisa. É a partir desses documentos produzidos e obtidos que compuseram a empiria e por meio da triangulação das informações encontradas neles que realizo a produção de dados para fundamentar esta tese.

5 “MAS EU PASSEI POR ISSO, NÓS PASSAMOS, VIVEMOS MARCAS DE UMA ÉPOCA”⁸²: SENTIDOS E MEMÓRIAS COMO OBJETOS DA HISTÓRIA

Navego pela memória sem margens (Meireles, 1958, p. 242, grifo nosso).

Ao realizar os encontros com as mulheres entrevistadas para a construção desta pesquisa, fiz a elas um convite, retratado poeticamente por Cecília Meireles ao abrir este capítulo: buscar, em suas memórias, lembranças de estudantes. Sem colocar barreiras, sem cobranças, sem margens. Que deixassem suas narrativas fluírem, como as águas de um rio, rompendo por entre lembranças e esquecimento, que não se limitassem às barreiras das minhas indagações, ou às bordas de um determinado acontecimento vivenciado. Fiz esse convite ciente de que a memória “[...] funciona como um músculo involuntário, independente de nossos comandos conscientes” (Portelli, 2016, p. 45), considerando, também, que ela é assim, “movediça e subjetiva” (Grazziotin, 2016, p. 166), não havendo, portanto, meios de controlá-la.

Por isso, propus que não se cobrassem por não saber dar uma resposta, ou não recordassem sobre o assunto que estivéssemos conversando, mas que, caso lembrassem de algo, dentro do conteúdo tratado ou não, que elas pudessem se sentir à vontade para relatar, sem a preocupação de que fosse importante, ou não, narrar naquela ocasião. E assim o fizemos. Por muitas tardes, navegamos por diferentes cursos, com ou sem margens, deixadas pelas marcas dos tempos em que foram alunas das escolas confessionais já mencionadas neste trabalho.

Mas o que vem a ser as narrativas de memória e como as entendo para a construção desta história da educação de mulheres da região do Vale dos Sinos? Tomo as palavras de Verena Alberti (2004, p. 92), que, por sua vez, caracteriza as narrativas como:

[...] a passagem da experiência – daquilo que foi vivenciado – em linguagem [...] entendendo-se narrativa como a organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhe é conferido. Evidentemente a experiência sozinha, pura e simples, não é capaz de ser comunicada; comunicar experiências pressupõe sua organização de acordo com um sentido (Alberti, 2004, p. 92).

Ainda nessa esteira, cabem as palavras de Ecléa Bosi (1987) e Alessandro Portelli (2016), ao enfatizarem que memória é trabalho, ao qual Portelli (2016, p. 47) ainda

⁸²Extraído da narrativa de memória de Loiva da Silveira, realizada no dia 11 de maio de 2023.

complementa: “[...] é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem mais significado na atualidade – mas também aquilo que tem significado demais”. Logo, as narrativas produzidas para esta pesquisa tornaram a materialidade, oral e escrita, dos sentidos e significados atribuído por cada uma delas às suas experiências discentes e que aqui serão examinadas.

As entrevistadas também foram convidadas a recorrer a seus guardados como uma espécie de preparação para os nossos encontros. A busca pelos seus arquivos, foi com o intuito de que, ao mexer, olhar, buscar por suas materialidades do tempo de escola, suas lembranças, que pudessem estar adormecidas, começassem a ser despertadas, evocadas. Sobre a ação de guardar, Cunha (2005, p. 6) coloca que “[...] guardar é, assim, um dispositivo de resistência, que favorece uma prática do indivíduo tomar distância de si, testemunhar e nos legar seus registros [...]”.

Muitos foram os objetos por elas guardados: fotografias, boletins, jornais estudantis, diário com registros das atividades escolares e cadernos de recordação; porém, nem todas dispunham de seus registros no dia da entrevista ou conseguiram encontrar a tempo de nossos encontros. Entretanto, as narrativas de suas memórias que registrei em áudio foram elementos-chave para buscar compreender suas vivências, experiências e o que foram essas “*marcas de uma época*” que aprenderam nessas instituições de ensino (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Não com a intenção de confrontar as narrativas, pela procura de uma verdade, mas em direção contrária ao que marcou o período positivista, no qual fazia parte da História apenas a versão e a verdade que vinha dos grandes heróis e dos seus grandes feitos, procuro aqui reunir e conciliar as tantas recordações narradas, com rigor e criticidade a fim de construir uma história possível com as demais peças que me foram cedidas – documentos imagéticos e escritos, oficiais e de foro íntimo – da qual essas mulheres são as protagonistas, heroínas infames que deixarão seus nomes registrados nesta história que aqui construo.

Ricoeur (2007) sinaliza a importância da memória para a produção de uma História. Mesmo que tenha solicitado vestígios materiais para as entrevistadas, o autor justifica que “[...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela” (Ricoeur, 2007, p. 40-41). O autor continua sua defesa ao uso das memórias, valorizando que “o testemunho [narrativas] constitui a estrutura fundamental de transição entre memória e a história” (Ricoeur, 2007, p. 41). Desta forma, a narrativa se transforma em matéria prima para esta escrita.

Ao ter as narrativas transcritas, disponibilizadas e aprovadas pelas suas autoras, consegui me deter novamente à leitura de cada uma delas e poder entrelaçá-las a partir de pontos de contatos, ou seja, experiências, sentidos e sensibilidades que perpassaram suas formações, independentemente das instituições de ensino a qual pertenciam. Assim, o presente capítulo está organizado em três subcapítulos nomeados a seguir: *5.1 O aprender que vem pelos sentidos*; *5.2 O espaço do corpo e o corpo no espaço: experiências sensíveis*; e *5.3 Relações que se estabelecem, sentimentos que permanecem*. Em cada um deles, procuro apresentar excertos das entrevistas produzidas com as 12 mulheres que integram esta pesquisa e que foram realizadas entre os anos de 2021 e 2023. Busco sistematizar a empiria de forma a organizar um cruzamento entre as fontes, memória/matéria, estabelecendo laços que as aproximam e/ou apresentando os fios que as distanciam. Cabe frisar que o corpo é elemento constitutivo de todas as categorias analisadas, e, desta maneira, as emoções, os sentimentos e as sensibilidades irão fluir e perpassar por cada um dos três subcapítulos.

5.1 O APRENDER QUE VEM PELOS SENTIDOS

Como mencionado anteriormente neste estudo, entendo que o conhecimento, os sentidos e as sensibilidades produzidas no interior das escolas confessionais, se deu por meio das experiências que perpassaram os corpos das mulheres que entrevistei para este estudo. Afirmando isso, pois, neste momento, passo a apresentar elementos que me ajudam a pensar desta forma e a defender tal ideia.

Rozante (2017), ao discutir sobre o método intuitivo, retoma estudos de educadores, como Pestalozzi e Fröebel, que, entre os séculos XVIII e XIX, respectivamente, estudavam a importância de educar alunos e alunas por meio dos sentidos. Nesse ponto, “sentidos” são aqui entendidos como referência às partes que constituem o corpo dos educandos, órgãos que formam as cinco formas de percepção sensorial e apreensão cognitiva: visão, audição, olfato, tato e paladar.

Ademais, sons, gostos, aromas, sensações, quando são provadas e sentidas em situações diversas, fazem com que aflore nos sujeitos distintos sentimentos e experiências, uma vez que estes *sentidos* biológicos, que formam o corpo dos sujeitos, estão interligados diretamente à memória. Nesse caso, retomo as palavras de Larrosa Bondía (2021b, p. 26) ao examinar sobre o sujeito da experiência, por meio das quais o autor enfatiza que “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a

quem nada ocorre”. Para ser um sujeito da experiência, este precisa estar em exposição, ou seja, aberto e exposto ao que estiver acontecendo ao seu redor. Sensibilidade, memória e experiência estão justapostos às cinco formas de conhecer e apreender o mundo, explicitado nas palavras de Taborda de Oliveira (2018, p. 125):

[...] a sensibilidade marca profundamente a nossa experiência, e aquilo que ouvimos, vemos, tocamos, cheiramos ou saboreamos é tanto aprendido historicamente, quanto define pela via do nosso aparato sensitivo o que seremos, seguimos por registros – escritos, imagéticos, sonoros – que nos permitam compreender os limites e os alcances possíveis do que vimos chamando de história da educação dos sentidos e das sensibilidades, na particularidade que cada ambiência histórica permite captar (Taborda de Oliveira, 2018, p. 125).

Nessa chave de pensamento, é possível compreender que a sensibilidade desenvolvida em cada sujeito, se constitui a partir de toda a experiência por meio da interação que este estabelece com o outro e com o meio que o cerca, a partir do seu corpo e dos cinco sentidos que o integra. Assim, Taborda de Oliveira (2018, p. 125) ainda ressalta que “[...] a sensibilidade não é uma reação passiva dos sujeitos [...] antes, é resultado da ação ou da reação dos sujeitos a todo tipo de afetação dos sentidos, sendo, pois, uma faculdade ativa”.

Considerando que é na instituição escolar que os sujeitos exploram e aguçam ainda mais seus sentidos, Escolano Benito (2021, p. 19) ainda pontua que “[...] a cultura da escola é um conjunto holístico de cognições e emoções em interação”, destacando, também, que é nela que muitas coisas acontecem ao longo de um turno ou em um dia de aula. O que marca e faz sentido aos sujeitos expostos à tantos acontecimentos e estímulos? Cada gosto, cada som, cada sensação que passa e perpassa os corpos de muitas alunas e alunos os marcam de diferentes maneiras e lhes trazem diferentes recordações, uma vez que, as experiências são do singular, do particular, únicas de cada indivíduo (Larrosa Bondía, 2021b).

Pensando nesse ambiente escolar, nas muitas formas de apropriação e subjetivação dos sujeitos que nela transitam diariamente e em tudo que ocorre cotidianamente nessa *caixa preta* (Julia, 2001), quais seriam os sons que se passam na escola e são dignos de serem lembrados por décadas seguintes? Quais são os gostos e cheiros que alunas e alunos sentem ao passar pelos diferentes ambientes da escola: sala, corredores, pátios, banheiros e refeitórios? Que tipo de estímulo se realiza na escola que faz educandas tremerem ou temerem, suspirarem ou chorarem, rirem ou gritarem? Quais são as aprendizagens que perpassam seus corpos por meio dos sentidos, compreendendo-os?

[...] na sua dupla dimensão: aquela biológica ou natural, eminentemente corpórea e manifesta na capacidade para ouvir, ver, tatear, degustar e cheirar, mas também no que representa do ponto de vista simbólico, semiótico, a capacidade dos sujeitos para significar, representar, imaginar, com toda a sua ancoragem cultural (Taborda de Oliveira, 2020, p. 5-6).

A forma de recepção, o primeiro dia de aula, as primeiras palavras, ações e gestos que alunas e alunos recebem ao chegar em um novo espaço educativo registram, em suas memórias, as impressões e sentimentos que tiveram na ocasião. Vera Silveira recorda que, como onde residiam não existia escola que ofertasse além do 5º ano, a opção dada por seu pai era permanecer em casa e auxiliar sua mãe nas lidas domésticas ou ir para um internato na cidade de São Leopoldo, onde residia sua avó. Ela e sua irmã decidiram que a melhor opção seria ir estudar no internato e, assim, poder “*tirar um curso*” (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso):

Bem, aí eu fui pro São José quando o meu pai nos levou, e aí, a madre veio nos receber e disse assim: ‘Você vai entrar na metade do ano e vai receber o número 91 e este número foi de uma menina que foi expulsa, espero que a senhora não seja’. Essa foi a recepção, [...] aí eu fiquei de olho aberto, nem sabia o que era, fiquei com olho arregalado olhando, pensei: ‘meu Deus do céu, que recepção que eu tenho, já tão me dizendo isso’, mas eu fui uma aluna super comportada (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

O que para algumas alunas o tempo de estudo e internato foi um período de fácil adaptação, para outras gerou angústias e sofrimentos desde o primeiro momento, algo que, com a rotina e o passar dos dias, foi sendo aos poucos superado, amenizado ou sufocado. Vera narra que, apesar de essa recepção tê-la deixado “*de olhos arregalados*” (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso), ou seja, naturalmente assustada e temerosa com a fala da madre e com o que lhe aguardava nos dias vindouros na instituição, para sua irmã, acabou não sendo um período tranquilo, pois teve que abandonar o internato e voltar a residir com a sua avó.

Mesmo sendo em períodos diferentes, o sentimento de saudade por estar em um espaço longe da família foi retratado de formas particulares, porém com similaridades. Marion Jaeger relembra que, apesar de amar a experiência de ter morado no internato, “[...] às vezes eu tinha saudade, meu Deus, é isso que [é] interessante, por que tu estava lá e tinha saudade, eu tinha saudade, eu escrevia as cartas e eu me desenhava chorando porque eu estava longe” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso). A escrita epistolar, nesse contexto, é a ligação, o que aproximava Marion a sua família. Um tempo e espaço conectados pela escrita e pelo desejo de estar perto a quem se ama, a carta era a forma de expressão possível a ela naquela

ocasião. Segundo Vincent-Buffault (1996, p. 44), as “[...] correspondências e diários íntimos recebem essa escrita do cotidiano” porque se trata de uma “[...] tradução das disposições de espírito e dos sentimentos, receptáculo dos impulsos das crises, dos retornos a si mesmo e da confiança, de uma crônica da vida privada, lugar dos velhos erros e das contradições” (Vincent-Buffault, 1996, p. 44).

Ao expressar um sentimento por esta distância de sua família, Ellen retrata, a partir de uma significação tempo-espço diferente de Marion, o que balançou em seu íntimo, a falta dos pais:

Pra mim, foi uma mudança bastante grande, em termos de passar da condição de aluna externa para a condição de aluna interna na Fundação. E essa condição de aluna interna era um pouco peculiar porque de manhã, quando a escola toda se reunia na Fundação pra fazer a oração inicial, eu enxergava o prédio da empresa do meu pai, que era na frente da Catedral Católica, lá em Novo Hamburgo. Então, era assim, eu estava espacialmente junto e longe ao mesmo tempo, então, foi uma situação bem interessante (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

Essa mistura de sentimentos, expressadas como *interessante* por ambas as alunas da Fundação Evangélica, não contemporâneas, retrata, aparentemente, uma certa repulsa aos seus próprios sentimentos, já que a avaliação de ter passado um tempo no internato foi positiva, porém, as acompanhava um sentimento melancólico, por vezes querendo ser recalcado, o da saudade. Este era despertado por enxergar algo que remetesse a um membro da família ou pela ação de escrever uma carta, sabendo que algum familiar iria receber, ler as palavras e ver as representações ilustrativas da tristeza que a filha sentia por estar longe dos seus pais. Albuquerque Júnior (2006, p. 123), ao discorrer sobre a saudade, explica que, assim como qualquer outro sentimento humano, ela “[...] é expressão de uma sensibilidade social historicamente construída, manifestação de uma subjetividade culturalmente produzida, que existe à medida que se explica em atitudes, em práticas, e é transformada em sentido que percorre e atravessa a história”. Suas considerações sobre tal sentimento ainda continuam ao aproximar a saudade e da história:

A saudade – ausência de algo ou de alguém historicamente situados – torna-se o sentimento universal e a-histórico [...] a história teria a mesma capacidade que a saudade de tornar presente o que é passado, de reviver o mesmo sentimento e a mesma emoção que foram sentidos em outros momentos. Saudade e história nos transportariam para o passado, se apoderariam de nós e nos fariam ser outros, compreender os outros que estão para além (Albuquerque Júnior, 2006, p. 123-124).

Ao externar, reconhecer ou reprimir algum sentimento, nesse caso o da saudade, é comum ocorrer em narrativas de memórias e passa a ser um exercício complexo e desafiante ao historiador das emoções. Nesse sentido, pesquisar as sensibilidades e os sentimentos é, segundo Pesavento (2004, p. 6), “[...] não apenas mergulhar no estudo do indivíduo e da subjetividade, das trajetórias de vida, enfim. É também lidar com a vida privada e com todas as suas nuances e formas de exteriorizar – ou esconder – os sentimentos”.

Entre lembranças e esquecimentos, as entrevistadas rememoraram estímulos e momentos de sua formação que, ao serem recordados, puderam deixar a emoção aflorar, por um olhar profundo, distante ou marejado, uma voz embargada, mas que, apesar disso, permitiu até que entoassem canções ou declamassem poesias que integraram sua instrução em tempos pretéritos. As diferentes formas de expressões, seja por ouvir, ver, verbalizar, explorar com os diferentes sentidos, constituíram as lembranças das ex-alunas. Concertos, teatros, cinemas, artes plásticas, desenhos, práticas instrumentais, coral, literatura, dentre outras manifestações culturais e artísticas foram citados por todas elas.

5.1.1 Ver e ouvir, provar e sentir

O som e o silêncio fez e faz parte do dia a dia de uma escola, e, não diferentemente, fizeram parte da formação dessas mulheres. Mas quais são os sons que permanecem nas memórias de alunas por décadas contínuas? É comum ouvirmos sobre sons específicos para marcar e organizar o tempo escolar ao longo do dia, que “[...] ritmado com ‘vozes de comando’ ou através do uso do apito ou da campainha, o horário escolar aparece programado com minucioso detalhe em cada um dos seus movimentos” (Escolano Benito, 2008, p. 47-48)⁸³.

Estas “vozes de mando”, conforme menciona o autor, se encontram em diferentes instâncias do espaço escolar, seja nas vozes de professoras, ao solicitar silêncio às alunas, como recorda Beatriz Fischer (2023, s. p., grifo nosso): “[...] a irmã Carmen era linda e ela era muito exigente. Então ela entrava: [encenando] ‘normalistas, normalistas, vocês são normalistas, silêncio!’”; seja em demais instrumentos sonoros, utilizados para organizar os atores que circulam pelo ambiente escolar. Isso se pode perceber quando Loiva recorda-se

⁸³No texto fonte: “[...] ritmado a ‘voces de mando’ o mediante el uso des silbato o la campanilla, el horário escolar aparece pautado com meticoloso detalle em cada uno de sus movimientos” (Escolano Benito, 2008, p. 47-48, grifo nosso).

também de seu início no colégio São José. Como não conhecia ninguém, apenas sua prima, ela lembra que a encontrava antes de tocar o sinal que marcava o início das aulas: “[...] *então a gente se via no início, quando tocava a sineta, porque lá era uma sineta que tocava, né? Um sino, era um sino e a gente ia para a fila*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Para as alunas que estudavam em regime de internato, o som do sino já era familiar. Era ele quem ditava o curso do dia, desde o amanhecer, até o momento de ir para a cama, “[...] *a gente era movido a sino*” destacou Ellen Woortmann (2021, s. p., grifo nosso). “*Aí tocava o sino, as luzes apagavam, e a gente tinha que dormir*”, recordou a irmã de Ellen, Leni Dias (2021, s. p., grifo nosso), ambas alunas da Fundação Evangélica que estudaram por um período em regime de internato. Ellen narra, ainda, um outro aspecto que a escola realizava: envolver os alunos no compromisso de cuidar do sino.

E só o tocar o sino, já era algo, digamos assim, de prestígio entre os alunos. Quando eu recebi um relógio da minha mãe, que era o relógio dela de segunda mão, [...], eu fiquei super orgulhosa, porque logo no mês seguinte eu fui indicada pra cuidar do sino. Quer dizer, o sino nos acordava às seis e meia, cinco pras sete tocava novamente, sete horas nós estávamos tomando café (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

O sino como instrumento para determinar os diferentes tempos da escola, como um sinalizador de regra e compromisso às alunas, também foi recordado por outra entrevistada que estudou em regime de internato na Fundação Evangélica, que explicou:

O sino era assim: existiam responsabilidades lá, então era escolhida uma, não sei se era semanal ou mensal, alguma aluna, eu acho que era mensal, alguma aluna era responsável por bater o sino [...]. Era o sinal. Pro pessoal externo, tinha uma campainha que tocava para tudo, mas pro pessoal interno, nós tínhamos o sino que marcava a hora que era para subir que ia fechar logo lá em cima nos quartos, então todo mundo tinha que subir, tinha que pegar as coisas, depois batia para descer, sair, porque eles lacravam lá e tu não entrava mais nada, era bom tu ter tirado tudo de lá (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso).

O badalo dos sinos e sinetas, que faziam seus sons ditarem os passos e compassos das alunas dentro do espaço escolar e que as envolvia no ritual de fazê-lo tocar para alertar que era o momento de transmutar de ambiente ou atividade, também se encontrava em livros, leituras e poesias, como narrou Vera Silveira (2023, s. p., grifo nosso):

Páginas Floridas era o nome de um livro que tinha de Português. Era um livro, assim, que tinha a parte literária muito bom. Não me lembro quem era

o [...], mas tinha todos os poetas da época: Castro Alves, Olavo Bilac, todos esses poetas sabe? Qual é o outro? Um que era: ‘os sinos de Belém, bate bem, bem, bem’, do [...] que é muito bonito, era um sino que... a gente saiu com cultura de tudo, sabe? (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

Nesse fragmento de memória, podemos perceber que os diferentes sentidos se entrecruzaram – visão, fala e escuta –, fazendo com que Vera fosse perpassada não somente pelos sentidos movimentados para tal, mas pela própria literatura que toca o ser, que afeta a alma e, assim, marcou sua memória. A relevância, aqui, não está no autor da obra que, por instantes, ela disse ter esquecido, mas por ter recordado o nome do livro, os autores que o compunham e o próprio trecho da poesia que, possivelmente, era de Manuel Bandeira, intitulada *Os sinos*.

Os sinos

Sino de Belém,
Sino da paixão...
Sino de Belém,
Sino da paixão...
Sino do Bonfim!...
Sino do Bonfim!...
Sino de Belém, pelos que ainda vêm!
Sino de Belém, bate bem-bem-bem.
Sino da paixão, pelos que ainda vão!
Sino da paixão, bate bão-bão-bão.
Sino do Bonfim, por que chora assim?...
Sino de Belém, que graça ele tem!
Sino de Belém bate bem-bem-bem.
Sino da paixão. – pela minha irmã!
Sino da paixão. – pela minha mãe!
Sino do Bonfim, que vai ser de mim?...
Sino de Belém, como soa bem!
Sino de Belém bate bem-bem-bem.
Sino da paixão... Por meu pai?...-Não!
Não!
Sino da paixão bate bão-bão-bão.
Sino do Bonfim, baterás por mim?...
Sino de Belém,
Sino da paixão...
Sino da paixão, pelo meu irmão...
Sino da paixão,
Sino do Bonfim...
Sino do Bonfim, ai de mim, por mim!
Sino de Belém, que graça ele tem!
(Bandeira, 1985, p. 118, grifo nosso).

Assim como no colégio São José e Fundação Evangélica, o som do sino marcou as recordações de quem estudou no Colégio Santa Catarina. Suzéte Groehs narra dois aspectos

que abarcam o badalar do sino e que ficou registrado em suas memórias. Este, não só como marcador da troca de períodos e do tempo escolar, mas também, de um elemento que determinava certa rigidez que ele impunha no espaço escolar. O sino se constituiu como um dos componentes que cobrava não só das estudantes em formação, como também dos próprios professores que lá lecionavam, certa postura e cumprimento de regras instituídas. Ela explica que, quando estava no 3º ano do Fundamental⁸⁴:

[...] a gente tinha aula no último andar da escola, então tinha que descer todas as escadas, mas só podia quando desse o sinal do sino, e eu não sei porque cargas d'água, um dia desses a professora nos posicionou, porque tudo tinha que ser fila né, não é entrar assim, e a gente foi descendo e não tinha dado o sinal, e a diretora tava lá embaixo e fez a gente subir tudo de novo, a professora ficou vermelha, são coisas que eu gravei sabe, porque a diretora era [...] rígido, muito rígido (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

Alguns anos mais à frente, quando estava no 5º ano, o número de professores aumentou, fazendo com que as alunas se orientassem na troca de período e de professores pelo som que o instrumento emitia. Aqui, Suzéte narra um outro elemento que acompanha o sinal deste dispositivo: o alto volume com que ele tocava.

[...] a nossa sala do 5º ano era do lado do sino, ele tocava de 50 em 50 minutos dentro do ouvido da gente, então tinha que fechar a janela pra tentar diminuir um pouco o som né, quem sentava ali, porque era bem alto [...] Mas daí a sala que ficava do lado sofria (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

O que os distintos sons podem provocar no corpo de uma estudante em formação? Nesses relatos, já se percebe que a ansiedade, o prestígio, o medo e o sofrimento são sentimentos que as marcaram, fazendo-as recordar deste elemento sonoro. Cada uma recordou a partir do seu lugar e de suas experiências vivenciadas ao longo dos anos subsequentes, seja pela expectativa de cuidar e tocar o sino, seja por não cumprir uma regra estabelecida por seu badalar, ou ainda, pelo prazer de recordar um poema que constava na cartilha de alfabetização que apresentava o instrumento sino como tema de leitura. Mas não somente dentro da escola tiveram sons que marcaram esse período de formação. Do período em que foi aluna interna da Fundação, Ellen se recorda que dois finais de semana por mês as internas tinham a permissão para visitar a família. Assim, nos domingos, ela se recorda de um som característico que ouvia quando tinha saída:

⁸⁴Nesse período em que ela foi estudante, década de 1970, a nomenclatura utilizada era série: 3ª série, 5ª série, mas empreguei a forma narrada pela entrevistada.

Nos outros fins de semana podia se sair depois de ter ido na igreja de Hamburgo Velho e aí, eu já ouvia o carro do meu pai, quando estava dando culto. Eu já ouvia o carro, a caminhonete do meu pai tinha um barulhinho lá que era absolutamente identificável, eu já sabia, 'pai já tá aqui' (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

A sonoridade em um espaço de formação pode desencadear estresse, inquietação, sustos, provocar ansiedade ou até mesmo medos, como visto anteriormente. Em contrapartida, ouvir um barulhinho que soou familiar ou que despertou algo que está prestes a acontecer, pode proporcionar, como no caso de Ellen, um sentimento de expectativa, animação, alívio e conforto por saber que estaria, em breve, afastada de tarefas e rotinas escolares e prestes a descansar, ao lado do afeto da família e aconchego do lar.

Ainda no que tange o sentido da audição, outro elemento que foi possível identificar, tanto nos documentos orais, imagéticos, quanto nos escritos, e que despertava sentimentos de bem-estar nas alunas, era a forte presença da música em sua formação. O canto coral, os espetáculos de concertos, apresentações de orquestras, os ensaios de instrumentos, o ouvir colegas tocar seu instrumento nos momentos livres ou poder ir ao cinema, ter a oportunidade de ouvir discos no toca-discos instalado na sala de professores, despertava, nas alunas, um sentimento de euforia e prazer, presente com vivacidade nesses diferentes registros. Isso se pode perceber no trecho extraído do diário de aula organizado pelo professor Hans Schreen, e constituído juntamente às alunas do curso Ginásial da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo entre os anos de 1952 e 1955⁸⁵. Entre as alunas que faziam parte desse grupo estão as entrevistadas Carmen e Céres:

⁸⁵Este material foi constituído pelo professor regente de classe e presenteado a cada uma das alunas no final de sua formação na instituição, junto a um álbum de fotografias. O documento possui 111 páginas, e, conforme registro nas páginas iniciais do diário, o professor explica como ele procedeu para compilar esses registros e presentear as alunas.

Fotografia 9 – Relatório da semana de 5 a 11 de outubro de 1953, Fundação Evangélica, Novo Hamburgo

Relatório semanal do dia 5 até 11-10

Logo no início desta semana tivemos um grande acontecimento:

- As alunas que não perderam as diversões, puderam ir a Novo Hamburgo no cinema Carlos Gomes, onde passou um grande filme falando sobre a Alemanha, grande foi o êxito.

Ficamos muito impressionadas pelo fato de ver as ruínas que se encontram em grande número na Europa, mas também ficamos admiradíssimas pelo progresso de construções realizadas nos últimos tempos, depois da guerra.

Lindas casas, parques, jardins, cafés, teatros, hospitais e tudo mais sendo reconstruído em estilo moderno.

Enfim, tudo mostrava o rápido desenvolvimento daquele país.

Este foi o espetáculo emocionante que houve na 2a. feira.

Como domingo, dia 4, tivemos saída, nossa coleguinha Vera Renner resolveu tirar mais um dia de descanso, regressando a este educandário só na 2a. feira à noite. Ficou admirada em encontrar apenas algumas meninas, vindo a saber que as outras foram ao cinema.

Passou-se a 2a. feira.

Na 3a. feira não houve nada de excepcional.

Chegou a 4a. feira sempre tão esperada pois nesse dia podemos saborear pão com manteiga, e à noite há a costumeira noitada.

Mas, que tristeza quando logo depois da janta soube - mos que o toca-discos não estava funcionando e que haviam-no levado para consertá-lo. Bem, não desanimamos pois sabíamos - que a Elinor não se negaria em divertir-nos com sua gaita.

Quinta, sexta e sábado transcorreram na maior calma.

No Domingo fomos todas ao Culto e à noite tivemos um pequeno baile.

Renate Ravache

Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Sobre a escrita desse diário, cabem tecer algumas considerações. Sua escrita, pelo que se pode perceber, ocorria de forma individual. Cada aluna, escolhida pelo professor pelo seu bom desempenho em Língua Portuguesa, relatava suas percepções de atividades que ela, juntamente com seu grupo de colegas participavam naquela semana de aula. A escrita era de foro individual, mas retratava a performance de um grupo. Quem recebia a incumbência de escrever sobre a semana ou alguma atividade específica realizada pela turma, por mais que relatasse suas impressões, percepções, seus sentimentos e de seus pares perante determinada atividade, certamente não colocou em algumas ocasiões realmente o que pensou, sentiu ou percebeu, uma vez que existia um autocontrole, ainda mais sabendo que esse diário da turma seria uma escrita pública, ou seja, não ficaria apenas para deleite da turma e de seu professor, mas que familiares, demais professores e direção da instituição teriam, possivelmente, acesso à leitura.

Entretanto, convém salientar que, o diário íntimo ou coletivo, como nesse caso da turma, tem características em comum. Cunha (2005, p. 1) escreve que os diários são “[...] feitos tanto para mostrar quanto para ser guardado em segredo [...] Igualmente, não sendo

obra destinada à publicação é possível, na sua escrita, o gozo de uma liberdade fundamental onde se pode estar emocionalmente nua e formalmente decomposta”.

Ao retratar a Fundação Evangélica, no que tange ao ensino e à formação, Ellen e Leni, irmãs que estudaram em período diferentes nesta instituição, fizeram destaque para o conhecimento cultural que as alunas que estudavam nesta instituição recebiam: “[...] nós tivemos aula de história da música, ah foi a glória, sentadas na sala dos professores, já te imaginou?! Nós, um bando de guria sentada lá?! E aí tinha o toca-disco, é claro, em que a professora, então, tocava [músicas]” (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso). Referente à diversidade cultural presente na formação das alunas da Fundação, Leni Dias (2021, s. p., grifo nosso) ressalta:

[...] era uma escola muito ampla assim, no conteúdo, não era só português, Matemática, enfim, tinha apresentações, fazíamos teatro, fazíamos música, tinha concertos lá, de pianista, de [...] toda sexta-feira tinha uma apresentação de alguém, mas eu não sei te dizer, assim, não tinha uma periodicidade, mas assim, umas quatro, cinco vezes por ano vinha alguém ou, alguém de fora, um pianista, violoncelista, uma peça de teatro, enfim, diversas atividades culturais inclusas nesse período (Dias, 2021, s. p., grifo nosso).

Na passagem apresentada sobre o registro no diário de turma, realizado por uma das alunas do 2º ano do colegial da Fundação Evangélica do ano de 1953, é possível destacar elementos que envolvem diferentes sentidos, bem como sentimentos e sensibilidades das alunas diante tais acontecimentos. A escrita desse resumo semanal era de apenas uma aluna, porém esta relatava em nome do grupo. Assim, ela enfatizou como um *grande acontecimento* à diversão das internas em poder sair da instituição para poderem apreciar um filme no cinema. A forma como ficaram admiradas, bem como as impressões e observações que realizaram ao assistir ao filme, fizeram com que este se tornasse um *espetáculo emocionante*. Seguindo, um dia tão aguardado, a quarta-feira, na qual puderam *saborear pão com manteiga*. Não obstante, a expectativa e alegria logo cedeu espaço à tristeza, pois a noitada, sinônimo de música, quase não pode ocorrer, pois o instrumento toca-discos havia ido para o concerto. Ainda assim, não deixaram se abater, já que sabiam que sua colega tocaria seu instrumento, a gaita, para que pudessem aproveitar e ouvir músicas. A semana foi encerrada com tranquilidade e houve mais música e espaço para dança em um *pequeno baile* que fechou o final de semana.

A partir do resumo que relata a semana das alunas da Fundação, pode-se perceber um apanhado de sentimentos e expectativas pelas quais essas adolescentes eram expostas

cotidianamente, seja no espaço escolar ou não escolar. Seus corpos funcionavam como uma ponte entre os diferentes lugares, acontecimentos, objetos e conhecimento de vida e de mundo. Essa miscelânea de sentimentos, possivelmente, não era algo característico apenas da Fundação, repetindo-se nas demais instituições escolares, confessionais ou não. Taborda de Oliveira (2020, p. 5-6) explica o corpo como um mediador entre experiências, conhecimento e vida:

Daí a sugestão de que o corpo é este entre-lugar que (re)integra dialogicamente pessoas e coisas, ideias e ações, representações e comportamentos, vetor por excelência de experiências que produzem e reproduzem a vida. Devemos admitir, por isso, que os sentidos devem ser compreendidos na sua dupla dimensão: aquela biológica ou natural, eminentemente corpórea e manifesta na capacidade para ouvir, ver, tatear, degustar e cheirar, mas também no que representa do ponto de vista simbólico, semiótico, a capacidade dos sujeitos para significar, representar, imaginar, com toda a sua ancoragem cultural. Esse diálogo, matéria prima do historiador que se ocupa da educação dos sentidos e das sensibilidades, é obra sempre aberta (Taborda de Oliveira, 2020, p. 5-6).

Desse modo, o corpo dos sujeitos é o meio, a travessia entre a experiência e o conhecimento, retratado por Taborda de Oliveira (2020) como esse *entre-lugar*. É o corpo como instrumento de percepção do mundo a partir de seus sentidos, já que é por meio dele que os indivíduos experienciam, conhecem e aprendem o que por ele passa e perpassa.

As diferentes formas de expressões artísticas fazem com que o corpo também se tranquilize. A música, nesse caso, também apareceu em algumas narrativas como uma forma de suavizar o estudo cotidiano naquelas disciplinas que exigissem maior esforço de pensamento das alunas. Isto é, a música utilizada para amenizar um conteúdo que fosse mais difícil de se compreender, como nas aulas de Latim:

[...] nós tivemos algumas músicas em Latim, [...] então, se cantava e depois ele explicava, passava o texto todo, explicava a questão onde tem aquelas, como é? Toda a questão da gramática que é bastante difícil, ele entrava então, pra explicar isso, depois voltava pra música. Então, tornar uma situação que é muito difícil, um pouquinho mais leve (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

Ver, sentir, explorar com o corpo, aguçando todos os sentidos, tudo se mostrando interligado e conectado. Trata-se, portanto, de uma articulação entrosada entre corpo e mente, sentidos e sensibilidades, fazendo com que as escolas confessionais, a partir dessa premissa, envolvessem suas discentes em propostas artísticas e promovessem atividades em diferentes

âmbitos, subjetivando e educando suas sensibilidades dentro do que era esperado para as mulheres deste período. Assim, a arte, esse fruir do corpo, do espírito e da alma, era estimulada não só no campo da música, do ouvir, tocar e cantar, mas também na pintura, no desenho, na modelagem e no teatro, ao encenar alguma peça. Leni descreveu as aulas de educação artística como “[...] *uma introdução a uma vida de arte*” (Dias, 2021, s. p., grifo nosso), ou seja, para além da pintura e expressão artística, as alunas aprenderam sobre a história da arte: “[...] *então, aprender o quê que era uma pintura, reconhecer traços de períodos de arte*” (Dias, 2021, s. p., grifo nosso). Sobre as artes, estética e sensibilidades, Pineau (2018, p. 9) expressa que:

[...] a estética produz sensibilidades que provocam um conjunto de emoções que fazem parte dos modos como os sujeitos ‘habitam’ e ‘conhecem’ o mundo. Molda suas subjetividades de forma a provocar sentimentos de afinidade, rejeição e indiferença em relação a determinadas formas e atos que buscam garantir o funcionamento esperado (Pineau, 2018, p. 9, tradução nossa)⁸⁶.

Beatriz também recordou sobre sua relação com as artes e com o ambiente da escola que estava ao seu redor. Nas atividades manuais, trouxe destaque para os muitos pontos que ela e suas colegas tinham que aprender a tecer e defender: “[...] *e, paralelo a isso, a gente escolhia alguns pontos para fazer alguma coisa que a freira pedia. No fim do ano tinha sempre exposição dos trabalhos*” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso). A Fotografia 10 apresenta um distintivo por ela bordado para marcar o período de seu estágio do Curso Normal. No distintivo, pode se ver as iniciais da instituição em letras bastão e o ano em que realizou a prática (1967), tudo bordado a mão. Ela recordou que, em seu último ano como normalista do *Santa*, as irmãs permitiram o acesso das alunas no último andar da instituição, que, até então, era destinado apenas para o internato. Nesse seu último ano, ela aproveitou muito a instituição, permanecendo na escola muitas manhãs e tardes. Como era um prédio grande, com pé direito alto, narrou o que aprendeu, o que enxergava e como se sentia em meio às propostas e ao espaço:

A gente aprendeu várias coisas, de técnicas de plasticidade. Tantas coisas para fazer como futura professora. Aprendemos a fazer bonecos, fantoches. Como outras coisas com as mãos. Usar muita argila. E elas abriram [o

⁸⁶No texto fonte: “[...] *la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos ‘habitan’ y ‘conocen’ el mundo. Moldea sus subjetividades a fin de provocarles sentimientos de afinidad, rechazo e indiferencia hacia ciertas formas y actos que buscan garantizar los funcionamientos esperables*” (Pineau, 2018, p. 9, grifo nosso).

último andar] e eu amava ficar lá. Enxergava da janela, lá de cima aquele jardim todo do colégio. E a gente ficava, uma colega junto comigo, fazendo coisas. Eu gostava muito dessa parte de artes, de criar e inventar (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

Fotografia 10 – Amostra de bordado produzidos no Colégio Santa Catarina



Fonte: Fischer (2023, s. p.).

Não diferente do *Santa*, as alunas da Fundação também realizavam atividades manuais, seja com linhas, lãs e agulhas, seja com modelagens e artesanatos em outras materialidades: “[...] a gente aprendia a fazer trabalhos em madeira, com sabugo de milho, com palha, fazer argila, folhas, assim, da natureza em argila, daí eles queimavam, daí a gente tinha um objeto bonito, eram muito boas aulas” (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso). Ainda sobre as aulas de artes e trabalhos manuais que as estudantes participavam na Fundação, Ellen retoma a questão da produção de amostras de pontos, utilizando lãs e linhas, assim como na Fotografia 11, que mostra o material guardado por Nair. Essa proposta nos é apresentada pela entrevistada como uma preocupação das professoras em que as alunas pudessem ter ao que recorrer futuramente ao realizar algum trabalho manual em casa:

As aulas de artes, os trabalhos manuais esse eu acho que era o nome, essas aulas elas tinham várias atividades diferentes e em vários momentos diferentes, então, por exemplo, nós tivemos aula de tricô, [...] a ideia era de preparar as amostras pra quando tu quiser usar mais adiante, sempre essa é

a preocupação. Então, vai ter amostrinha em linha e lã (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

Explorar o tato na manipulação de materiais naturais e tecer pontos diversos, em bordados, crochês e tricôs, por exemplo, são atividades manuais que não eram peculiares desta ou daquela instituição, uma vez que, conforme aponta Louro (1987), desde o século XIX, a educação voltada para as mulheres visava uma formação moral e uma educação voltadas para as lides domésticas, salientando seu dom e vocação natural para o cuidado. Ainda que mudanças significativas ocorressem na formação feminina nas primeiras décadas do século XX, observa-se que, nos currículos, constam, até meados da segunda metade do mesmo século, disciplinas voltadas para a educação do lar, da família e atividades que aprimorassem suas habilidades manuais. Nesse caso, a educação nesse período se encontraria bem definida em relação aos sexos, uma vez que “[...] os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas” (Louro, 1987, p. 29).

Fotografia 11 – Amostra de pontos em trabalhos manuais em couro produzidos na Fundação Evangélica (década de 1960)



Fonte: Meinen (2021, s. p.).

O teatro, expressão artística que explora todo o corpo, também fez parte do processo formativo dessas alunas. Seja em cena, em cima do palco ou na plateia, como espectadoras, o teatro marcou a trajetória delas. Sua presença nas lembranças de algumas entrevistadas se explica, dentre outros fatores, pelo fato de que algumas vinham do interior para estudar, local em que o acesso à arte era pouco ou quase inexistente, como lembrou Nair: “[...] nós tivemos,

assistimos, uma peça de teatro também, que eu não era acostumada a ver. Aquilo foi, eu acho, tudo tão lindo que eu nem sei [explicar]” (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso).

No mesmo tom da narrativa de Nair, seguiu-se o relato de Ellen, ao pautar que essa inserção nos espaços culturais, assistir a um filme no cinema, um espetáculo de ópera ou uma peça de teatro teve uma importância significativa para sua educação e estas ações da escola em promover momentos culturais às alunas foi assinalado como impactante por “[...] *abrir portas novas pra vida*” (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso). Entretanto, ela ainda recorda de um sentimento que, na época, gerou muita insatisfação a ela e suas colegas quando a escola as levou para Porto Alegre, em dois momentos culturais distintos. Um foi ao auditório Araújo Vianna, assistir um concerto da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa), e outro foi no teatro São Pedro, para assistirem um teatro encenado por Paulo Autran e Tônia Carreiro, atores em auge na década de 1960.

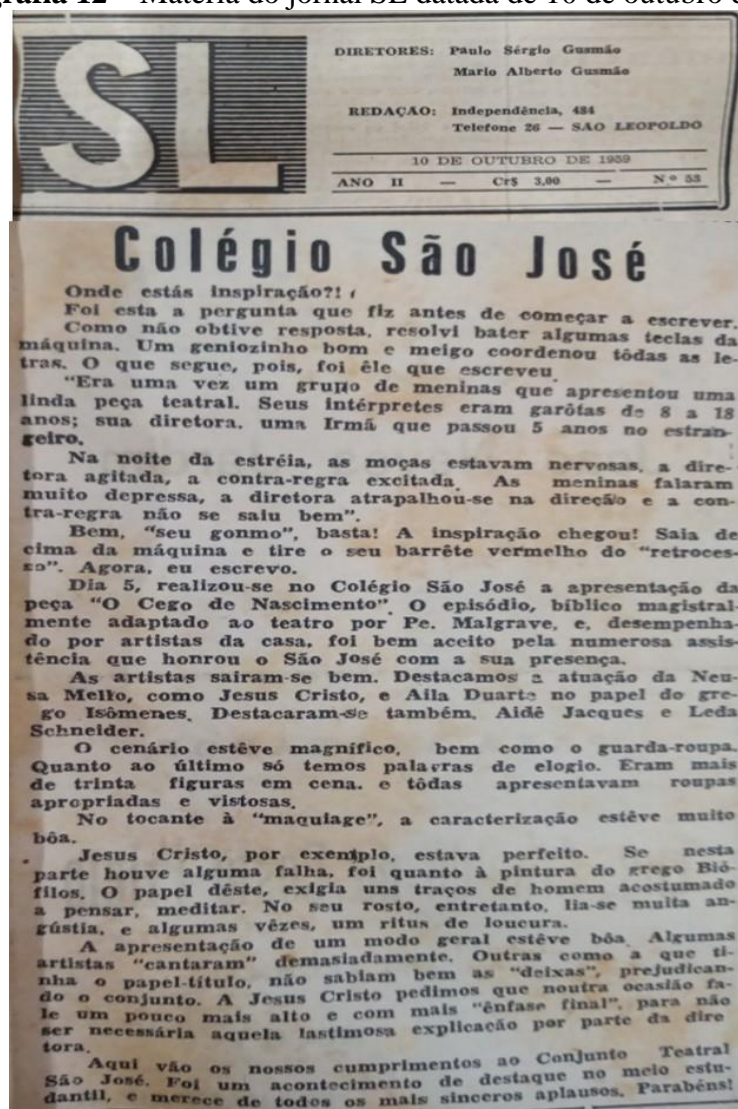
[...] aí vem o contra ponto, nós alunas odiamos ter que ir nesses dois lugares de uniforme! O ‘mulheriu’ estava lindo, e era inverno, aqueles casacos lindos, aquelas coisas todas! E nós, com o uniforme da Fundação!? Pô! Agora eu pergunto, hoje eu me pergunto, tinha alunas ali que não tinham uma roupa boa pra poder ir, então, taca-lhe uniforme nas gurias! Ódio que a gente ficou [risos]! (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

A narrativa de Ellen esboça seu sentimento e de suas colegas, naquela ocasião, frente à essa imposição da Fundação ao exigir o uso de uniforme de suas alunas em uma saída cultural. Em contrapartida, esse excerto nos dá possibilidade de analisar e inferir sobre a reelaboração de uma passagem de sua vida. Ao descrever tal cena e seu sentimento de ódio e insatisfação, Ellen, ri e tece uma análise da experiência que viveu, isso porque “[...] a memória é também avaliativa, não enciclopédica ou bancária” (Escolano Benito, 2017, p. 195). Percebe-se aqui as mudanças que uma narrativa de memória pode adquirir com o tempo. Sabendo que a narrativa é do presente e a memória é uma representação do passado, quem narra consegue elaborar críticas e resignificar uma lembrança, a partir de todos os atravessamentos, vivências, experiências e conhecimentos que adquiriu ao longo do tempo. Frente a isso, Halbwachs (2003, p. 91), ao explicar sobre o que vem a ser uma lembrança, coloca que “[...] a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimos ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada”.

As peças teatrais também ocorriam nas outras instituições, como se pode perceber em uma matéria publicada em outubro de 1959, no jornal SL, que circulava na cidade de São

Leopoldo. Neste veículo comunicativo, encontrou-se uma nota fazendo referência a um espetáculo encenado pelas alunas do Colégio São José.

Fotografia 12 – Matéria do jornal SL datada de 10 de outubro de 1959



Fonte: A autora (2021)⁸⁷.

Como se pode perceber, o texto não apresenta quem o redigiu, mas retrata, inicialmente, que quem o elaborou, nomeou-se como “seu Gnome” e estava sem inspiração. Assim, em um tom de desculpa, uma certa crítica em forma de deboche, se colocou às participantes da peça. Na parte inicial, a notícia retrata de como perceberam as “moças nervosas, a diretora agitada e a contrarregra excitada”. Quem elaborou o texto tenta amenizar sua escrita inicial, quando então a inspiração surge e o “seu Gnome” é mandado

⁸⁷Fotografia tirada do arquivo do MHVSL.

embora. “*As artistas saíram-se bem*”, por sua vez, é expresso em suas linhas seguintes, apresentando elogios para o cenário, atores, figurino e maquiagem.

O uso da imprensa como fonte de pesquisa, assim como aponta Zanlorenzi (2010), oferece um ponto de vista sobre determinado assunto. Utilizar esta materialidade é uma forma, não de buscar o certo e o errado sobre determinado contexto, mas sim, ampliar o rol de possibilidades e indícios sobre o assunto em questão, já que “[...] nem sempre a independência e a exatidão dominam o conteúdo editorial” (Luca, 2015, p. 116). Nesse aspecto, vale salientar que, ao utilizar jornais, revistas e demais periódicos como documentos para a construção de pesquisas “cabe ao pesquisador o cuidado de examinar a fonte sem se submeter a ela [...] Desconfiar da fonte e das intenções de quem a produziu” (Toledo; Skalinski Júnior, 2012, p. 259).

As muitas formas de expressões artísticas, também são encontradas em outras instituições de ensino contemporâneas ao São José, Fundação Evangélica e Santa Catarina. Artes manuais, músicas, teatro, prática instrumental, pinturas, modelagens, exemplos de explorar o corpo, aguçar seus sentidos, despertar sensibilidades e moldar subjetividades de mulheres educadas em tempos passados. Exemplos desses processos são encontrados nos trabalhos de Poletto (2020) e Freire (2019), que discorrem sobre escolas confessionais de diferentes regiões do Brasil, informando, a partir de seus documentos orais, escritos ou imagéticos, que as artes, em suas múltiplas vertentes, estão presentes na formação feminina em diferentes tempos e espaços.

Mas não só o ouvir, o ver e o fazer estavam imbuídos nesta formação feminina. Olfato e paladar, sentir gostos e odores, também marcaram as recordações das mulheres entrevistadas – seja pelo sabor de uma refeição, pelo lanche compartilhado, pelo cheiro que vinha da natureza ou pelo odor pela falta de higiene. A educação das sensibilidades perpassa por todos esses campos dos sentidos, fazendo com que os aromas e sabores não passassem despercebidos pelas narrativas. As instituições, que aqui se apresentam, disponibilizavam as refeições para as alunas que estudavam em regime de internato.

Ainda que nem todas as entrevistadas estudaram em regime de internato, as memórias discorreram pelos alimentos que eram oferecidos pela escola, seja no refeitório ou no bar, espaço que as escolas também disponibilizavam. Carmen não foi interna na Fundação Evangélica, mas, em suas memórias, guarda o sabor do pão caseiro preparado pelas estudantes do curso de Economia Doméstica, ofertado pela instituição. A fim de conseguir comer o pão do lanche que as internas recebiam, Carmen propunha a elas algumas trocas:

[...] elas [as alunas] faziam o lanche da manhã e da tarde que normalmente era pão feito em casa. Nunca esqueço, um era com patê e o outro era com schimier, [suspiro] eu adorava aquele pão! Aí eu levava e trocava o meu sanduíche com pão branco com elas e elas adoravam o pão branco que elas não tinham (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso).

O pão caseiro e o cachorro-quente foram alguns dos alimentos recordados com maior recorrência entre as entrevistadas. Tanto no Colégio São José, como no Santa Catarina, o bar era administrado pelas irmãs, conforme recordaram Loiva e Suzéte. L. Silveira (2023, s. p., grifo nosso) também relata que *“[...] os pãezinhos eram todas irmãs que faziam. Não era nada de pães comprados de padaria, elas faziam os pãezinhos. Era uma delícia”*. Como uma forma de conseguir comer um cachorro-quente mais barato, Suzéte explica que as irmãs o vendiam normal, com salsicha grande, mas também ofereciam a opção do pão com molho, que colocavam menos salsicha, porque ela era cortadinha, *“[...] aí, aquele cachorro-quente, [...] não tinha a salsicha inteira né, tinha menos, aí ficava mais barato”* (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

Sobre a alimentação ofertada pela Fundação Evangélica, Rosane Gobetti e Marion recordam-se que, apesar delas a caracterizarem como sendo comidas simples, destacaram que tinham um gosto especial: *“[...] tinha aqueles bolinhos de farinha de milho que a gente gostava, tinha sopa, tinha na sopa queijinho e, assim, era uma comida boa também”* (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso). Por servirem, usualmente, uma comida definida pelas alunas como simples, o que saía do comum, do rotineiro as deixavam *“[...] feliz da vida, quando tinha aniversário de algum professor que tinha pastel, amava os pastéis de vento, desse tamanho assim [representando com as mãos], só tinha uma colherinha de carne, mas os pastéis eram desse tamanho, maravilhosos”* (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso). Já para Marion Jaeger, esse período a fez sofrer modificações em seu corpo, com relação ao seu peso. Ao chegar na instituição, no início do seu curso, ela emagreceu, mas, depois, ganhou peso, tendo como justificativa a comida ser tão boa:

[...] o café da manhã tinha um pão especial que eu comia cinco fatias e no dia que tinha aipim frito, quando tinha aipim de meio-dia eu sabia que de noite ia ter aipim frito, meu Deus do céu, era irresistível comer aipim frito com molho, que maravilha! Nossa, eu gostava muito da comida, eu gostava da comida, porque não era nada de especial (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso).

Assim como gostos e sabores, aromas e odores também puderam ser recordados pelas entrevistadas, seja durante alguma aula, em momentos livres ou em atividades de rotina,

cheiros que foram recordados por sentimentos que despertaram tranquilidade pela calma, receio pela rigidez ou ainda descontração pela zombaria entre colegas.

Da mesma forma que a memória e a experiência, os sentidos e sentimentos são expressões singulares, ou seja, de cada indivíduo, “[...] porque o cheiro é uma percepção pessoal” (Miranda; Gramigna, 2020, p. 174, tradução nossa)⁸⁸. Cada sujeito se apropria, significa e ressignifica os cheiros e sabores que sentem e provam ao longo da vida, e, de acordo com Miranda e Gramigna (2020, p. 175, tradução nossa)⁸⁹, “[...] revivemos o passado através do cheiro”. E foi pelo olfato que Loiva, ao narrar o passeio que as alunas do São José realizavam pós horário do almoço, recordou-se do cheiro do mato, do verde e da natureza:

Lá no São José, naquele túnel que tem lá para trás, que tem cheiro de mato [...]. Ali nós íamos muito depois do almoço, assim, a gente ia caminhar, respirar aquele ar puro, aquele ar de mato. Como era bom. Isso eu lembro ainda. Isso, eu me lembro bastante. Isso me faz voltar a recordar. O cheiro do mato ali era muito bom (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Miranda e Gramigna (2020) salientam que, ao sentirmos determinados cheiros, de imediato já o associamos a uma imagem, assim, o olfato desperta e associa cheiros com outros sentidos, como a visão. Nesse aspecto, os autores explicam que “[...] a relação entre memórias, experiências, emoções e sentimentos com determinados cheiros pode produzir um condicionamento que facilita a memória do passado” (Miranda; Gramigna, 2020, p. 174, tradução nossa)⁹⁰. Seguindo nessa linha de pensamento, Rosane recordou-se da aula de artes manuais, associando-a ao sentido olfativo, uma vez que lembrou como ela e seus colegas provocavam sua professora que ficava incomodada com um determinado cheiro: “[...] *tinha uma professora bem braba, assim sabe? Mas a gente incomodava, a gente comia bergamota e ia com cheiro de bergamota na aula, aí ela ficava braba*” (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso).

O cheiro também está associado a hábitos de higiene, atividade que, para além das disciplinas regulares, também fica a cargo da escola e dos professores, trabalhar e ensinar seus educandos, ainda mais com estudantes que realizam sua formação em regime de internato. Com relação a esse ponto, Leni narrou um episódio de uma atividade cotidiana, a hora do banho:

⁸⁸No texto fonte: “[...] porque el olor es una percepción personal” (Miranda; Gramigna, 2020, p. 174, grifo nosso).

⁸⁹No texto fonte: “[...] revivimos el pasado a través del olfato” (Miranda; Gramigna, 2020, p. 175, grifo nosso).

⁹⁰No texto fonte: “[...] la relación entre recuerdos, vivencias, emociones y sentimientos con determinados olores puede producir un condicionamento que facilita el recuerdo del pasado” (Miranda; Gramigna, 2020, p. 174, grifo nosso).

Aí tinha uma [aluna] que não gostava de tomar banho, o pessoal começou a ficar desconfiado, que a toalha estava sempre seca, porque ela tinha um cheirinho que não era [...]. E eu lembro que uma vez o pessoal foi atrás dessa [colega] e quando ela [...] abriu o chuveiro e ficou do lado, aí elas abriram, viram, mas foi um furdunço, nossa, uma confusão, até que veio a professora pra ver o que estava acontecendo lá (Dias, 2021, s. p., grifo nosso).

Referente a esta memória narrada, em que higiene e olfato se sobrepõem no espaço escolar, Miranda e Gramigna (2020, p. 176, tradução nossa) ressaltam que:

[...] os maus odores têm um impacto negativo na atenção e no desempenho escolar, gerando um ambiente escolar desagradável. O mau odor pessoal pode ser motivo de exclusão e objeto de riso e ridículo, portanto, nesse sentido, pode repercutir na vida do indivíduo e no seu relacionamento com os outros (Miranda; Gramigna, 2020, p. 176, tradução nossa)⁹¹.

Quando falamos de memórias e lembranças escolares, dificilmente encontramos os sentidos, como o paladar e o olfato, sendo explorados e analisados. O que acaba recebendo maior destaque nesses estudos se volta ao que os alunos produziam, ouviam e viam no ambiente escolar, ou seja, os sentidos do tato, visão e audição:

O ato de ler, nas suas múltiplas formas, pressupõe os sentidos corporais (o tato e a visão, talvez mais intensamente). Se refinamos ou regredimos a nossa capacidade de decodificar e fruir sons, é porque temos um aparato biológico que o permite. A gastronomia se converte para alguns em uma forma refinada de cultura porque mobiliza o paladar, a visão o tato. Nosso sentimento de nojo, de repulsa, de classificação de odores, surgiu justamente porque temos órgãos capazes de discriminar as emanações do meio ambiente (Taborda de Oliveira, 2020, p. 6).

Lembrar do gosto de um molho, de um pão que não tinha em casa, recordar de gostos de alimentos teoricamente simples, cheiro de natureza ou algum mal odor, por exemplo, pode nos trazer pistas da cultura escolar das instituições de ensino porque cheiros e gostos podem desencadear outras recordações. Eles instigam memórias de um espaço, de uma amizade, de um diálogo, de um grupo de pessoas, de um episódio vivenciado e estes ativam partes do cérebro que evocam sensações, sentimentos e emoções.

Nesse caso, ao recordarem de uma alimentação simples oferecida pela escola, alguns sentimentos puderam ser despertados, podendo ser bons ou ruins e que, mesmo não sendo

⁹¹No texto fonte: “[...] los malos olores tienen una repercusión negativa en la atención y en el rendimiento escolar al generar un ambiente escolar desagradable. El mal olor personal puede ser causa de exclusión y objeto de risas y burlas, por lo que en este sentido, puede repercutir en la vida del individuo y en su relación com los demás (Miranda; Gramigna, 2020, p. 176, grifo nosso).

narrados, esses estão contidos nas memórias dessas entrevistadas. Sentimentos como saudade, tristeza, nostalgia, ao provar uma comida e se remeter à comida afetiva produzida pela mãe, pelo pai ou avós, ou ainda, outros como ansiedade, desânimo e frustração ao ingerir impulsivamente determinado alimento e acompanhar as mudanças do próprio corpo no período da adolescência.

Ver e ouvir, provar e sentir ações que aqui foram expostas e discutidas, que atravessam o sujeito a partir de seu corpo e que tem como porta de entrada os seus sentidos, são elementos cruciais no processo de rememorar um tempo que se foi. São movimentos que originam, alimentam e vivificam sensibilidades particulares em cada indivíduo. Esse corpo, que cresce, se modifica e se desenvolve, requer e exige um espaço. Mas qual é o espaço ofertado a esses corpos e que espaço é esse que os corpos dessas alunas ocupam e habitam nas instituições educativas?

5.2 O ESPAÇO DO CORPO E O CORPO NO ESPAÇO: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

Os lugares habitados são, por excelência, memoráveis (Ricoeur, 2007, p. 59).

O que faz com que um lugar seja recordado pelos sujeitos por anos seguintes? Quais são as marcas que um ambiente pode deixar gravado na memória de alunas e alunos em uma instituição de ensino? Certamente, os espaços podem ser rememorados por diferentes sentimentos ocasionados nos sujeitos, evocando lembranças boas ou fazendo com que a memória a recalque, provocando um esquecimento ou seu silenciamento diante alguma lembrança que desperte dor ou sofrimento.

Como posto no início deste subcapítulo, Ricoeur (2007) explicita que os ambientes nos quais habitamos são memoráveis, ou seja, quando nosso corpo vivencia um espaço, é estimulado por alguma experiência, seja positiva ou negativa, este provoca estímulos a serem registrados pela memória. Nessa perspectiva, ao tratarmos sobre memórias escolares e de formação de alunas, Escolano Benito (2021, p. 117) afirma que:

Os lugares e espaços nos quais esteve instalada a escola foram provavelmente os marcos de referência mais bem guardados pela memória. Antes dos conteúdos, dos atores, dos métodos e de outros elementos da cultura da escola, os sujeitos educados recordam os cenários em que transcorreu sua formação (Escolano Benito, 2021, p. 117).

A recordação sobre o tempo de estudante das entrevistadas vem ao encontro das considerações do autor. Conforme ele mesmo ponderou anteriormente, “[...] o primeiro aspecto que os sujeitos tendem a recordar em relação à sua passagem pela escola, são os cenários nos quais esse processo se desenvolveu” (Escolano Benito, 2017, p. 186). Antes mesmo de falarem de algum episódio vivenciado, alguma amizade, alguma atividade realizada, algum personagem que fez parte de sua educação, colegas, professores ou diretores, os ambientes são recordados.

Nesta esteira, segue as considerações de Taborda de Oliveira (2020) ao analisar o estudo sobre as sensibilidades referente ao espaço. Para ele, “[...] não é possível estudar as sensibilidades sem que, ato contínuo, estudemos os sentidos, essas janelas que fazem a mediação entre o mundo interior e o exterior em cada um de nós” (Taborda de Oliveira, 2020, p. 4), isto é, nossos sentidos são as aberturas, portas e janelas, que temos com o mundo exterior, nesse caso, com os ambientes e espaços pelos quais circulamos. Assim, tudo o que foi visto, escutado, provado, sentido por meio de nossos sentidos em determinado ambiente é registrado pela memória. Quando a evocamos, referente a algum tempo e espaço passado, ela entra em ação, nos fazendo lembrar – ou apagar – quando o espaço deixou bons sentimentos, procurando nos fazer esquecer ou silenciar quando esse dado tipo de recordação nos lembra situações tristes e dolorosas.

Mais do que apresentar marcas de um ambiente, a partir das narrativas, foi possível adentrar práticas, rotinas, rituais, formas de ser e estar nas instituições, vestígios de uma cultura escolar engendrada que, se não fosse por meio da História Oral, provavelmente, em outros documentos não seria possível conhecer e acessar (Grazziotin; Almeida, 2012). Ressalto isso, uma vez que esta metodologia encanta pela narrativa de experiência de quem viveu e relata a sua história, ou, como coloca Alberti (2004, p. 22), a História Oral possui “[...] um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro”.

Neste subcapítulo, dividido em dois, apresento e discuto esses elementos da cultura institucional que caracterizam a formação dessas mulheres. Em um primeiro momento, me volto para a organização do tempo e do espaço, relatando os *ritos e rituais nas escolas confessionais* e, no segundo momento, procuro discorrer sobre as marcas dessas regras, condutas e civilidade, inculcadas em sua formação, bem como alguns indicativos de

contraconduta⁹² feminina, retratando, assim, alguns *modos de ser e maneiras de subverter* que sinalizam as *marcas de uma época*.

5.2.1 Currículo, ritos e rituais nas escolas confessionais

Acordar, levantar, organizar o dia, café, meditação, aula, estudo, atividades, provas, trabalhos, leituras, pausa para o almoço, uma caminhada e respirar um ar puro. Volta: mais estudos, atividades físicas, ensaios, banho, tempo para uma conversinha, prepara para a janta, oração, um pouco mais de estudo, preparação para o sono, hora de dormir. São essas algumas das atividades que regeram o dia a dia de estudantes nessas três instituições. Uma rotina densa, modificada, em alguma medida, pelas atividades extras que surgiam dia ou outro às alunas. Rotina de quem enxergava na escola seu lar, mas que recebia outra configuração para quem passavam o dia na escola ou, simplesmente, para aquelas que apenas a frequentavam em seu turno de estudo. Mesmo essas, observavam e participavam da rotina das demais. Em geral, todas estavam dentro do que Escolano Benito (2017, p. 79) caracterizou como a “gramática da escola”, aquela que, por meio de seus ritos e rituais, dita e organiza os corpos dentro de um mesmo tempo e espaço.

Com currículos bem estruturados conforme as alunas mencionaram, cada uma das entrevistadas recordou seu percurso dentro dos espaços que as escolas ofereciam. Cada escola adaptava seu currículo e o reorganizava de acordo com as legislações vigentes de cada período e de acordo com o que cada curso oferecia, seja curso Ginásial, Normal, Economia Doméstica ou Tradutor Intérprete. Os diferentes caminhos formativos trilhados pelas entrevistadas, seja de curso ou de instituição, não distanciaram suas análises referente a formação que receberam, voltadas para o mesmo intuito, a formação do indivíduo: “[...] *foi muito importante os valores de ética, de sustentabilidade, de olhar artístico, humano para as pessoas, para sociedade como um todo, isso vai muito além de uma escola, uma coisa bem mais profunda*” (Dias, 2021, s. p., grifo nosso).


⁹²Conceito utilizado a partir de uma perspectiva foucaultiana, que entende a contraconduta como sendo “[...] luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (Foucault, 2008, p. 266). É a busca por exercer de outras maneiras uma situação posta por quem exerce uma forma de poder.

Fotografia 13 – Boletim de notas da 1ª série do Ginásio (ano de 1960)

1.ª SÉRIE								ANO LETIVO DE 1960										
1.ª ÉPOCA	Comportamento	Aplicação	Assiduidade	Ordem	Religião	Português	Latim	Francês	Matemática	História	Geografia	Tr. Manuais	Desenho	Canto	Média	Lugar	Faltas	
Março . . .																		
Abril . . .	10	10	10	10	9	8	8	6	9	8	7	9	9	9	8,9			
Mai . . .	10	10	10	10	8	4	8	9,5	10	9	8	10	4	10	9,2	5	1	
Agosto . . .	10	10	10	10	8	8	8	6	7	10	8	9	9	9	8,3			
Setembro . . .	10	10	10	10	7	9	6	6,5	8,5	8	9	9	9	10	8,2			
Outubro . . .	10	10	10	10	8	7	6,5	6,5	5	8	8	9	10	10	8,1		1	
Nota Anual . . .						8,0	7,4	6,9	7,9	8,6	8,0	9,2	8,8	9,6				
1.ª Parcela . . .					10	6,5	8,5	7	10	10	10	10	7,5	9,5	8,9			
2.ª Parcela . . .					8,5	9,3	7,5	6,9	6,0	7,0	7,5	10	7,0	10				
Prova final . . .																		
Nota final . . .						8,7	8,1	7,7	7,6	8,3	8,3	9,2	7,6	9,7	8,2			
2.ª Época . . .																		
Prova Escrita . . .																	Nota global	
Prova Oral . . .																	8,2	
Média . . .																	Aprovada	
Nota final . . .																		

Fonte: Fischer (2023, s. p.).

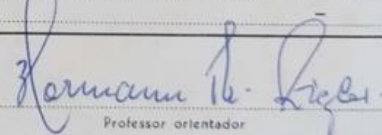
Fotografia 14 – Boletim de notas da 1ª série do Ginásio (ano de 1971)


 INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO
 GINÁSIO SECUNDÁRIO DA FUNDAÇÃO EVANGÉLICA
 GINÁSIO ORIENTADO PARA O TRABALHO
 CAIXA POSTAL, 2123 - FONE, 951.952 - NOVO HAMBURGO

Boletim de Notas - MÊS DE M A I O

LENI SOFIA FENSTERSEIFER - 1.ª série A 1971

Português	- 8	Ensino Evangélico	- E
Matemática	- 8	Educ. Art. - Artes	- MB
História	- 10	- Música	-
Geografia	- 8	Artes Ind. - Trabalhos Manuais	- B
Ciências Naturais	- 7	Educ. Ler	-
Organização Social e Política Brasileira	-	Trabalhos de Agulha	- S
Inglês	-		-
Alemão	- 8	Educação Física	- E
Desenho	-		-
Educação Moral e Cívica	-		-
	-		-
	-		-
	-		-


 Professor orientador

Fonte: Dias (2021, s. p.).

Algumas das entrevistadas mantêm preservados os seus boletins escolares e me disponibilizaram no dia da entrevista; é o caso de Beatriz e Leni. As fotografias 13 e 14 retratam uma amostra desses boletins que cada uma das entrevistadas preservou em meio a

seu acervo pessoal. Ambos os documentos retratam o currículo de suas respectivas instituições voltadas para o primeiro ano do Ginásio, entre eles, se decorre um período de 11 anos. Apesar do tempo e das instituições que os separa, é possível visualizar as disciplinas curriculares em comum que para além das habituais, encontram-se as artes, os trabalhos manuais e o desenho⁹³, as diferentes linguagens, a música, a ordem o comportamento e a aplicação. Esses últimos aparecem ao verso do boletim de Leni, em que o professor marcava o que era necessário melhorar. O cuidado com o corpo também aparecia em algum momento da sua formação: “[...] eu não me lembro o nome, mas era Educação de Saúde. Então, princípios de saúde, de limpeza, de higiene, de cuidados, né, enfim, também eram coisas que se tinha, coisas além” (Dias, 2021, s. p., grifo nosso). No boletim registrado na Fotografia 13, ainda podemos notar que, enquanto algumas disciplinas recebem notas, outras separadas, recebem avaliação por conceito.

Ainda sobre a organização disciplinar, cabe colocar que, as entrevistadas mencionaram que a cada ano disciplinas entravam e saíam do currículo, Ecologia, Sustentabilidade, Educação do lar, Cozinha, Técnicas agrícolas, domésticas, Puericultura e Canto, foram alguns dos exemplos que foram citados. E em meio a essas disciplinas as atividades extras e os trabalhos que precisavam desenvolver: “[...] por exemplo, no segundo grau eu tinha que fazer uma redação por semana, tinha que ler um livro por semana, isso tudo além do monte de horas, com os professores” (Dias, 2021, s. p., grifo nosso).

Para dar conta de todas essas atividades proporcionadas às alunas, as três instituições possuíam uma arquitetura muito bem planejada, com espaços para as salas de aulas, salas de estudos, biblioteca, refeitório, sala para aulas de artesanato e de música, pátios abertos e cobertos para recreação, quadras de esportes, banheiros, auditório, para os momentos coletivos de apresentações ou meditações e, de forma separada, seja por diferentes andares ou em prédios a parte, os dormitórios para as alunas internas. Entre um ambiente e outro, os corredores, espaços importantes em um ambiente escolar que, para além de servir como tráfego e de ligação entre os diferentes espaços, eram pontos de encontros, conversas e agitação entre as alunas:

Eu lembro muito na minha memória é essa coisa dos corredores. De a gente andar pelos corredores, de subir escada, de descer escada. As vezes algumas sentavam no corrimão para escorregar. E sempre um pouquinho mais geladinho lá dentro, porque os pés direitos são muito altos. A gente

⁹³Atividades já exploradas no subcapítulo 5.1.1 intitulado *Ver e ouvir, provar e sentir*, em que as diferentes expressões artísticas foram descritas.

voltava do recreio ensolarada e entrava naquele geladinho, aquela sensação assim [...]. Gostava muito dos corredores. Os corredores me davam a ideia de circular (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

O corpo, pelo qual faz sentir o calor do ambiente aberto e o geladinho ao entrar na construção do prédio, sensação provocada pelo estímulo dos poros, nos nervos, do sentir da pele, uma mudança de sensação frio-calor “[...] que comporta um efeito surpresa também, já que é experiência” como afirma Vigarello (2016, p. 76), é o *locus* de uma sensação que fez Beatriz lembrar dos corredores e escadarias do *Santa*, mas não apenas isso. Se formos analisar o corredor, que passava para ela essa ideia de liberdade e circulação, é possível enxergar, porventura e de algum modo, que seus corpos eram condicionados a um cerceamento de movimentos livres e involuntários. Não por menos suas memórias se convertessem à liberdade, dado que a escola é uma instituição de ordenamento, civilidade e disciplina; sendo assim, “[...] a história dos corpos escolarizados guarda bem esses registros de memória” (Escolano Benito, 2021, p. 169).

Para quem estudava em regime de internato nessas escolas, enquadradas como instituições totais (Goffman, 1974), o espaço do dormitório, que era organizado pela idade e nível de estudo das alunas, deveria ser um lugar que as fizesse sentir em casa, uma vez que estavam longe de suas famílias e seus lares, um lugar para ser elas, relaxar o corpo, usufruir como quisessem, entretanto, era um ambiente rígido e controlado, com professoras responsáveis por ligar e desligar as luzes, indicando horários de dormir e acordar, observando as conversas, controlando as altas risadas, orientando o silêncio. Um ambiente em que “[...] *se tinha sempre uma professora que cuidava de tudo então, havia sim um controle, mas eu diria um controle, pouco evidente*” (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso). Local em que o corpo era vigiado e que, apesar de recordado como um controle pouco evidente, buscava-se, apenas com a presença dessas professoras que se revezavam no cuidado das alunas, fazer “[...] *com que nós alunas tivéssemos um autocontrole, quer dizer, se esperava que houvesse responsabilidade*” (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

Os dormitórios desses internatos recebiam diferentes configurações de acordo com o nível de estudo das alunas. As alunas eram divididas, geralmente, em três níveis: as mais novas, das primeiras séries até a 5ª série; as avançadas, que iam até os últimos anos do Fundamental; e as veteranas, alunas mais velhas que eram, geralmente, as normalistas. Até os últimos anos do Fundamental, as alunas internas eram colocadas em dormitórios compartilhados, organizados em uma grande sala ou salão, como mencionado pelas entrevistadas, e tendo seus corpos separados e delimitados por espaços denominados de

“celas”. A partir de outras pesquisas realizadas sobre a educação de mulheres, como a desenvolvida por Poletto (2020) referente a uma instituição de Caxias do Sul/RS, a nomenclatura dada a este espaço do dormitório não era algo incomum, ou característico das instituições do Vale dos Sinos, sendo que suas entrevistadas, que também estudaram em regime de internato nesta instituição localizada na serra gaúcha, intitulavam o dormitório dessa maneira. Estas celas, tanto na Fundação, como no São José, eram organizadas a cada duas ou três alunas e tinham, entre as camas, um pano, sendo assim “[...] *uma forma de ter um pouco de intimidade própria que podia se fechar, mas ninguém fechava*” (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

Além das camas, as celas tinham um bidê e um banquinho para cada aluna. Vera Silveira, por estudar no final dos anos 1920 e início dos anos 1930, recorda-se que, nas celas das alunas no Colégio São José, continha, ainda, “[...] *uma cadeira, e um penico que não servia, nós chamava de peniqueira*” (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso). O penico, instrumento peculiar da época, também denominado como urinol feminino⁹⁴, foi um utensílio utilizado por longos anos em zonas rurais, onde o banheiro levou mais tempo para ser inserido dentro das residências familiares. Este objeto “[...] era atrelado à higiene e limpeza, principalmente no início do século XX, quando no Brasil se propaga o discurso higienista” (Oliveira, 2022, s. p.). Paulillo (2017, p. 262) explica que esses objetos “[...] ficavam espalhados pelos quartos, alcovas e camarinhas, escondidos debaixo das camas, dentro de armários ou disfarçados em móveis específicos” e complementa a informação, afirmando que “eram soluções sempre à mão na hora de urinar ou defecar, para posteriormente despejo em vasos maiores ou barris (os “tigres”), que seriam lançados em algum ponto distante da casa”.

Ainda referente aos dormitórios, junto à parede, encontravam-se os armários de roupas das alunas e perto às janelas, as pias para higiene pessoal do início e fim do dia. As roupas das internas e demais pertences não ficavam junto às suas camas; entretanto, junto ao bidê, pequena cômoda ao lado da cama, Nair deixava uma foto de seu noivo que “[...] *estava esperando carta dele e ele não mandou, aí a schwester*⁹⁵ *Anita entrou no quarto e daí eu contei pra ela e daí ela pegou o porta retrato e botou virado, assim [indicando que ela virou o porta retrato com a foto para baixo]*” (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso). Em sua narrativa, percebeu-se um ar de tristeza, mágoa e desgosto, uma vez que suas expectativas de esperas

⁹⁴Cf. Oliveira (2022). Outras definições também encontradas ao objeto segundo dicionário Michaelis: Vaso sanitário portátil usado para urinar e defecar; mijadeiro, penico, vaso, vaso noturno (Urinol, 2024).

⁹⁵Na tradução do alemão, “irmã”. Forma como as alunas se reportavam, na época, às professoras plantonistas dos dormitórios.

pela carta não foram atendidas, ainda mais sabendo que ela estava na instituição preparando-se naquele ano para o casamento.

No andar com as celas, existiam banheiros com vasos sanitários; entretanto, os banhos, tanto na Fundação como no São José, ocorriam em um andar separado. É perceptível, analisando as narrativas das alunas que foram internas, que o ritual dos banhos se modificou com o passar dos anos. No Colégio São José, no período em que Vera Silveira estudou, o banho ocorria uma vez por semana e era de banheira; havia várias banheiras em um mesmo espaço. Na Fundação, o banho das internas na década de 1950, quando Céres estudou na instituição, era realizado dia sim, dia não. Nos anos 1970, quando Marion foi aluna interna, o banho já era diário e as alunas, ao final de um dia de estudos, precisavam:

[...] esperar a hora do banho. Aí, tinha fila no banheiro, tomara que tu pegasse uma hora boa, tu tinha que ficar esperando o teu espaço. Tu tirava a tua roupa no quarto, tu botava o teu chambre e tu ia com a toalha, com o sabonete, com o shampoo, tu descia [...] E aí, a gente tomava o banho e era de caldeirão, então os primeiros eram meio frios porque eles não tinham esquentado ainda o caldeirão e depois, assim, era bem quente (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso).

Além do dormitório e banheiro, outro espaço frequentado pelas alunas, cotidianamente, era o refeitório que marcava o tempo e o espaço para as refeições. O ritual de alimentação das alunas internas ocorria nesse ambiente que, assim como os demais, era de vigilância e controle. Geralmente se organizava de tal forma que uma aluna mais velha se sentasse com alunas mais novas, no intuito dessa se responsabilizar por fazer com que todas se servissem e, após, recolher os utensílios e entregá-los na cozinha, que foi recordada por ser “*tudo imenso, gigante*” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso).

O espaço dos refeitórios, assim como a cozinha, foi lembrado por ser “[...] *imenso, era muito grande, tinha bastante gente*” (Dias, 2021, s. p., grifo nosso) e que a dificuldade “[...] *era no almoço porque o refeitório enchia três vezes e era um refeitório imenso e enchia três vezes*” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso). As orações antes de se realizar as refeições apareceram em suas narrativas, assim como a ordem e a disciplina. Nas três instituições, apenas as alunas internas faziam uso desse espaço, sendo que as alunas que estudavam no regime de externato, precisavam levar seu lanche e, conforme Loiva da Silveira coloca, “[...] *a gente comia o lanche [...] embaixo das árvores, ali tinha umas mesinhas com banquinhos, a gente ficava ali na sombra*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Observando a organização desses espaços, alguns aspectos podem ser ressaltados e questionados. Percebe-se que, com o passar das décadas, houve permanências e rupturas em relação a alguns hábitos, organizações e rotinas nos internatos femininos, como nos dormitórios a presença do penico, objeto disponibilizado às alunas na década de 1920 e 1930, dar espaço ao vaso sanitário nos anos seguintes. A oferta desse instrumento se dava, possivelmente, por ainda não ter a construção de banheiros próximos aos leitos das internas e, dessa forma, buscar favorecer às suas necessidades noturnas, caso assim houvesse. Outro ponto que também chama atenção, volta-se para o pano de cada cela, que entendo como uma cortina para a divisão entre as camas, que servia para que elas pudessem ter uma “maior intimidade”, mas que elas acabavam não fechando.

Algumas indagações sobre esse assunto continuo me fazendo: será que realmente essas divisórias eram colocadas com o intuito de dar privacidade às alunas ou era um estímulo a mais ao pudor para que as alunas não expusessem seus corpos, uma frente a outra? Ou ainda, será que era um dispositivo a mais de vigilância para que, ao se fecharem, as professoras plantonistas voltassem seu olhar atento para aquela que buscou espaço para seu corpo a procura de uma reclusão? O fato das alunas não se fecharem em seus leitos era algum acordo tácito ou era o desejado pelas plantonistas? Referente a estes tempos e espaços delimitados e individualizados às alunas, Taborda de Oliveira e Beltran (2013, p. 19) refletem que “[...] a definição de espaços próprios, de tempos rigorosamente demarcados, de atitudes como andar, escrever, sentar ou permanecer em silêncio, denota uma educação corporal que persegue novas formas da sensibilidade, tendo como base a atividade corporal”.

Uma outra questão merece ser discutida volta-se aos espaços e rotinas de higiene e alimentação. Em ambos os ambiente, nota-se rupturas e continuidades em relação as suas organizações e rotina, a banheira ser substituída por chuveiros, a oração antes da alimentação e a tarefa de sempre uma das alunas mais velas da mesa se comprometer em pôr e retirar os utensílios da mesa são alguns desses movimentos observáveis. A partir do que me contaram, é notório o grande número de famílias que buscavam o regime de internato como forma de educação para suas filhas, isso pelo fato dos espaços serem retratados como imensos a fim de acomodar o volume de alunas, o refeitório encher durante o almoço em três levadas e o banho ser um momento de exercitar a espera e a paciência ao enfrentar filas e esperar sua vez para poder se higienizar.

Os momentos e espaços para devoção, culto, missa e meditação se legitimam, posto que as três instituições possuem uma matriz confessional, católica ou luterana. Nesse ponto, as orações e devocionais antes das refeições ou antes de dormir, as meditações matutinas

antes das aulas e a frequência nos cultos e missas aos domingos, para alunas internas, era algo recorrente e destacado em suas narrativas. No caso de Beatriz, a capela, que compunha o Santa Catarina, era um ambiente que ela gostava de ficar, principalmente quando queria ficar mais quieta, já que todo o cenário proporcionava esse silêncio e essa pausa no tempo: “[...] *não chamava de meditar, mas precisava por a cabeça no lugar ia lá na capela. As vezes matava aula, para ficar na capela [...] é linda, é um lugar que te dá vontade de ficar. Tu olha para a esquerda aquele matinho*” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

As meditações na Fundação foram narradas ocorrendo no auditório, e, após troca de gestão, na década de 1970, passou a ocorrer uma vez por semana, juntando todos os alunos e professores no ginásio da escola. Consistia em um momento em que escutavam uma palavra, cantavam, e, aproveitando a junção de alunos e professores, era a ocasião propícia para, quando necessário, passar algum aviso geral. No período em que Rosane estudou na Fundação Evangélica, assim como outras entrevistadas desta pesquisa⁹⁶, a educação já não era mais voltada apenas para as mulheres, havendo meninos estudando na instituição. Ela recorda que tinha um grupo de amigas que gostava de se reunir para tocar violão e cantar músicas da igreja. Quando o diretor da época, Ernest Sarlet, ficou sabendo desse grupo, as desafiou para cantar durante as meditações, formando um pequeno coro:

Eu fico impressionada, porque eu não era uma menina muito extrovertida, assim, eu era daquelas bobocas dos cantos, sabe? Não era aquelas que chamavam a atenção ou coisa assim, era tímida e pra isso eu não tinha timidez. A gente ia lá na frente de toda a escola e cantava, às vezes a gente ficava meio encabulada ‘o que aqueles gurizinhos bonitos, aquele filho de médico, o que que vão pensar? Ai, aquelas carolas’. Tudo bem, mas a gente era mesmo, a gente fazia o que gostava (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso).

Neste excerto, nota-se que Rosane tece uma auto avaliação de como ela se percebia e se sentia diante de todos da escola no momento das meditações. Mesmo gostando do que fazia, sentia-se envergonhada em pensar o que os meninos iriam falar delas. Loiva também menciona o quanto era tímida nesse período de estudos na escola normal, mas que, devido aos incentivos de alguns professores, ela mudou e melhorou bastante nesse ponto. Recordou-se da professora de Sociologia, que fazia com que as alunas falassem bastante em aula: “[...] *ela dizia ‘levanta’! Então a gente tinha que ficar em pé e falar alguma coisa, sobre alguma coisa,*

⁹⁶Vale destacar que, assim como mencionado anteriormente no trabalho, a Fundação Evangélica, de forma gradativa e a partir de 1961, passou a aceitar alunos do sexo masculino para frequentar as aulas, tornando-se uma instituição de educação mista.

sobre um determinado tema, mas o coraçãozinho disparava (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

E o que vem a ser a vergonha e a timidez, senão um conjunto de sentimentos que envolve a si em relação ao outro? Sentimento que não é agradável, podendo barrar ações, sentimento de se expor ao ridículo, medo, insegurança, sentimento de se sentir rejeitada ou humilhada pelos demais. Dependendo da situação e momento, o sentimento de vergonha surge e este pensamento cabe ao período e a situação pelo qual os jovens estavam passando, da adolescência e da exposição, tempo em que ocorre um cuidado com as atitudes, surgem os flertes e a inibição frente ao sexo oposto.

O poeta Manoel de Barros (2021, p. 18), certa vez, escreveu: “[...] quando meus olhos estão sujos da civilização. Cresce por dentro deles um desejo de árvores e aves”. Para as alunas que passavam seu dia delimitadas pelos muros da instituição escolar, transitando entre uma atividade e outra e por salas e espaços que vigiavam e controlavam seus corpos, o desejo delas pelo verde e pela natureza também crescia. Isso se justifica pela convergência de memória ao relatar espaços e rituais que envolvessem o verde, o ar puro e a natureza: na Fundação Evangélica o “morrinho”, no Santa Catarina “as grandes árvores e sombras do pátio” e no São José o “túnel verde”.

Ah, era espetacular! Nos fundos da escola tinha o que a gente chamava de morrinho, era um morrinho mesmo com árvores, com bancos e tu ia pra lá assim nas tuas horas vagas, né, no sábado ou no domingo, quando dava, tu ia pra lá, era um lugar lindo com árvores de frutas, com árvores de flores e pomar e tudo, né? Esse era o tal do Morrinho (Güntzel, 2021, s. p., grifo nosso).

Figura 19 – Registro dos prédios da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo em meio à natureza (década de 1950)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

O espaço do morrinho, na Fundação Evangélica, descrito por Céres, era composto por árvores, flores, frutos, bancos e mesas, “[...] *um dos lugares mais agradáveis que a gente gostava de ficar, era fechadinho, [...] a gente podia fazer os trabalhos lá também, era um lugar bem aproveitado*” (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso). Apesar de ser um ambiente mais usufruído pelas alunas do internato, Carmen recorda que, na hora do descanso, as alunas do externato aproveitavam os bancos embaixo das árvores. Já no colégio Santa Catarina, a aproximação com a natureza também foi recordada, “[...] *tinha um cinamomo muito grande no pátio da escola, muito grande, muito velho, com uma sombra muito boa que era bonito de ficar embaixo [...]*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). A Figura 19 nos reporta para os prédios da instituição na década de 1950. Nela, conseguimos observar a construção dos prédios da instituição presente no alto de um morro localizado no bairro de Hamburgo Velho, na cidade de Novo Hamburgo. Um espaço bastante privilegiado pela natureza que abraçava a construção. Provavelmente, conforme as narrativas e análise da imagem, o espaço se localizava atrás da construção do prédio maior, onde a quantidade de árvores era mais abundante, conforme a Figura 20, disponível no site da instituição, nos apresenta:

Figura 20 – O morrinho da Fundação Evangélica, área de preservação ambiental (ano de 2023)



Fonte: IENH (2024).

As irmãs Leni e Ellen trouxeram à tona o estudo da sustentabilidade, algo que era muito trabalhado com as alunas na Fundação tanto durante os passeios que realizavam, quanto no espaço do morrinho. Estes foram ensinamentos que elas reconheceram, com o passar dos anos, e que acabaram levando para vida:

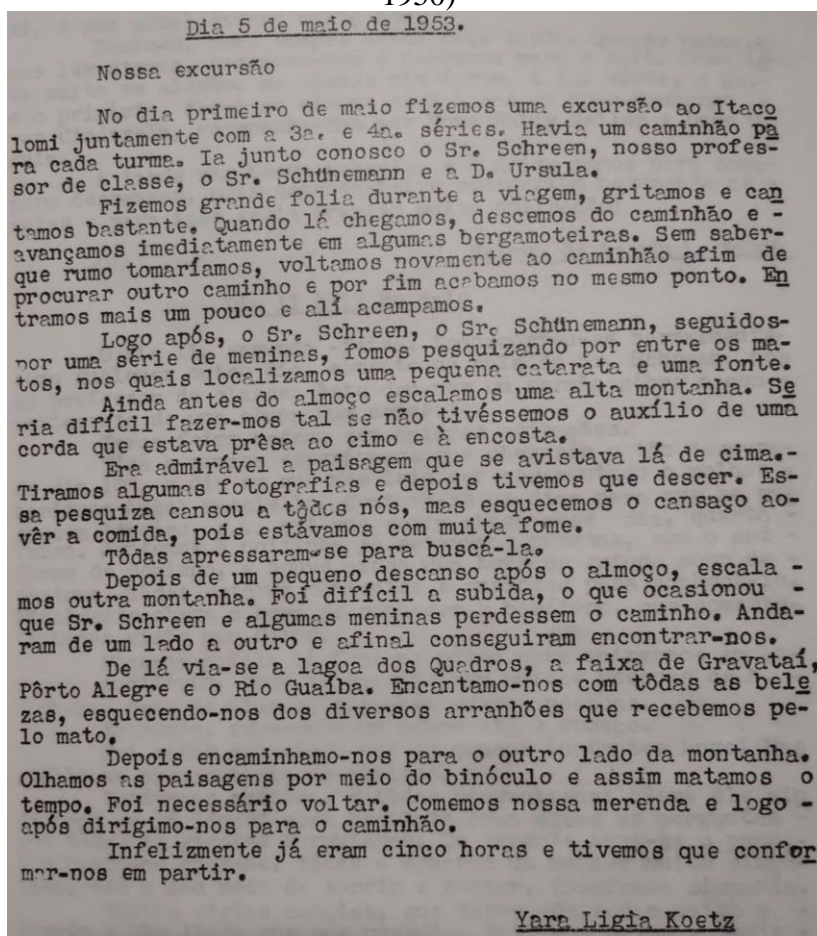
[...] essa questão do que hoje é chamado de sustentabilidade, hoje é chamado de comportamento adequado em termos ambientais. [...] nesse morrinho que era também um espaço de lazer nosso que era muito valorizado [...] essa consciência ambiental também era explicitada pra nós (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

A natureza se fazia presente, também, em excursões de turmas que as alunas realizavam, juntamente com professores da instituição. Muitos desses passeios, as alunas faziam caminhando. Saíam no início da manhã, com suas mochilas recheadas de mantimentos, lanches e, em algumas situações, com panelas para cozinhar, retornando ao final da tarde. Essas saídas receberam diferentes nomenclaturas por elas: excursões, piqueniques ou mesmo passeios de turma, entretanto o objetivo, aparentemente, era o mesmo, passar dia em meio à natureza. Maria Vitória narrou alguns desses piqueniques que as alunas da 4ª série realizavam no *Santa*. Segundo ela, a professora de Ciências as levou para Morro Reuter, cidade vizinha localizada, em uma média, de 20 km de onde a instituição se

localizava. A saída das alunas foi proposta pela professora com o objetivo de realizarem um passeio botânico e observarem as plantas do caminho: “[...] era um dia quente, quente, eu só me lembro que nós chegamos lá e eu só tinha vontade de deitar, de dormir [...] era um passeio pra ver a paisagem botânica, pra ver onde nós ia passar ninguém arrancou nada, ninguém fez nada, botânico só na cabeça” (Denicol, 2023, s. p., grifo nosso).

No diário da turma de Céres e Carmen, é possível também encontrar vários relatos desses passeios junto a morros, bosques e cachoeiras. Uma dessas excursões foi realizada para o Morro do Itacolomi, localizado no município de Gravataí/RS. Na Fotografia 15, podemos ler o relato da estudante Yara no diário da turma, referente ao passeio ao morro, e, em seguida, na Fotografia 16, é possível ver alguns registros fotográficos que apresentam as alunas em diferentes espaços junto à natureza a partir dessas saídas de grupo⁹⁷.

Fotografia 15 – Registro no diário da turma da excursão para o Morro Itacolomi (década de 1950)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

⁹⁷Saídas ao ar livre, denominadas de “excursões”, foram identificadas em estudo realizado por Brito (2018) ao entrevistar alunos que estudaram em regime de internato na Escola Normal Evangélica, instituição localizada na cidade de São Leopoldo/RS e contemporânea às três instituições de ensino do presente estudo.

Nosso professor de classe, que escolhia um local, ele adorava a natureza e aí contratavam ônibus, que a gente ia de turma e fazia, assim, um tipo de um piquenique. É tudo ele, organizava praticamente era uma ou duas por ano que se fazia. E sempre os lugares bem... não eram longe, mas também não eram lugares com acesso tão fácil, ele fez a gente caminhar bastante, se movimentar bastante. O que eu mais gostei é da cascata São Miguel, porque eu gosto muito da natureza também, e água, e vegetação, árvores, apesar que ali no Morro do Itacolomi também é um espaço muito bonito (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso).

Fotografia 16 – Registros das alunas da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo em suas excursões pelos morros (década de 1950)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Morro do Itacolomi (Gravataí/RS); Morro Ferrabrás (Sapiranga/RS), Morro do Chapéu, Morro das Cabras e Zoológico (Sapucaia do Sul/RS), espaço verde onde hoje se localiza o Parque da Fechamp (Garibaldi/RS), Parque Saint’Hilaire (Viamão/RS), Cânion Itaimbezinho (Cambará do Sul/RS), são alguns desses passeios realizados e recordados pelo grupo de estudantes em meio ao verde e ao natural. Espaços fora do ambiente escolar, em que seguiam acompanhadas de seus professores, mas, pelo fato de poder ter contato com árvores, animais, respirar ar puro, se refrescar em cascatas, as animavam e revigoravam seus corpos, mentes e espíritos. Essas atividades se equiparam aos preceitos iniciais que Rousseau já propunha no século XVIII: uma aprendizagem ao ar livre, mais próximo possível do natural (Escolano Benito, 2017).

Nóvoa (2011) pondera sobre uma certa amnésia que a sociedade tem enfrentado nos últimos tempos em razão de que se observa, no campo educacional, velhas ações praticadas atualmente nas escolas, travestidas de novidade. Tais movimentos realizados nestas instituições, de levarem suas alunas à passeios em ambientes abertos, propondo atividades em campos abertos, em cascatas e aos pés ou no alto de montanhas, colocando-as em contato direto com o natural e como protagonistas em seus processos de aprendizagem, são observados nos ideários de pedagogos em tempos pretéritos. Um exemplo desses estudos foi desenvolvido por Célestin Freinet⁹⁸ nas primeiras décadas do século XX.

Freinet (1969) desenvolveu sua prática pedagógica a partir de quatro pilares: a cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade, eixos esses que podem ser detectados na educação dessas mulheres a partir dos vestígios do passado que conseguiu acessar, seja pela oralidade ou materialidade preservada. Seu pensamento defendia a livre experimentação dos alunos, sendo inspirado por educadores que o precederam como Montaigne, Rousseau, Pestalozzi e Ferrière (Freinet, 1969). Uma das técnicas desenvolvidas por ele, foram as aulas-passeios. Barros e Vieira (2019, p. 82) explicam que “[...] a aula-passeio é um momento de vivenciar, descobrir e sentir novas sensações, despertando novos interesses e curiosidades nos alunos”. As autoras pontuam, ainda, que essas atividades são experiências humanizadoras (Barros; Vieira, 2019), o que também se pode entender a partir das definições traçadas pelo próprio idealizador:

A aula de caminhada foi o meio de salvação para mim. Em vez de cochilar diante de um texto de leitura, depois da aula do meio-dia saíamos para o campo que margeava a aldeia [...] observávamos o campo nas diversas estações, quando no inverno as grandes mantas eram estendidas sob as oliveiras para receber azeitonas de vários tipos, ou quando as flores de laranjeira, abertas na Primavera, pareciam oferecer-se para serem colhidas. Já não examinamos escolasticamente a flor ou o inseto, a pedra ou o rio que nos rodeia. Sentimos isso com toda a nossa sensibilidade natural (Freinet, 1969, p. 14, tradução nossa)⁹⁹.

⁹⁸Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês que, inspirado por educadores de períodos anteriores, fundou, entre os anos de 1934 e 1935, juntamente a sua esposa Élise Freinet, sua própria escola, colocando em prática seu ideário de uma educação livre e experimental. Dentre outras concepções, Freinet defendia a aprendizagem pelo tateamento e pela experiência, além da comunicação e da cooperação, tornando-se o precursor da imprensa escolar.

⁹⁹No texto fonte: “*La classe-paseo fue para mí el medio de salvación. Em vez de dormir frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea [...] observábamos el campo en las diversas estaciones, cuando en invierno se extendían las grandes mantas bajo los olivos para recibir las aceitunas de diversos tipos, o cuando las flores del naranjo, abiertas en primavera, parecían ofrecerse para ser recogidas. No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con toda nuestra natural sensibilidad*” (Freinet, 1969, p. 14, grifo nosso).

Nesse sentido, seguindo as orientações de Nóvoa (2011), pode-se perceber que, o que atualmente nas escolas é intitulado como “pedagogia ativa”, onde os alunos são o centro, participantes ativos na construção de sua aprendizagem, encontramos as mesmas ações nas propostas pedagógicas dessas instituições confessionais e nas ações e ideias de pedagogos do início do século XX e séculos anteriores.

Os registros iconográficos e narrativas referente às saídas das alunas das instituições, nos faz refletir, também, sobre a ação que seus corpos eram submetidos. Uma mistura de fadiga e cansaço, com o deslumbre e encantamento ao admirar as paisagens é notável nesses documentos, corroborando com a definição de sentimentos e sensibilidade, apresentado por Escolano Benito (2021, p. 34) a partir de uma citação de Jean-Baptiste Girard, ao qual afirma que “[...] a sensação se fixa nos órgãos; o sentimento vai ao coração”. Nessa perspectiva, por mais que o corpo das alunas gritasse por descanso, o emocional vibrava com o fascínio do lugar visitado e da possibilidade de terem um dia que, mesmo sob vigilância dos docentes que as acompanhavam, seus corpos podiam desfrutar de uma dada liberdade oportunizada pelo ambiente ao ar livre.

Mas não só saídas em meio ao verde essas instituições oportunizavam às estudantes, como também visitas a pontos turísticos da capital, Porto Alegre/RS, visitar empresas da região, sistema de rádios e cidades da serra gaúcha. Todos os passeios foram realizados com o intuito de conhecimento cultural, conhecer sistema de trabalho, museus, igrejas: “[...] *eles tentavam incentivar a vida cultural muito, sabe? Esses [passeios] não eram obrigatórios, tinha alguns obrigatórios e os não obrigatórios, em geral, esses de saídas, assim, não eram obrigatórios, mas todo mundo queria ir*” (Dias, 2021, s. p., grifo nosso).

E, no último ano de estudos, geralmente as instituições ou as alunas, como no caso da Beatriz, se organizavam para um passeio mais distante, geralmente para o litoral. “*Quando nós chegamos ao final do terceiro ano, nós fomos a Balneário Camboriú. Camboriú tinha um edifício, um! [...] então foi o máximo da libertação nós irmos de ônibus a Camboriú, acampar lá. Era uma iniciativa nossa*” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso). Já para o passeio de final de ano para a turma da Carmen e Céres, ocorreu toda uma mobilização da escola para levar as estudantes. Elas foram conhecer as Cataratas do Iguaçu, no estado do Paraná e, para essa viagem, até um pequeno jatinho foi fretado pela Fundação a fim de levar as alunas e os professores que as acompanharam.

Mais que um passeio, momentos de “libertação”, conforme pontuou Beatriz. Tempo de conversas, brincadeiras, gritos, cantos e folias, tempo de socialização. E não que dentro do ambiente escolar isso não existia, porém com mais restrições, tudo de forma comedida, uma

vez normas e regras regiam seus espaços internos¹⁰⁰. Conforme as entrevistadas, havia espaços que, nos momentos livres, geralmente entre os turnos, antes e depois das refeições ou no final do dia, eram destinados para esses momentos conversa, de compartilhamentos, de cantos e brincadeiras. Havia um pátio coberto, próximo ao refeitório que era um ponto de encontro das alunas, principalmente nos dias frios e chuvosos. Já nos demais dias, o morrinho, já destacado anteriormente, era esse ponto de fruição e lazer. Nesse espaço ocorria:

[...] o nosso período de lazer, de comunhão, de conversar, não tinha TV, naquela época. Tu imagina? Não existia TV, se tivesse era muito raro, então a gente se distraía conversando, brincando, rindo, contando piada, cantando. A gente cantava muito, de tudo quanto é tipo de música. Eu até subia nas árvores ainda ou ficava sentada embaixo das árvores, ou nos bancos, era muito bacana (Dias, 2021, s. p., grifo nosso).

Em um período não muito distante de Leni, apenas um ano posterior sua saída da Fundação, estudou Marion, que já se recorda da escola oferecer aos estudantes um espaço para a socialização. Lá podiam assistir programas na televisão e compartilhar um mate, “[...] lugar, bem rústico, maravilhoso, tinha uma lareirinha, tinha uma TV que nós podíamos assistir uma novela e o Jornal Nacional, [...] tinha uma cozinhezinha ali, então, quem quisesse fazer alguma coisa, poderia fazer ali” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso). O espaço da TV, destacado na narrativa da aluna, reporta esse lugar de aconchego, acolhida e bem-estar. Marion relembrou que nessa *cozinhezinha* que existia na sala, as alunas podiam fazer alguma coisa. Ela tomava mate, não recordando muito bem se ela ou alguma colega levavam de casa cuia e os demais utensílios necessários para o preparo, apenas rememorou essa prática.

Para quem nasceu ou vive na região Sul, reconhece o ritual do chimarrão. Uma bebida típica da região que requer cuia, bomba, erva e água quente. Um preparo que pode ser tomado de forma individual, mas que possui toda uma construção voltada para o coletivo, para a partilha, a sociabilidade, um laço afetivo que se estabelece no compartilhamento do *chima*. É no momento de se compartilhar um mate que também se compartilha uma conversa, uma troca de ideias, é um momento de pausa e atenção que fizemos ao longo do dia, e nos voltamos para o outro que está próximo a compartilhar a bebida.

Para uma aluna que era interna, um ambiente dentro da escola que possibilitava assistir TV à noite, depois de um dia longo de atividades, ver um programa como a novela e o noticiário por ela destacado, fazer um preparo na cozinha, tomar um mate e confraternizar

¹⁰⁰Conforme será discutido no subcapítulo 5.2.2 intitulado *Da próxima vez, levantem mais cedo: modos de ser maneiras de subverter*.

com as colegas remete muito ao espaço de casa. Assim, não é de se admirar que este era um ambiente que proporcionava a ela, e muito provavelmente às demais colegas contemporâneas, esse sentimento de acolhida, abraço, afago e pertencimento que recebemos do nosso lar e de nossa família que, naquela ocasião, se fazia distante dessas meninas adolescentes.

Uma outra atividade que dava certa liberdade para as alunas, era a leitura. Uma geração de leitoras foi formada por estas instituições, já que um dos espaços que usufruíam e frequentavam muito era o da biblioteca. Diferentes maneiras de recordar e perceber o espaço foram narradas, enquanto algumas relataram que este ambiente em sua instituição era maravilhoso e imenso, outras avaliaram que, na sua escola, esse espaço era pequenininho e que poderia ser maior. Certeau (2014, p. 48) coloca que a leitura é “[...] uma produção silenciosa [...] faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se torna memorável”, fazendo-nos compreender as lembranças de Maria Vitória sobre as leituras que realizava: “[...] eu adorava a biblioteca, *Lady Patrícia*, *O filho do Sheik*, tinha uns [livros] bem legais. Ah, e aqueles livros da menina moça a gente leu tudo aquela coleção, como a gente lia! É, tinha uma biblioteca bem boa no ‘Santa’” (Denicol, 2023, s. p., grifo nosso).

Na fundação, o espaço da biblioteca proporcionava acomodação para leitura, trabalho em grupo e pesquisa. Foi descrito com muitos vidros, possibilitando, também uma visão para o ambiente externo. Ellen recordou que a Fundação, mesmo em más condições financeiras, possuía assinatura de dois ou três jornais que ficavam à disposição das estudantes “[...] a biblioteca, pra mim, era sempre, o meu reino [...] me estimulou muito, eu tinha assim, três, quatro livros na mesa de cabeceira, direto, aí era curtidão mesmo” (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

Entendo a busca pela leitura destas jovens como uma forma de fuga da realidade, dos seus estudos, das suas tarefas na qualidade de aprendizes. A leitura estimulava sua imaginação, as fazia viver, mesmo que por alguns instantes, uma outra história, uma realidade ficcional elaborada pelo texto e pelos seus pensamentos, já que “[...] a leitura é prática criadora e há sempre uma irreduzível liberdade dos leitores que conferem às imagens e aos textos múltiplos sentidos” (Cunha, 1999, p. 53). Cunha (1999, p. 39) também nos adverte sobre textos veiculados pela imprensa neste período ao destacar que “[...] os jornais também estavam repletos de conselhos práticos para a dona de casa”. Assim, explica-se, em alguma medida, a presença de diferentes assinaturas de jornais na biblioteca, mencionados por Ellen. Neste espaço, eles exerciam dupla finalidade. Mais do que somente informar estudantes com as notícias da região, país e do mundo, eles também formavam, por meio da sua leitura, condutas nas estudantes de acordo com o que a sociedade esperava das moças naquele tempo.

Mente, corpo e espírito, são formas possíveis de sintetizar a formação dessas mulheres a partir dos fragmentos narrados. Estudo, leituras, meditações, passeios, maneiras de educar jovens pelas diferentes propostas cotidianas. E quais outros lugares o corpo recebia espaço? Delimitada por classes e carteiras o espaço das salas de aula delimitavam e circunscreviam o lugar que o corpo ocupava. No São José, salas de aula com janelas amplas, que davam vista para natureza e corredores, poucas coisas distribuídas pelas paredes, mas sem faltar o crucifixo. Alunas com seus lugares fixos, “[...] *por causa da altura de cada uma. Eram diferentes alturas, eu era sempre mais para trás, porque eu era uma menina alta*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

No período em que Suzéte estudou no *Santa*, ocorriam os espelhos de classe, uma forma em que os professores encontravam de organizar e reorganizar o grupo de alunos no espaço da sala de aula. Essas organizações, a entrevistada analisou como horríveis e “[...] *que me marcou negativamente porque, eu era quieta, eu era atenta, eu era estudiosa [...], e aí eles botavam os tagarelas junto comigo pra ver se os tagarelas não conversavam mas daí eles me atrapalhavam*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). Outra forma de organização desse espaço, foi recordada por Beatriz Fischer, que disse não se recordar em que ano do Ginásio isso ocorreu, mas que certa vez “[...] *uma freira inventou que de acordo com a classificação dos boletins, a gente tinha primeiro lugar, segundo lugar, terceiro lugar [na sala de aula]*” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso). Se por um lado esses dois exemplos de estratégias organizacionais que as docentes tinham para distribuir as alunas pelo espaço da sala de aula visavam ajudar quem tivesse maior dificuldade de ordem e disciplina, por outro, acabava incomodando alunas mais quietas e aplicadas, além de acabar de certa forma expondo aquelas que não tinham o rendimento conforme o esperado.

Essas divisões e organizações por ordem de tamanho, classes enfileiradas uma classe atrás da outra, educadores sempre a frente, por vezes em um púlpito, local mais alto frente ao grupo, são reflexos de uma organização oitocentista (Foucault, 2014), buscava articular o ambiente de tal forma, determinando as relações de poder, em que o professor tomasse a ele o controle e vigilância sobre os sujeitos, uma forma de fazer “[...] funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2014, p. 144).

Enquanto a sala de aula limitava o espaço para o corpo, os ginásios e quadras esportivas, muito recordados pelas alunas, davam a elas a amplidão de gestos e movimentos. Realizavam brincadeiras com bola, competições, campeonatos, distintas práticas do atletismo, dos esportes e treinamentos físicos que, “[...] *não tinha aparelhos, mas era bem puxado*”,

recorda Beatriz Fischer (2023, s. p., grifo nosso), e que as práticas de educação física na escola normal eram identificadas em três momentos distintos, com início, meio e fim: “[...] e ficava muito claro isso, os três momentos. Primeiro momento era aquecimento e, depois, era o pesado. O último momento era a volta calma” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

[...] a gente praticava o atletismo, arremesso de peso, tudo a gente tinha que fazer bem ou mal, mas tinha que fazer. Distância, altura, pelota [...], dardo, disco, tudo a gente tinha que fazer e se ganhava nota, bem ou mal. O esporte também era muito forte [...] Eu era do esporte. E aí, tinha o salão grande que, em dias de chuva, se jogava ali dentro. Sempre tinha uma opção (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso).

Fotografia 17 – Time de vôlei da Fundação Evangélica em torneio (década de 1950)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

As fotografias que compõem a Fotografia 17 apresenta o time feminino de vôlei da Fundação Evangélica da década de 1950 em um campeonato contra alunas de outras instituições. Na fotografia da direita, observamos nove alunas da Fundação posando para o registro juntamente com um homem, o que nos leva a deduzir ser seu professor de Educação Física e treinador do time. A imagem nos possibilita, também, observar alguns elementos, como o uniforme do time. Aparentemente parece ser um macacão curto, fechado com zíper em que as meninas prendiam na cintura com um cinto. Nele constam as letras FE, remetendo às iniciais da instituição Fundação Evangélica. As alunas também seguram objetos com duas bolas, três troféus e um boneco, podendo ser um possível mascote do grupo. Encontra-se em destaque na foto Carmen, a primeira moça agachada, da esquerda para direita, segurando um dos troféus.

Conforme relatos no diário da turma, registrado em 21 de abril de 1953, além de campeonatos de vôlei contra times de outras instituições, ocorriam também na Fundação, competições esportivas entre as séries. Esses torneios internos causavam, segundo relato, “confusões entre as alunas” para a escolha de quem iria representar a turma nos times

formados, além de nervosismo e ansiedade, inibindo a fome, daquelas que foram escaladas para jogar. Neste registro, também constam os nomes das alunas que iriam jogar representando a turma e, dentre elas, o nome da Carmen como capitã da equipe.

Nas demais instituições, também ocorriam as atividades físicas. Recordadas, por serem atividades prazerosas para algumas, ou por não terem tantas aptidões na prática esportiva, esses eram momentos de preparar o corpo também para competições, apresentações ou até mesmo atuações. Não somente no esporte havia campeonatos, mas também na ginástica olímpica. Havia momentos de apresentações artísticas em que as alunas deveriam representar a escola, apresentando as aptidões de seus corpos em movimentos ensaiados e sincronizados, como se pode perceber na Fotografia 18. As apresentações ocorriam em diferentes locais, nestas imagens o encontro ocorreu no estádio José Carlos Daudt, localizado na Sociedade de Ginástica de Porto Alegre (Sogipa)¹⁰¹, em Porto Alegre/RS.

Fotografia 18 – Registro das alunas da Fundação Evangélica em uma demonstração das atividades de ginástica (1953)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

O conjunto das três fotografias nos permite inferir algumas observações referente a essa prática física, em que o corpo das alunas era submetido a treinamentos para execuções de

¹⁰¹Espaço fundado em 1867 destinado a prática esportiva, ginástica e lazer.

performances públicas. É possível observar um número grande de alunas, todas uniformizadas igualmente com bermuda curta escuras e blusa clara, provavelmente um conjunto em preto e branco. Percebe-se que elas estão organizadas em diferentes configurações, nos levando a deduzir que era uma apresentação em que mais de um movimento era realizado aos espectadores.

Em alguns movimentos, elas se encontram enfileiradas uma atrás da outra, com uma das moças mais à frente do grupo. Em outra imagem, aparece um homem em pé, todo de branco. Possivelmente, essas duas pessoas realizavam os movimentos no intuito de que o restante das meninas os seguissem nos movimentos, uma forma de entrosar todas em uma mesma execução, em um mesmo compasso. Já em outra imagem, nota-se as moças reunidas em pequenos grupos, de quatro em quatro alunas, que, deitadas no gramado e de mãos dadas, realizavam movimentos simultâneos com suas pernas ao ar. É difícil precisar sobre o homem vestido com um terno claro, que se encontra em uma das fotografias, agachado frente ao grupo de alunas enfileiradas. Estava com uma espécie de alça transpassado, podendo ser uma bolsa, sendo ele, quem sabe, algum outro fotógrafo que registrava as alunas por um outro viés. Não foi possível averiguar se existiam alguma banca julgadora e se existia uma espécie de premiação sobre essas atividades físicas, uma vez que as alunas não mencionaram sobre a avaliação dessa atividade e também não encontrei outro registro além das fotografias aqui colocadas.

Ao escutar as narrativas e observar os demais vestígios sobre a educação dessas mulheres, é notável constatar uma preocupação envolvendo o cuidado e a postura que essas estudantes deveriam ter com o seu corpo. Isso porque, conforme pontua Corsetti (1998, p. 7), essas atividades visavam uma organização social dos sujeitos nas primeiras décadas do século XX, “[...] uma educação física, intelectual e moral da mocidade, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para garantir a ordem”. Percebe-se, nessa questão, o projeto de Nacionalismo¹⁰² atuando dentro das esferas escolares, na educação de crianças e jovens, já que um dos pilares estava centrada na aparência, estética e desenvolvimento de corpos saudáveis, acompanhando a proposta de higienismo. Nesse

¹⁰²De acordo com Gertz (2005), a campanha de nacionalização ocorreu no Brasil durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e está ligada à figura de Oswaldo Cordeiro de Faria, então governador do estado do Rio Grande do Sul (1938-1943). Tinham como discurso, dentre outros pontos, a criação de uma “identidade nacional”, a homogeneização da população, e, com isso, a diminuição de diferentes raças e etnias que habitavam no solo brasileiro. A ordem, a civilidade, a preocupação com a aparência de corpos – prezando que fossem úteis e saudáveis – e o sentimento de patriotismo, por exemplo, também foram pautas desse período.

período, também se destaca os preceitos de Georges Hébert¹⁰³ referente às práticas físicas e cuidados com o corpo.

Segundo os estudos de Soares (2015) e Jubé (2019), Georges Hébert desenvolveu, no início do século XX, concepções pedagógicas em relação ao cuidado com o corpo por meio de atividades físicas que estivessem mais próximas possíveis ao natural. Ao criar o Método Natural sob a perspectiva de educar corpos saudáveis, seus pensamentos caminhavam de forma síncrona aos discursos higienistas do período. Suas concepções eram difundidas em diferentes esferas, publicando livros e artigos que defendiam a “[...] necessidade de um treino diário desenvolvido a partir de exercícios utilitários com a finalidade de adquirir resistência e de habituar-se à fadiga sempre no confronto com os elementos da natureza” (Soares, 2015, p. 154).

Loiva observa que, na educação física do Colégio São José, o professor realizava esportes com bolas, como vôlei e basquete, além de ensinar atividades recreativas para que elas, futuras normalistas, pudessem aplicar também com seus alunos. Entretanto, ela recorda, assim como a narrativa anteriormente de Beatriz, que, quando tiveram uma professora frente à essa disciplina, as atividades físicas no colégio São José ficaram muito puxadas e que as alunas saíam “*esgualpadas*”. As atividades passaram a ser avaliadas de forma mais rigorosa e começaram “[...] a fazer as provas práticas, isso era bem difícil. A gente fazia 2/3 vezes por ano. E tínhamos que atingir uma meta. [...] Eram exercícios que tu tinhas que fazer, deitar, levantar e pular, e eram coisas assim, que a gente não fazia normalmente” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso). A educação física recebia um certificado separado do boletim, atestando que a aluna “satisfez todas as atividades do exame prático” assim como consta na Fotografia 19:

¹⁰³De acordo com Jubé (2019, p. 2), “Georges Hébert (1875-1957) foi oficial da Marinha francesa e o criador do Método Natural. Em sua trajetória assumiu vários cargos importantes, os mais notáveis deles foram o de Diretor Técnico da Escola de Fuzileiros Navais de Lorient e do Colégio de Atletas em Reims, França. Na Marinha fez sua formação inicial, e pôde viajar pelas Colônias Francesas e Américas, incluindo o Brasil”.

Fotografia 19 – Certificado de Educação Física do Colégio São José (1963)


 REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
 ORIENTE PROGRESSO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 S. E. — DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CERTIFICADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

(Curso Gin. Secundário)

Colégio São José
Nome do Estabelecimento

São Leopoldo R. G. do Sul
 Cidade Estado

Certificamos que Loiva Teresinha Ludwig

filho de Carlos João Ludwig

e de Alzira Amalia Ludwig

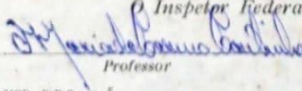
natural de Taquara Estado dR. G. do Sul

nascido em 12 de julho de 1947, satisfaz a todas

as provas do exame prático do 2º grau do ciclo secundário

realizadas no dia 8 e 13 de novembro de 1963

São Leopoldo, 30 de novembro de 1963


 O Inspetor Federal Dira Chermania Lang
 Professor Juliana Steffen
 Diretor

MOD. D.E.F. - 5

Fonte: L. Silveira (2023, s. p.).

Soares (2003, p. 28) reforça que, para Hébert, as atividades de educação física propostas nas instituições escolares aos seus alunos “[...] resume-se a ‘fazer seres fortes’, que são aqueles aperfeiçoados fisicamente de forma completa e útil e não os especialistas em um só gênero de exercício, ou ainda aqueles cujas proezas acrobáticas assombram grandes ou pequenas plateias”. Sob essa ótica, é possível perceber que as narrativas de Loiva e Beatriz, assim como o conjunto de registros que constam na Fotografia 18, vêm ao encontro das concepções pedagógicas relacionadas ao cuidado e desenvolvimento de um corpo saudável propagadas por Hébert no início do século XX, bem como ao projeto de nacionalismo implantado por Getúlio Vargas neste mesmo período.

Os desfiles em datas comemorativas, como 7 e 20 de setembro¹⁰⁴, que apareceram nos relatos orais das entrevistadas também estavam atreladas ao processo de patriotismo e nacionalismo Getulista. Eram momentos de muita preparação entre as alunas, que representavam suas instituições em desfiles pátrios pelo centro da cidade. Os corpos das alunas eram submetidos a muitos momentos de ensaios, pois nada poderia dar errado e as alunas precisariam estar sincronizadas em suas evoluções no momento da apresentação, assim como relatado por Rosane Gobetti (2021, s. p., grifo nosso): “[...] *era muito divertido porque a gente parava um monte de tempo para preparar o desfile, então a gente descia aquela lomba e ficava lá marchando, tinha que fazer a dobrinha, assim, perfeita para dobrar a esquina, que nem um desfile japonês*”.

Nas outras instituições, provavelmente, essa mesma rigurosidade com o corpo das alunas ocorria nas situações de ensaio. No Santa, Suzéte lembra que “[...] *não tinha de querer, tinha que participar, a gente ensaiava, passava horas e horas ensaiando [...] e ai de quem estivesse fora, porque a gente ensaiava as curvas, e Irmã Firminia, sempre do lado, que ela era assim, o símbolo da [ordem], tem que ser assim*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

Fotografia 20 – Registro das alunas da Fundação Evangélica em desfile cívico pelo centro de Novo Hamburgo/RS (década de 1950)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

¹⁰⁴As datas fazem referência ao dia 7 de setembro, dia da Independência do Brasil (feriado nacional), e ao dia 20 de setembro, Dia da Revolução Farroupilha (feriado estadual).

Corpos alinhados, passos ensaiados na mesma direção, assim como mãos e braços no mesmo ritmos. A Fotografia 20 nos apresenta a finalidade de tantos ensaios conforme relato das ex-alunas. A população da cidade parava para observar alunas e alunos das muitas instituições passarem pela rua. Meninas uniformizadas igualmente carregando a bandeira do Brasil e de sua instituição, como forma de saudar sua pátria, era uma situação que também pode ser analisada como uma forma de *marketing* das escolas na divulgação de seu trabalho, ou seja, um ato para apresentar à sociedade os indivíduos que estavam formando.

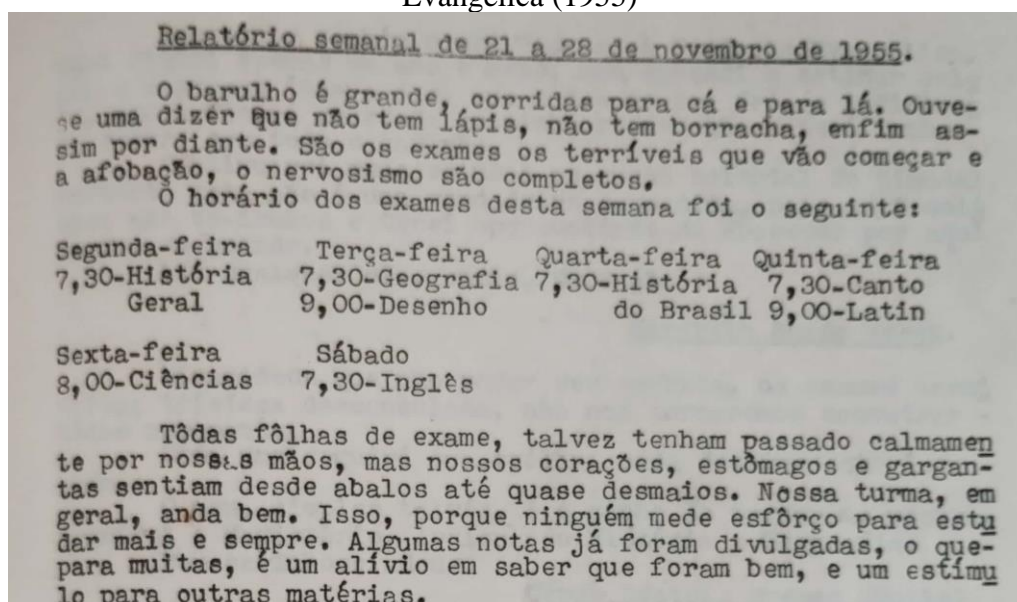
Rosane admitiu que gostava muito de marchar pela escola e que os ensaios eram realizados com afinco uma semana antes do desfile agendado. A banda, que na sua época a escola, possuía ensaiava igualmente, para tudo sair como o combinado. Seu relato de que era muito divertido, também nos permite supor que a diversão não estava no ato em si do ensaio, mas na possibilidade de haver uma certa libertação dos estudos formais do seu curso, já que para isso, necessitavam parar um bom tempo a fim de se dedicarem na execução da marcha.

Conforme analisado no início deste subcapítulo, a disciplina e a ordem eram pontos avaliados das alunas nos boletins, não somente no momento de desfile ou representação da escola em eventos externos, mas no dia a dia em que seus corpos estavam sob vigilância de professores e direção. Todavia, outras formas de avaliação ocorriam nesses espaços: trabalhos, organização de pertences, semana de exames e as sabatinas¹⁰⁵. Cada um desses instrumentos, dentro das diferentes temporalidades, buscava avaliar as discentes a partir de sua aprendizagem escolar.

Carmen disse não se recordar de trabalhos em grupos e, se houveram, foram poucos, porém recorda-se de dois momentos avaliativos durante o ano letivo, “[...] *no meio do ano nós tinha os exames, que era uma prova escrita e uma prova oral, daí tinha três professores. A prova oral eles faziam as perguntas que eles queriam e fim do ano era a mesma coisa*” (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso). Estes momentos avaliativos provocavam tensão nas alunas, perpassando seus sentidos, expressados em seus corpos, conforme o registro semanal no diário da turma. Parte desse registro encontra-se na Fotografia 21.

¹⁰⁵Avaliação, revisão de conteúdos através de perguntas e respostas no formato oral, arguição (Sabatina, 2024).

Fotografia 21 – Registro sobre a semana de exames no diário da turma da Fundação Evangélica (1955)

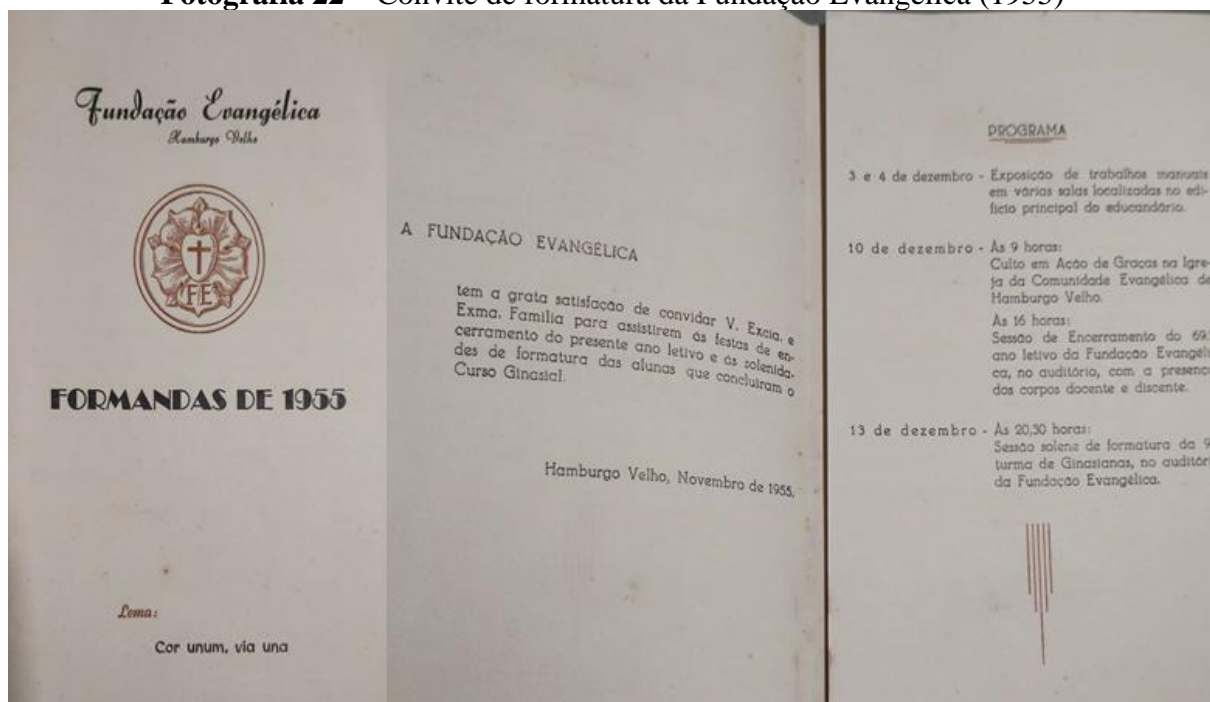


Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Provas, trabalhos, exames, práticas de ensino, instrumentos avaliativos que marcam rituais da escola moderna. Maria Vitória, estudante do curso normal, lembrou-se de uma aula prática que realizou na disciplina de Ensino Religioso em que a Irmã foi fazer sua observação: “*Me lembro quando fui dar aula, tinha que dar uma aula de religião e aí a Irmã Madalena era a fundadora, [...] eu acho que eu fiquei tão traumatizada que eu [esqueci], eu fiquei tão nervosa, que a Irmã era, assim, uma pessoa bem exigente*” (Denicol, 2023, s. p., grifo nosso). Muito possivelmente, por estar em uma situação de avaliação perante uma professora que dominava o assunto de sua prática, o nervosismo a vez travar e esquecer o conteúdo, porém, o sentimento do momento não a fez esquecer do contexto.

Todo o ciclo formativo em algum momento se finaliza, e, como uma maneira de marcar o fim desse processo na vida dos educandos, a instituição moderna realiza o ritual de formatura. Independentemente do tempo em que as alunas permanecem em uma instituição, seja dois ou sete anos de sua vida, o evento é realizado para sinalizar o fim do percurso. Seja ao final do Ginásio, Secundário ou de um Curso profissionalizante, a formatura é um rito que sela a aprendizagem das alunas e institui que esta está partindo para uma vida adulta, do mundo do trabalho e preparada para formações complementarem, a nível Superior. É um momento também que sela as despedidas, de amigos, professores, espaços e de uma vida marcada por atividades e rotinas cotidianas.

Fotografia 22 – Convite de formatura da Fundação Evangélica (1955)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

O convite de formatura é um símbolo desse ritual de passagem, que chama para participar desse evento pessoas próximas a quem os sujeitos envolvidos, que estão a se desligar desse espaço institucionalizado, irão entregar a materialidade. Nele, é possível observar nomes das formandas com seu respectivo local de origem, o paraninfo da turma, professor de classe homenageado e demais docentes homenageados que estarão presentes, e até os ausentes, no momento da solenidade. Além disso, constam as orientações de quando e onde ocorrerá a cerimônia.

No convite guardado por Carmen, feito em um uma folha tamanho A4 de gramatura 180gr e coloração amarelada, não se distinguindo se é do próprio papel ou pelas marcas do tempo, as informações registradas foram, aparentemente, feitas de forma impressa e em duas cores: letras pretas e detalhes em vermelho. No documento, que se desdobra em três partes, além dos elementos já citados, nos é permitido averiguar, já em sua capa, o nome, símbolo e local da escola que convida para o momento, além do ano da turma a se formar, 1955, e do lema da instituição “*Cor unum, via una*”, que, traduzido do Latim, seria “um coração, um caminho”.

O material nos permite perceber que o convite não ficou restrito apenas ao momento da cerimônia de colação de grau, mas que se estende por mais dias festivos do mês de dezembro do ano sinalizado, ocorrendo em dois dias “*uma exposição de trabalhos manuais em diversas salas do edifício principal do educandário*”. Em outro dia, na parte da manhã, um

culto de ação de graças, na igreja da comunidade do bairro; no mesmo dia do culto, na parte da tarde, uma sessão de encerramento do ano letivo com a presença das alunas e corpo docente e, finalizando as comemorações, o ato solene de formatura no auditório da instituição. Em todos as atividades constam o dia, horário e local para situar os convidados.

Fotografia 23 – Turmas de formandas da Fundação Evangélica (1955), do Colégio Santa Catarina (1967) e do Colégio São José (1968)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.), Fischer (2023, s. p.) e L. Silveira (2023, s. p.).

O conjunto das três imagens representam as turmas de formandas de algumas das entrevistadas e de cada uma das instituições envolvidas nesta pesquisa. A primeira fotografia, de cima para baixo e da esquerda para a direita, apresenta as formandas de 1955 da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo, turma em que Carmen e Céres fizeram parte e do convite de formatura apresentado anteriormente. Nela se apresentam as 22 formandas juntamente a seu professor de classe ao centro, Hans Schreen. A segunda fotografia, de cima para baixo e da esquerda para a direita, são as formandas do Colégio Santa Catarina de Novo Hamburgo, turma em que Beatriz se formou. Nela, observamos a presença de 30 formandas, juntamente com duas Irmãs, possivelmente professoras responsáveis pelo grupo de alunas. A última imagem é um recorte de jornal das alunas formandas do Colégio São José guardado pela aluna

Loiva, participante deste estudo. A imagem apresenta a turma em que ela se formou com 28 alunas, na presença de duas Irmãs, ao que tudo indica também responsáveis pelo grupo de alunas. Nas notas ainda aparecem o nome da Irmã, paraninfa da turma e da aluna oradora. Todas as imagens são registros posados para tal momento e nos permitem observar as vestimentas das alunas, uniformizadas ou não, o número de formandas de cada grupo, bem como a presença de pessoas representantes de cada instituição.

Ao discorrer sobre esse subcapítulo, percebo o quanto os espaços, as atividades, os ritos e rituais das instituições incidem sobre os corpos de seus sujeitos, moldando-os dentro de uma expectativa de sujeito a ser formado, respondendo reflexos do seu tempo, conforme bem colocado pela entrevistada Loiva. Nesse caminho, Taborda de Oliveira e Beltran (2013, p. 30) ainda sinalizam que esse conjunto de atividades introduzidos pelas escolas tem sua:

[...] ênfase em rotinas corporais como meios de chegar aos sentimentos considerados mais nobres. Embora estejamos falando da instrução no regime interno, os tempos eram bem demarcados e se baseavam nas atividades do corpo: trabalhos manuais, cantos, passeios, sono. O controle do tempo se fazia por meio das práticas corporais, além de desenvolver iniciativas que buscassem os valores nobres, cultos e considerados civilizados (Taborda de Oliveira; Beltran, 2013, p. 30).

A organização curricular, pautada em disciplinas e práticas culturais e corporais realizadas por essas instituições confessionais, a partir de uma liturgia muito bem articulada, fez com que as estudantes tivessem um encontro *sui generis* com cada proposta. Tais atividades, que compreendem o conjunto dos ritos e rituais destas escolas, de certa forma, deixaram marcas em suas memórias, isso porque “[...] a cultura da escola é um conjunto holístico de cognições e emoções em interação” (Escolano Benito, 2021, p. 19). Foram experiências que atravessaram seus corpos, invadiram seus sentidos, provocaram emoções, fomentando sensibilidades para além do espaço físico escolarizado.

Controlar o tempo e o espaço, por meio dessas ocupações diárias, são formas encontradas pela instituição escolar de subjetivar corpos, fazendo com que os indivíduos incorporem hábitos vistos como aceitáveis pelo grupo social na qual se insere. Estes movimentos realizados pela escola incitavam, nas estudantes, modos de ser, mas que, apesar disso, não impediu que elas encontrassem maneiras de subverter essas práticas.

5.2.2 “Na próxima vez, levantem mais cedo”¹⁰⁶: modos de ser, maneiras de subverter

¹⁰⁶Frase extraída da narrativa de Loiva da Silveira, em entrevista realizada no dia 11 de maio de 2023.

A partir de toda essa organização das instituições escolares, das práticas, ritos e rituais que não eram específicas desta ou daquela instituição, mas que se percebia uma certa similaridade entre elas, buscava-se criar um ideal feminino para a sociedade de cada época. Em meio a essas distribuições de atividades, dentro de cada tempo e espaço escolar, ocorriam formas de organizar e disciplinarizar as discentes, avivando nelas sentimentos, emoções e estimulando sensibilidades que são carregadas para a vida fora dos muros escolares.

Essas regras e organizações colocadas em ação no ambiente escolar e calcificado na memória das alunas, apesar de longas décadas pós formação, podem ser consideradas de acordo com Escolano Benito (2017, p. 41) ao mencionar o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu como:

Dispositivo que confere ordem e estabilidade às condutas dos sujeitos que operam na sociedade, assim como à vida das instituições e dos sistemas sociais e culturais em que eles se inserem, além de legitimar os valores inerentes a esse tipo de códigos de sociabilidade (Escolano Benito, 2017, p. 41).

Vera exemplifica o conceito de *habitus*, ao narrar um diálogo que teve com sua irmã. Apesar dela ter estudado por pouco tempo em regime de internato, acabou incorporando uma tarefa que as alunas tinham diariamente ao acordar, uma obrigação: “[...] *um costume, que eu não sei da onde eu tenho, as minhas camisolas eu boto tudo embaixo do travesseiro [fala da sua irmã], eu disse, do colégio, no colégio tu tirava a camisola, dobrava e botava embaixo do teu travesseiro [...] disso eu me lembro bem, isso aí é um hábito*” (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso). Escolano Benito (2017, p. 119) verifica essas ações como uma memória corporativa que “[...] os alunos também a internalizam e, em seguida, a extrapolam para o mundo da ação escolar e inclusive para o mundo da vida”. Por esse mesmo caminho, transitam as lembranças de Leni, ao se remeter às aprendizagens que teve durante seu tempo como aluna e que nominou como manias:

[...] *tinha aula de ecologia, então, tudo aquilo que hoje se fala muito, nós já tínhamos naquela época lá. Então, algumas manias que eu tenho, tipo assim, de separação de lixo, de fazer compostagem, de não jogar nada ao léu, ou fora. Sustentabilidade, o que hoje é sustentabilidade, nós tínhamos lá atrás* (Dias, 2021, s. p., grifo nosso).

Sejam caracterizadas como hábitos ou manias, essas maneiras de fazer, como caracterizou Certeau (2014), são atividades que foram sendo introduzidas pelas instituições

nas estudantes e que, de maneira inconsciente e mecânica, acabam as reproduzindo cotidianamente, fora da escola. Os colégios conduziam suas estudantes dentro de normas estabelecidas, sob todos os espaços circunscritos de seu ambiente: “[...] a disciplina era muito, muito forte, muito respeitada e a gente, quando ia responder, o professor perguntava uma coisa, aí tu levantava pra responder” (Güntzel, 2021, s. p., grifo nosso). No dia a dia, a cultura estipulada para a época era de levantar-se para responder alguma pergunta, o que Céres também avalia como uma disciplina forte e uma forma respeitosa de se dirigir ao docente. Carmen, sua colega de turma, também coloca que “[...] não tinha aquela coisa de levantar sem pedir licença, era muito rígido” (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso).

Por meio das narrativas, entende-se que existiam regras determinadas para a instituição escolar, no que dizia respeito ao internato, e para a instituição no âmbito da escola, uma vez que nem todas as alunas estudavam sob o mesmo regime. Assim, cada entrevistada foi recordando de normativas de sua respectiva instituição, relacionadas dentro de seu período e sistema de estudos, internato ou externato. Alunas que ficavam internas na Fundação Evangélica, a exemplo disso, recebiam dentro da rotina diária responsabilidades, seja no espaço do dormitório, refeitório e, até mesmo, na enfermaria, explica Marion. Limpar dormitório, tocar o sino, pôr e retirar utensílios da mesa nas refeições, cuidar de algum colega que estava doente, levando alimentações e remédios, eram pequenas responsabilidades atribuídas aos discentes, “[...] uma proposta muito interessante, de realmente te envolver como se fosse uma pequena comunidade” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso).

Mas, como em toda vida em comunidade, as relações de poder se estabelecem, existem determinações de regras e o desenvolvimento de burlas, no intuito de amenizar a rigidez imposta. A esses movimentos podemos entender, segundo denominou Certeau (2014), de táticas e estratégias. O autor reconhece, nas estratégias, “[...] um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (Certeau, 2014, p. 94). Desta forma, as instituições de ensino representam o domínio do controle espacial. As estratégias são postas a partir de normas estabelecidas às estudantes das instituições, seja na escola ou no internato.

Por meio da narrativa de Vera, é possível perceber uma forma de como a instituição em que ela estudava utilizava para exercitar o poder. As freiras solicitavam para que as alunas envolvidas em alguma situação, encarassem olho no olho das Irmãs e, no caso, se “[...] eu fiz o que elas tão dizendo, eu errei, então eu tinha que baixar os olhos, eu errei, porque estava errado pro regime delas, então que eu respeitasse e baixasse os olhos, porque eu tinha que

respeitar a ordem que vinha de cima”. Baixar o olhar seria uma confirmação de seu erro, uma forma de submissão a quem representava a autoridade, ou o domínio do poder.

No caso de Loiva, o professor de Matemática, um senhor mais velho, major do exército, representava esse poder na sala de aula de forma rigorosa e exigente, instituindo a regra de que alunas que chegavam atrasadas não participariam de sua aula. Ela recordou que, certa manhã, o ônibus em que ela e demais colegas utilizavam para ir à escola estragou e tiveram que esperar o próximo, chegando, portanto, atrasadas:

[...] me lembro direitinho o medo de bater na porta. Nós batemos na porta e o professor veio e disse assim ‘o que que vocês querem?’ E nós dissemos: ‘nós nos atrasamos porque deu problema no ônibus’. Ele olhou para nós e disse assim: ‘na próxima vez, levantem mais cedo e peguem o outro ônibus mais cedo’, fechou a porta e não nos deixou entrar. Aí todo mundo saiu chorando (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Utilizar o atraso como uma regra para impedir o acesso das alunas a ingressar em sua sala após o início da aula, era uma estratégia utilizada pelo professor de Matemática. Mas assim como as estratégias, são as regras, existem as táticas que representam a “arte do fraco”, ou seja, as formas de burlar as regras instituídas, como Certeau (2014) assim coloca. A tática é desenvolvida pela ausência de poder, é mobilização, perspicácia, é a forma em que o lado fraco da relação “[...] aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (Certeau, 2014, p. 95). Neste caso, as estudantes representavam o lado enfraquecido da instituição e, ao realizarem pequenas artimanhas, conquistavam, de forma astuciosa, um dia a dia mais brando quando o assunto se tratava de normas e condutas a serem cumpridas. No caso de Loiva, a tática foi recorrer chorando até a Irmã regente da turma, porém que nada conseguiu fazer para ajudá-las “[...] parece que elas tinham respeito por ele, que não tinham coragem”, refletiu a entrevistada (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

A cada entrevista, novas maneiras de manifestarem uma contraconduta dentro das instituições de ensino era evidenciada, por vezes de forma mais explícita, em outras de maneiras mais sutis:

Claro que a gente gostava de aprontar aquela coisa de juventude, mas quando nos pegavam, a gente ia para rua tinha que ficar no corredor parado do lado da porta que era horrível porque se um outro professor passava por ali já via, então aquilo para gente era o pior castigo, né? Claro que, se daí fazia novamente, ia para sala do diretor e ali levava aquela boa [risos] ‘mijada’ (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso).

Medo, vergonha, constrangimento, humilhação, sentimentos experienciados pelas estudantes por meio das regras impostas pelas instituições e de ações punitivas exercidas por professores. Referente a esse aspecto, cabe o estudo realizado por Aragão e Freitas (2012), que, ao perpassarem historicamente por práticas coercivas ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, discutiram suas formas e demonstrações de poder aos estudantes de cada época. Os castigos físicos, materializados no uso de instrumentos como palmatória, chicote e vara atravessaram as diferentes temporalidades, perdendo força a partir de legislações que estabeleceram novas maneiras de coibição, passando a ser mais de cunho moral, gerando sentimentos de vergonha, constrangimento, humilhação, tristeza ou frustração. Alguns desses sentimentos foram rememorados pelas entrevistadas.

Suzéte recordou de um castigo moral, mas que não deixou de ser físico, que vivenciou com seus colegas ainda nos primeiros anos de Ensino Fundamental. Em suas palavras, havia duas turmas de segundo ano e, enquanto em uma das turmas, a professora “[...] *era uma anja disfarçada de gente*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso); na outra, que era a sua turma, a professora foi identificada como “[...] *muito antipática, ela só dava castigo e gritava, [...] não tinha a menor paciência*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). Em um teste de leitura que as professoras propuseram aos alunos, ela recordou que sua turma fez muita bagunça e, por isso, receberam como castigo em um feriadão, “[...] *escrever 30 vezes cada tabuada e entregar pra ela*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). A entrevistada ainda relembrou que:

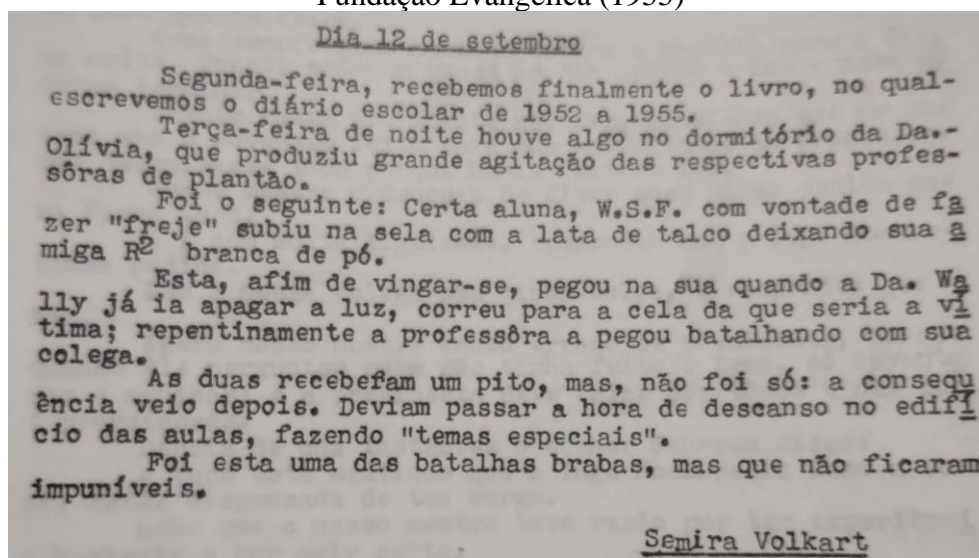
[...] apesar de nunca ter sido bagunceira eu fazia os castigos da turma, [...] teve pais que foram falar que isso não era certo, era um exagero, e ela era antipática mesmo [...] e 30 vezes cada tabuada, é o castigo que todo mundo lembra de ter ganho, horrível (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

Em meio a tantos preceitos a serem seguidos, formas de divergência puderam ser constatados. Porém, como em toda forma de organização, as sanções também existiam, como as mencionadas por Carmen no excerto anterior. Para as alunas internas, ser retidas das saídas dos finais de semana era uma das sanções controlada por meio de pontuações “[...] *não podia ter um fio de cabelo em cima da escova do cabelo, se não a gente levava um ponto, 3 pontos, não saía na próxima saída*” recordou Vera Silveira (2023, s. p., grifo nosso).

Para alunas externas também havia retenções. Beatriz se lembrou de ficar retida com alguma freira em um sábado até o meio-dia, sendo que nesse dia da semana a aula terminava mais cedo, e as alunas tinha a oportunidade de se encontrar na saída com os rapazes que

estudavam no Colégio São Jacó e irem caminhando até o centro da cidade, “[...] a freira me pegou fazendo alguma algazarra, gritando, contando uma piada, e ela me disse, me deu o negócio que era ficar sábados ao meio-dia e não ia para casa” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

Fotografia 24 – Registro no diário da turma de algazarra e punição no dormitório feminino da Fundação Evangélica (1955)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Não somente em salas e corredores, mas também nos dormitórios do internato, ocorriam movimentos de bagunça, nominada no registro do diário da turma de 1955 como “freje”¹⁰⁷. Entretanto, como a própria nota também aponta, as alunas envolvidas na “batalha” receberam punições, um “pito”, somado aos “temas especiais” que teriam que fazer durante a sua hora de descanso.

O dormitório também serviu de cenário para transcender as regras do espaço. Marion relembra que, quando chegava a hora de dormir, mas a leitura que estava realizando era muito boa, a professora desligava as luzes, “[...] eu esperava um tempo, eu ia pé ante pé até no banheiro eu entrava no banheiro, abria a porta, sentava no vaso, deixava a luzinha ligada e ficava lendo, eu ficava lendo gostava muito! [...] Ai quando chegava alguém, ‘ah, daí eu estava no banheiro’” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso). Com a intenção de escapar da bronca e levar alguma punição, a aluna desenvolveu sua tática para subverter a norma do local.

Vera também recordou que antes de dormir recebiam uma janta leve, a fim de que as estudantes não dormissem com a barriga cheia. Segundo a entrevistada, a janta era cedo e depois ainda tinham estudos, então, até o momento do sono, muitas ficavam com fome. As

¹⁰⁷A escrita correta seria “frege”, que significa bagunça, desordem, confusão.

alunas desenvolveram uma tática para conseguirem comer algo no dormitório, mesmo sendo proibido:

[...] nós tinha uma confeitaria no colégio, que os pais levavam gulodices pra gente, pras internas, então, no recreio, elas abriam as portas, e quem tinha um número e seu lugar ali [poderia pegar algo]. Eu tinha leite condensado, tinha chimia, leite aquele que a gente batia, nós gostava muito de melado com sal de fruta batido, e era proibido fazer, nós fazia escondido e frutas, que tu podia pegar na hora do recreio. Então, nós tirava, por exemplo, eu nunca fiz, tirava uma maçã, uma banana, botava na manga do casaco, fechava o casaco e, de noite, levava o casaco pra cima pra dormir, então comia aquilo (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

Os castigos, ou sanções, práticas presente nas instituições educativas, são formas de advertir, inibir ou repulsar um comportamento indesejado. Essas coerções integram a cultura da escola, ajustando-se e modificando-se de acordo com o tempo e o espaço educativo. Tais ações procuram moldar indivíduos dentro de um ordenamento civilizatório, ou seja, atitudes e modos que se consideram aceitáveis para a sociedade em que o educandário se encontra. Estes procedimentos perpassam os corpos dos sujeitos, procurando fazer com que eles, a partir dessa experiência punitiva, rejeitem e se afastem de certas posturas consideradas inapropriadas. Foucault (2014) retrata que a vigilância e a punição dos corpos visa, por meio da disciplina, torná-los dóceis, submissos e produtivo, nesse sentido “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir (Foucault, 2014, p. 179).

Carmen também se reporta a uma tática desenvolvida para as avaliações de Língua Portuguesa, matéria que ela não tinha facilidade. Sendo um instrumento de avaliação, as provas, era uma norma estabelecida e momento de vigilância dos alunos em sua execução, então ela, por não gostar da matéria:

[...] para prova, eu fazia os rolinhos escritos tão pequenos, Aí ele [o professor] disse para minha mãe assim ‘eu vejo que ela cola de vez em quando, mas eu não me importo, porque, só para ela fazer aquilo que ela faz tão pequenininho escrito, ela já estudou mais do que era para ter estudado’ [risos]. Isso eu achei legal dele, a gente achava que ele não estava vendo, mas ele deixava (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso).

Por vezes de forma leve, em outras doloridas, as admoestações, sendo físicas ou psíquica, todas deixam marcas aos sujeitos submetidos a alguma repreensão, seja pela dor do

corpo ou dor da alma (Rodrigues, 2006). Em seu estudo, Rodrigues (2006) coloca que, ao analisar as práticas punitivas, é preciso levar em consideração que tais exercícios se inscrevem em um lugar na memória, uma vez que a memória é marcada no corpo e na alma dos sujeitos. Todavia, se por um lado as sanções visavam a repreensão por um mal comportamento, as bonificações também existiam nos colégios, uma forma de sinalizar a boa conduta das estudantes.

Um cartão de honra, um livro, anotações em provas e trabalhos, ou até mesmo reconhecimento público eram maneiras utilizadas para parabenizar e revelar às alunas a sua boa performance na caminhada escolar. Uma dessas formas de bonificação foi recordada por Beatriz Fischer (2023, s. p., grifo nosso): “[...] eu me lembro, que uma outra vez a freira, que dava Língua Portuguesa, ela me elogiou perante a turma que eu escrevia muito bem. Então era para eu falar o porquê, que eu lia muito”. Nair também recorda que recebeu um livro com dedicatória pelo seu bom desempenho no curso de Economia Doméstica: “[...] O velho e o mar, que a dona Sibila colocou que eu fui a melhor aluna do curso especial, e esse livro, sumiu, foi muito triste” (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso).

Fotografia 25 – O controle e a bonificação materializados: Colégio São José



Fonte: A autora (2021)¹⁰⁸.

Na intenção de escapar destas admoestações, os sujeitos vão procurando em suas maneiras de fazer (Certeau, 2014), formas de se desvencilhar das regras impostas, como por exemplo no momento do banho, recordado por Vera, por ser uma regra “gozada”:

[...] a gente entrava na banheira com calção, tu repara tomar banho com calção, não dava pra lavar o corpo quase, era muito gozado, então a maioria das gurias, sabe o que nós fazia? Nós entrava com o calção que nos davam na porta, tinha uma freira na porta do banheiro, a gente entrava,

¹⁰⁸Fotografia tirada no Arquivo do Museu Escolar do Colégio São José, em São Leopoldo.

botava o calção dentro da água, e fazia de conta que tinha tomado banho com ele, molhava ele antes [...], então nós tomava banho sem roupa, sem o calção, mas o calção saía molhado, fazendo de conta que nós tinha tomado banho com ele (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

Ao mencionar a rotina diária do internato, Marion recorda que, pelo fato de sua mãe ter permanecido durante um ano no internato da Fundação, muitas das normas de organizações ela já conhecia, assim como alguns macetes. Isso se referindo, por exemplo, na disciplina sobre a arrumação dos pertences pessoais nos dormitórios. Nair, sua mãe, explicou que “[...] *tudo que era guardado, tinha que ser assim, tudo retinho, retinho, não podia ter nada que fosse um pouquinho mais pra fora e todas as roupas, amarrado um laço*” (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso). Ela ainda recordou que, se caso estivesse algo fora da ordem, “[...] *a gente perdia a saída do próximo fim de semana e, quando a gente saía e voltava e, por exemplo, não estava com o pregadorzinho ou a gravatinha da Fundação, ou a meia, se tu ‘tava’ faltando uma coisa, tu perdia a saída da próxima semana*” (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso).

Assim, ao ir estudar nesta instituição, Marion comentou que a organização dos dormitórios continuava com a mesma regra de quando sua mãe estudava, tudo deveria estar milimetricamente organizado: “[...] *então, como a mãe tinha ido, a gente tinha um tope pronto e, embaixo, eu deixava o fio e prendia com um alfinete, então meu tope sempre estava lindo e maravilhoso [...] eu sempre estava com tudo em ordem*” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso). Mãe e filha sendo alunas da mesma instituição em tempos distintos, representam a parte fraca explicitada por Certeau (2014), que teriam que se submeter a ordem imposta. Entretanto, elas se mobilizaram e encontraram formas de se furtrar de parte dessa norma, e Marion Jaeger (2021, s. p., grifo nosso) reconheceu que ambas “*foram muito espertas*”.

No que toca sobre roupas e uniformes, a norma também se estabelecia. De acordo com os eventos ou saídas, determinado uniforme deveria ser utilizado. Aventais listrados, camisas branca ou listradinhas em azul claro, blusões, coletes, jaleco com logo da escola, calça cinza, gravatinha, distintivos, estrelinhas, meias brancas com sapatos, geralmente, da mesma cor, além das saias: plissadas, godê, compridas, sempre em cor escuro, preto ou azul marinho. Muitas maneiras de se conseguir reconhecer alunas, dentro ou fora de cada uma das instituições: “[...] *para cada ano, uma estrelinha dourada [na gravata]. Primeiro ano uma, no segundo, duas, no terceiro, três estrelinhas para identificar*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

O uso completo do uniforme era requisito obrigatório nas instituições de ensino, seja para os momentos de aula, saídas ou passeio: “[...] *eles diziam que a Fundação era muito conhecida, que ninguém ia mexer com a gente com todo o uniforme*”, justificou Nair Meinen (2021, s. p., grifo nosso). Os únicos momentos de dispensa dessa regra para as internas ocorria no fim de tarde, após o banho, ou em finais de semana, quando:

[...] a gente podia colocar outra roupa, podia colocar calça comprida, a gente chamava de slakc, e uma blusa, um blusão, uma coisa assim, não precisava ficar de uniforme, mas a gente podia, tinha essa possibilidade. Ah, eu acho que nos finais de semana também tu podia botar outra roupa, a gente adorava né? Ninguém gosta de uniforme (Güntzel, 2021, s. p., grifo nosso).

O uniforme escolar faz parte do conjunto que objetifica a cultura de uma instituição, uma materialidade que educa e comunica, conforme sinalizaram Ribeiro e Silva (2012). Não só em tempos passados, como ainda vigente em diversas instituições na atualidade, é um artefato que se modifica e se adapta dentro de cada tempo e espaço. Seu uso é identificação, como algumas alunas colocaram, mas também distinção e homogeneização, pauta para vigilância e comunicação, que utiliza como instrumento o corpo de seus estudantes para segregar e, ao mesmo tempo, unificar. A narrativa de Beatriz nos faz refletir sobre esse aspecto, ao recordar a presença de alunas bolsistas na instituição que estudava:

[...] por mais que tivesse uniforme, uniforme não universaliza, não torna uniforme. [...] tu vê algumas coisas, e eu percebia isso, que tinha colegas bem mais pobres [...] dava para ver, pelo tipo de sapato. Mas que enfim, estudavam. Algumas se destacavam. Mas acho isso importante (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

O excerto destacado da narrativa nos dá pistas sobre a presença de alunas bolsistas nestas instituições de destaque na região e que, apesar de serem destinadas às filhas de famílias mais abonadas, alunas com menos condições financeiras também marcavam presença nestes educandários. No caso, Beatriz recorda que pela aparência dos sapatos as estudantes conseguiam identificar as alunas que eram bolsistas, apesar de todas estarem utilizando a mesma vestimenta. Nesse enfoque, Dussel (2005), a partir dos estudos do historiador francês Philippe Perrot, discute o conceito de regime de aparências e argumenta que a escola moderna também possui seu próprio regime. A autora identifica o uniforme escolar como mais um aparato deste conjunto estético ao afirmar que “[...] o desenho dos uniformes e códigos de vestimenta especiais, assim como a disposição espacial de pessoas e objetos, faziam parte da

organização de uma estética particular que contribuía para delimitar os limites da escola com o exterior” (Dussel, 2005, p. 66, tradução nossa)¹⁰⁹.

Fotografia 26 – Uniforme escolar das alunas da Fundação Evangélica (década de 1950)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Atribuída como símbolo do feminismo e como uma forma de diferença entre os gêneros, a saia foi marca dos trajes estudantis em diversas instituições, mas também, reflexo de rebeldia e resistência. Como se observa na Fotografia 26, as estudantes da Fundação Evangélica apresentam seus corpos alinhados, ordenados e uniformizados, vestindo camisa branca e sobre ela uma gravata do mesmo tom da saia que, mostrando-se abaixo do joelho, aparece presa a um cinto, marcando a região da cintura e calçando igualmente meias e sapatos brancos. Outro detalhe que chama atenção na imagem é que na grande maioria, as estudantes apresentam cortes de cabelos curtos, acima dos ombros, ou amarrados, seguindo alguma norma da instituição ou apenas algum estilo da moda deste período.

O uso da saia era algo estritamente controlado junto ao corpo das alunas, não por menos, tal indumentária esteve presente em diferentes narrativas, configurando-se como uma convergência de memórias. Não por menos, visto que “[...] a memória das mulheres é vestida. A roupa é sua segunda pele, a única de que se ousa falar ou ao menos sonhar”, como explicita Perrot (2005, p. 39). As entrevistadas rememoraram situações em que seu uso era controlado, seja no início das aulas, durante recreios ou no momento da saída, sempre existiam responsáveis por verificar se as alunas estavam fazendo uso correto da vestimenta, até porque

¹⁰⁹No texto fonte: “[...] el diseño de uniformes y códigos de vestimenta especiales, el ordenamiento espacial de personas y objetos, fueron parte de la organización de una estética particular, que contribuyó a delimitar los límites de la escuela con el afuera” (Dussel, 2005, p. 66, grifo nosso).

a moda da saia mais curta começava a surgir, até chegar na mini saia, “[...] então isso foi assim, um frisson”, recorda Ellen Woortmann (2021, s. p., grifo nosso).

No intuito de ficarem com a peça do uniforme mais próxima da moda, as alunas desenvolveram algumas táticas, que geralmente eram as mesmas, explica Loiva: “[...] a gente enrolava a saia e botava o cinto por cima na cintura e, quando chegava lá [na escola], a gente começava a baixar a saia, que tinha que ser abaixo do joelho. Quando elas [as freiras] desconfiavam [...] mandavam ajoelhar-se para ver se a saia encostava no chão” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

As estratégias para detectar se a saia estava no comprimento correto eram diversas, recordam as entrevistadas. Assim como narrou Loiva, inicialmente se dava pela observação das alunas e, caso houvesse desconfiança do seu comprimento, nas instituições católicas, as freiras pediam para as alunas ajoelharem, na escada e até mesmo no chão. Quando detectavam que alguma aluna estava fazendo uso da vestimenta de forma incorreta, as repreensões ocorriam, por meio de um puxão da saia, fazendo as alunas voltarem para casa ou, até mesmo, questionando as próprias alunas qual seria a solução para aquela situação. Foi assim que Beatriz recordou, ao ter que lidar com esse acontecimento, enfrentando-o com coragem:

[...] eu não sei como, não me dei conta, sei lá, eu tinha uma saia mais curta. Um dia a freira me pegou e me disse: ‘como que tu está aí? Ajoelha’. Ajoelhei e era mais curta. Aí ela disse como é que vamos fazer agora? E eu fiquei tão braba, que eu disse muito simples e comecei a rasgar a bainha. Coisa de adolescente raivosa. Isso eu me lembro, foi a maior advertência também. Daí as gurias ‘tu vai ficar assim?’ Eu vou ficar assim, elas querem saia comprida a minha é comprida, toda cheia de fiapo (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

No uniforme destas estudantes, a saia dava lugar para o calção, somente, nas práticas de Educação Física, mesmo assim, com especificações vindas da escola. Conforme o relato de Loiva, ele deveria ter “[...] elástico na cintura, as pernas tinham que ser até o joelho e com a bordinha com elástico, para ficar sem subir, preso. Pode ver, todas com elástico. A mãe que costurou, comprou o tecido na loja mediu o comprimento aqui da minha perna, da coxa, aí ela fez” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Percebe-se que o corpo feminino, até mesmo dentro das instituições escolares, é reflexo de disputa, de controle e poder, seja por limitar o banho das alunas, ou supervisionar o comprimento de suas saias. É desta forma que seguem os pensamentos de Michelle Perrot (2005, p. 447), ao enfatizar que “[...] o corpo está no centro de toda a relação de poder. Mas o

corpo das mulheres é o centro, de maneira imediata e específica. Sua aparência, sua beleza, suas formas, suas roupas [...] são o objeto de uma perpétua suspeita”.

Mais do que formar corpos civilizados, conforme até aqui exposto, por meio desses vestígios percebe-se que essas instituições educavam também as mentes de suas alunas. Modos de ser e estar em uma sociedade que se transmuta com o tempo, marcas de um processo civilizatório, conforme explanado por Elias (2011). Controlar seus atos, gostos e costumes não era uma questão que ocorria apenas nos intramuros escolares. A partir do que Loiva recordou, as freiras de sua instituição não consentiram que certa música, de um cantor famoso em sua época, tivesse sido tocada em uma reunião entre as alunas durante um final de semana, fora da instituição, a fim de arrecadarem verba para uma viagem que estavam programando fazer pela escola. Apesar dela e de algumas outras colegas não terem participado deste encontro, ficaram sabendo do ocorrido:

[...] elas botaram uma música do Roberto Carlos, que era uma música considerada assim, meio... como era o nome da música? Eu não posso me lembrar agora. Eu sei que chegou nos ouvidos das freiras que as gurias botaram essa música lá. Não era uma música proibida, era música de rádio [...] E daí, adivinha, quando foi segunda-feira? As freiras chegaram à sala de aula, convocaram todos os pais para uma reunião naquela noite: ‘do fato ocorrido na reunião dançante de vocês’ [...] os nossos pais não foram, mas disseram que descascaram as gurias por causa daquela música (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Entendendo que nossas sensibilidades, nossa forma de ser e estar é formado e transformado pelos sentidos, por aquilo que experimentamos com todo nosso corpo, por meio do que vemos, ouvimos, tocamos, degustamos, sentimos, ou ainda, como coloca Vigarello (2016, p. 233), “[...] é pelo ‘de fora’ que o ‘de dentro’ pode aprofundar-se e vibrar melhor”, fica mais tangível compreendermos a ação das freiras no excerto anterior. Podemos analisar tal atitude de duas maneiras. Se por um lado, aparentemente, houve um certo receio de suas alunas se desvirtuarem por ouvirem determinada música no encontro que realizaram, por outro, havia o fato de estarem realizando um evento a fim de conseguir verba para uma viagem escolar, estavam colocando, desta forma, o nome da instituição em evidência para a sociedade, podendo ser interpretada como uma instituição permissiva.

A presença de uma preocupação com a formação dessas alunas e com o seu futuro após formadas era constante: com quem iriam se casar, qual profissão escolheriam seguir, foram algumas maneiras recordadas de como as responsáveis das instituições expressavam essas atenções em relação às estudantes:

[...] havia, às vezes, uma preocupação da parte delas [freiras]. 'Gurias se cuidem'. Uma vez a freira disse: 'procurem ver, os rapazes têm que gostar de flor, eles têm que gostar também da natureza, dos animais. Vejam se eles são sensíveis'. Que eu até acho uma coisa legal. 'Vocês têm que escolher rapazes sejam sensíveis', acho que ela queria dizer que não seja machão, não sei (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

Suzéte recorda-se, também, de as freiras em sua escola darem orientações para o futuro conjugal das alunas: “[...] eu me lembro de uma irmã ensinando a gente o par ideal para casar, o ideal é que a pessoa tenha 4 anos mais que você [...] de onde que vão tirar esse tipo de orientação” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). Além disso, ainda sobre a questão do casamento e da família das freiras realizarem uma “[...] campanha contra o divórcio, faziam a nossa cabeça pra conseguir assinaturas das famílias pra lei do divórcio não passar” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). A narrativa de Beatriz e Suzéte, em alguma medida, vão ao encontro da Fotografia 27, que apresenta uma publicação do Jornal SL – edição de 17 de outubro de 1959.

Fotografia 27 – Entrevista com uma formanda do Colégio São José, de São Leopoldo, publicada no Jornal SL em 17 de outubro de 1959



Fonte: A autora (2021)¹¹⁰.

A nota divulga uma entrevista realizada com uma aluna do Colégio São José que estava prestes a se formar naquele ano. A comunicação já inicia salientando traços em relação a distinção das garotas: inteligência, atividade e aplicação nos estudos. Ela nos possibilita observar os conceitos e características remetidos às mulheres da época: estudiosa, pensativa, naturalidade e simpatia. Outro aspecto também possível perceber na leitura da notícia são as marcas de uma educação religiosa presentes nas respostas da estudante: atenção à família, não ser favorável ao divórcio, mulher ser mais dedicada às atividades domésticas do que ao trabalho fora do lar e a religiosidade como uma das características essenciais em um homem.

¹¹⁰Fotografia tirada do arquivo do MHVSL.

A formação empregada às alunas poderia ser a mesma, porém nem todas saíam da instituição formatadas da mesma maneira. Suzéte declarou seu sentimento em relação alguns episódios de sua formação: “[...] *era muito chato, era muito desanimado, era cheio do disso pode, isso não pode, é muito moralismo*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). Tal posicionamento reflexivo e crítico não é algo raro acontecer, já que, conforme expõe Escolano Benito (2017, p. 74), “[...] a monotonia é a síndrome mais comum nas descrições do ambiente da enfadonha escola, referida também quando se busca descrever a sala de aula como um espaço em cujo cotidiano predominam as rotinas”.

Ainda sobre o aspecto da instituição levantar a bandeira contra a lei do divórcio e buscar induzir suas alunas, Suzéte refletiu que “[...] *naquela época já achava isso errado, agora eu acho muito errado, mas naquela época com 14 anos, 15, eu já ficava [pensando], cada um faz o que quiser com sua vida, vai ficar juntos brigando, pra quê?*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso). Beatriz ressalta um ponto que considera importante em sua formação, que é o seu posicionamento político:

[...] uma coisa chamada argumentação. Contrapor, me levantar e dizer não concordo com isso. Não sei te explicar se fui estimulada, ou se eu sou muito metida, às vezes meio corajosa para enfrentar uma situação. Ser do contra, isso eu sempre me remeto principalmente à escola normal. Porque eu acho que me desenvolveu muito nessa questão. [...] Eu acho que foi principalmente no Santa Catarina. Foi no Ginásio e na escola normal (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

A educação vista como um “[...] processo de formação, conhecimento, maturação sociabilidade, subjetivação/personalização [...] percurso de construção pessoal”, como pontuou Magalhães (2004, p. 20), reflete a elaboração deste excerto de memória. Sua personalização argumentativa, ao ser do contra, metida e corajosa foi um constructo ao longo de seu período formativo. Taborda de Oliveira (2020, p. 6) coloca que “[...] até mesmo as nossas manifestações políticas, não raro estão implicadas nas sensações que capturamos com os nossos corpos”, corroborando com as narrativas de Suzéte e Beatriz. A formação delas, assim como das demais entrevistadas, foi sentida, vivenciada e experienciada pelos seus corpos por meio de seus sentidos, seja pela regra imposta, seja pela subversão praticada. A cada norma, estavam aprendendo modos de ser e agir e constituir o seu ser através de relações que estabeleciam com os diferentes espaços, tempos e sujeitos da instituição escolar.

5.3 RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM, SENTIMENTOS QUE PERMANECEM

*E a vida vai tecendo laços
Quase impossíveis de romper:
Tudo o que amamos são pedaços
Vivos do nosso próprio ser*
(Bandeira, 1998, p. 54-55, grifo nosso).

Michel de Certeau (2014), ao distinguir o termo espaço, do lugar, considerou que espaço vem a ser um lugar que é praticado, nos remetendo a um ambiente com movimentação, no qual, a circulação de pessoas e objetos ocorrem constantemente. Assim, segundo as reflexões deste mesmo teórico, espaço é, de forma mais específica, um local onde ocorrem ações de sujeitos que produzem histórias (Certeau, 2014). Partindo desse pressuposto, podemos entender as instituições escolares como um grande espaço, uma vez que nele é que os sujeitos operam, agem, se cruzam, transitam diariamente, colocam vida em ação por entre paredes, portas e janelas, estabelecem conexões, criam memórias, inscrevem histórias.

Por ser um lugar praticado, os indivíduos que fazem o cotidiano da escola acontecer, constituem entre eles, correlações ou *laços quase impossíveis de romper* como registra o poeta Manuel Bandeira na epígrafe que abre este subcapítulo. A essas ligações firmadas, aos laços tecidos entre os sujeitos, podemos interpretar como redes, redes sociais ou redes de sociabilidade. Por sociabilidade, Georg Simmel (1983, p. 168) interpreta como:

O estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São libertadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria libertação destes laços. É isso precisamente o fenômeno a que chamamos de sociabilidade (Simmel, 1983, p. 168).

Esse processo de estar com o outro, para e contra um outro é o que faz emergir essas conectividades entre os membros desta “pequena comunidade”, construída dentro das instituições educativas. Esta forma de coletividade, que envolvia e que colocava todos em constante responsabilidade, consigo e com o outro, assim como recordou Marion Jaeger (2021, s. p., grifo nosso) ao mencionar que a escola procurava “[...] *te envolver como se fosse uma pequena comunidade [...] eles davam certas responsabilidades para a gente, pra tu perceber como é que funcionava a coisa*”. A educação dos sujeitos, nessa perspectiva, “[...] é

o que desenvolve as suas capacidades cognitivas e técnicas e que participa e se investe de cidadania e de humanidade” (Magalhães, 2004, p. 29).

Vale salientar que a instituição educativa, sendo a primeira instituição social após o grupo familiar, que os sujeitos têm contato ao saírem de seus lares e vizinhanças, promove formas distintas de interações entre os seres. Interação entre os pares aluno-aluno, docente-docente, interações cruzadas professor-aluno, aluno-direção. Sob a ótica social de Georg Simmel (1983), essas interações estabelecidas no ambiente escolar são maneiras de sociação, conceito por ele cunhado. Tomaél e Marteleto (2013, p. 246) explicam que, para Simmel, a sociação trata-se “[...] do agrupamento de indivíduos em unidades por interesses comuns. É por meio da interação que se pode observar os círculos sociais, interligações entre indivíduos de grupos distintos e dentro de um mesmo grupo”.

Referente a construção da vida em sociedade, Escolano Benito (2017, p. 82) reflete que “[...] o mundo da vida é um arquipélago de ritos, entre cujas ilhotas e mares circulam os indivíduos que se educam e ao mesmo tempo se socializam. Nesse complexo magma, se inscreve a escola”. Nessa perspectiva, a escola é uma das ilhas por onde tripulantes passam, atracam e desembarcam, tornando-se ponto de encontros e desencontros, ensino e compartilhamento de experiências. A cada vinda de novos viajantes, novas formas de socializar se estabelecem.

Chartier (1987, p. 14) chama a atenção que, dentre os novos objetos de estudos aos historiadores da cultura, encontra-se as possibilidades de estudo dos “[...] rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc.”. Muitos desses aspectos já foram, em alguma medida, discutidos ao longo deste capítulo. Neste último movimento de escrita e análise, procuro voltar as atenções ao espaço escolar como um espaço dos afetos e partilhas. Afetos, compreendido como construções de vínculos, seja por lembranças que remetem a momentos agradáveis ou a situações que aflorem sentimentos de repulsa. Partilhas, como viés de trocas: de conhecimento, de ideias, de objetos, que, da mesma forma, fizeram emergir os sentimentos e as emoções e que, mesmo após tempos longínquos da formação educativa, permaneceram, em algum repartimento, guardados em suas memórias.

5.3.1 Dia a dia, lado a lado: amizades, afetos e partilhas

Escolano Benito (2017) chama a atenção para a relação entre os pares, no que se refere à idade e a companhia cotidiana, essas são algumas das marcas de uma memória da escola. E como não ser diferente? Como não lembrar de uma amizade construída quando se está em um

espaço de rigor? De um ombro amigo, uma escuta, uma palavra de incentivo, um abraço consolador, quando, em muitas situações, só se tem colegas por perto? Dos afetos em que se compartilhavam, além de estudos e lanches, segredos e melindres que acompanhavam a vida de adolescente e chegada de uma vida adulta?

O período de formação, tempo das amizades e dos amores, espaço de tempo em que se constroem as relações de afetos. Quer durante um momento de lazer, quer em uma ocasião de rigor, a escola serviu como palco para muitas cenas cotidianas insculpidas nas memórias de quem as vivenciou. Episódios da informalidade, do íntimo, do pessoal, circunscritos nas lembranças das mulheres entrevistadas e que, somente por meio de suas narrativas, se pode ter acesso. Estas relações e episódios, não se encontram registrados em atas ou demais documentos escolares, podendo assim se dizer que se trata da ordem do comum, onde corpo, experiências e emoções encontram-se entrelaçados, nos apresentando pistas sobre as formas de sociabilidade constituídas no interior das escolas confessionais.

Uma dessas formas de sociabilidade era por meio da formação de grupos entre as colegas. Vera identificou as relações que se constituíam no internato do São José, que apesar de não andar muito em grupos fechados, eles existiam e ela circulava entre eles que “[...] *era assim dividido com os gostos, com as afinidades, mas rivalidade não, só o que tinha era assim, espirituosas, no meio desses [grupos], que gostavam de soltar as piadas e aí elas ferviam*” (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

Loiva ao se remeter à formação dos grupinhos de amigas, recordou que um dos elos entre as meninas era a proximidade em que moravam, então formava-se dois grupos “[...] *tinha aquelas meninas que moravam mais próximas, que moravam lá no centro e nós que morávamos afastadas, nós também tínhamos o nosso grupo. Mas não que a gente não se entrosasse com as outras, mas era afinidade, era menor*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso). Na mesma esteira, segue as lembranças de Suzéte:

[...] mas daí a gente tinha, sabe as panelinhas? Até que uns bons anos a gente tinha uma panelinha única, e o nosso apelido era invés de crentes, as crentonas, a gente tinha esse apelido, mas a gente era estudiosa, a gente fazia tudo, a gente caprichava (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

As interações, formas de se estabelecer as sociações, assim como posto por Simmel (1983), que unem diferentes sujeitos em torno de objetivos e interesses em comum, puderam ser observadas tanto dentro do espaço institucional, como também fora dele, mas sempre envolvendo estudantes da mesma classe. Seja para momentos de atividades dirigidas ou nos

momentos de folga, as entrevistadas recordaram a formação de pequenos grupos ou as famosas “panelinhas”.

Outro ponto que se constata, a partir do excerto de Suzéte, são os apelidos que as estudantes se colocavam umas às outras. Essa maneira de se remeter ao outro, podendo ser uma forma carinhosa ou pejorativa, se realiza entre grupos que apresentam certa proximidade, tornando-se também, uma forma de interação: “[...] *tinha os apelidos que a gente dava né, a gente dava apelido pra cada uma, não me lembro agora, era muito gozado*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Assim como Suzéte, Ellen, Vera e Loiva rememoraram a questão dos apelidos que, de forma individual ou grupal, servia como identificação entre as alunas: “Meninas do centro”, “Crentonas”, “Quartel general número 5” foram alguns dos exemplos dos apelidos que os grupos recebiam, mas também apareciam de forma individual: “[...] *os apelidos, por exemplo, era mais no grupo [...] todas nós, ou todas nós, praticamente, tinha um apelido*” (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso). Assim, como apelidos, a entrevistada também mencionou que os sobrenomes eram uma forma de identificação entre as colegas dentro do espaço escolar.

Fotografia 28 – Colegas do Curso de Economia Doméstica da Fundação Evangélica de Novo Hamburgo (1961)



Fonte: Meinen (2021, s. p.).

A Fotografia 28, de Nair Meinen, que se encontra destacada entre duas amigas que fez em seu ano de estudante na Fundação Evangélica, apresenta, dentre muitas relações, a de três alunas. A entrevistada revelou que a fotografia foi uma recordação, que quis registrar para

lembrar de suas colegas. O próprio nome de sua filha foi escolhido neste tempo de estudo, quando conheceu a irmã de sua colega: “[...] e daí um dia a irmã dela veio visitar ela, a Marion e daí me apaixonei. Era linda, linda, de São Leopoldo” (Meinen, 2021, s. p., grifo nosso).

Por meio de organizações próprias das alunas ou de rotinas instituídas, as relações e a formação de vínculos aproximavam as estudantes. Marion, recorda que alunas que eram internas como ela e iam para casa aos finais de semana, podiam trazer de casa algum alimento ou doces para o internato que ficavam sob a proteção de um armário individual “[...] eu que morava tão longe, nunca tinha guloseima nenhuma. Então eu parava sempre do lado das amigas que tinha guloseimas para ganhar uma” (Jaeger, 2021, s. p., grifo nosso). Assim, os laços de amizade, favoreciam a interna, que, por meio de táticas de proximidade, provavam a sua relação a partir de compartilhamentos, de uma guloseima ou de um mate nos momentos de lazer. Quer pelos assuntos em comum, pela proximidade de moradia das alunas externas ou pelos gostos e costumes, as sociações se estabeleciam, permaneciam e se refletiam por anos seguintes fora dos muros escolares:

[...] a gente tinha um grupinho, uma menina tocava violão e a gente gostava de cantar músicas de louvor, então a gente cantava tudo que é tipo de coisa. [...] E aí, a gente cantou muitos anos e depois esse grupo saiu da escola e continuou, daí [com] os namorados (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso).

Os espaços escolares também dão condições para que as redes de sociabilidade entre as alunas se potencializasse. Seja em ambientes fechados ou abertos, na escola ou em saídas para passeios, as conversas, brincadeiras, fofquinhas e folias sempre ocorriam: “[...] e esse convívio, era muito bom, sabe? Aí a gente tinha a hora do descanso, porque a gente ficava no matinho, porque tem um espaço bem gostoso, conversando com as amigas” (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso). Estes elementos são partícipes de uma vida em sociedade, fazem com que indivíduos, antes desconhecidos, se conectem por interesses e afinidades, provocando humor, risos, favorecendo a alegria e a sensações de bem-estar junto ao outro. Escolano Benito (2021, p. 182-183), ao tomar as palavras de Emílio Mira y López, pontua que o humor e a ironia são formas de escapar do que parece ser “[...] sério, respeitável e temível, uma reação que, ao provocar o riso, nos liberta da agressividade”. Assim, espaços e momentos de estar com o outro, em espaços fora de uma formalidade, são maneiras de relaxamento, trazendo sensações de segurança, carinho e afeto, aumentando a intimidade e a cumplicidade entre os pares.

Em ambientes próximos à natureza, pelos bancos dos pátios, por entre as mesas e cadeiras das salas de aula, nos dormitórios, no banheiro, no ônibus, no momento da aula ou nos recreios, o diálogo entre as alunas sempre se fazia presente, em especiais nas segundas-feiras, quando as meninas gostavam de se reunir: para contar sobre um passeio de família, algo que comprou, sobre algum acontecimento durante o final de semana, um namoradinho novo, trocar segredinhos sobre os demais assuntos que circundam o universo feminino. Após a educação física, Beatriz recorda em um outro espaço em que as conversas também aconteciam:

No vestiário [...] a gente se trocava de roupa, e aí começamos a ver quem usava desodorante. Porque não tinha banho, era trocar de roupa. E aí tinha um comentário de alguém menstruada, “eu menstruei”. Tinha essas coisas de entrar para a vida adolescente. Se dava muito ali, naquele negócio de troca de roupa. Que ninguém falava muito, aí a gente dava uma conversinha ali (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

Vincent-Buffault (1996, p. 117) coloca que “[...] a evasão imaginária, praticada a sós ou com amigos, permite preservar-se das agruras e dos aborrecimentos da instituição. O gosto do segredo, que os controles excessivos engedram, não deixa também de ter um papel na invenção dos rituais da troca amistosa”. Ainda sobre esse aspecto, das conversas, trocas e diálogos, Simmel (1983, p. 176) explicita que, “[...] numa conversação puramente sociável, o assunto é simplesmente o meio indispensável para a viva troca de palavras revelar seus encantos”. Nesse jogo de partilhas, conversas e segredos, o rigor dos rituais escolares, mesmo que por instantes, ficava em segundo plano, em que elas poderiam usufruir com as amigas esses momentos de confissões. Na voz de quem as narrou, ainda pode-se perceber o tom da excitação e entusiasmo ao recordar essas situações em que podiam dividir e também participar dos assuntos, conquistas e intimidades da vida alheia.

Esses gestos de compartilhar os segredos e, de certa forma, a vida com outras pessoas, fazendo-as parte de acontecimentos pessoais, vibrantes com algum episódio, provocando alegrias, tristezas, êxtases, melancolias, desilusões e deixando o sentimento de saudade e nostalgia pelo que se viveu, como no caso dessas ex-alunas, mostra a experiência da partilha na prática. Sobre esse ponto, Larrosa Bondía (2021b, p. 10) considera que:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras

experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa Bondía, 2021b, p. 10).

Nesse sentido, a partir das reflexões de Jorge Larrosa Bondía (2021b), é possível ponderar que cada movimento realizado dentro dessas instituições escolares seja uma “fofoquinha corriqueira”, uma divisão de alimentos ou o empréstimo de algum pertence, além de demais atitudes fraternais realizadas entre elas, se converteram em experiências. Não recordado por todas da mesma forma ou na mesma intensidade, muitas vezes, acontecimentos não assimilados ou caracterizados como algo que as marcou significativamente, uma vez que a experiência é única, singular, específica do sujeito que a vivencia, deixando tremores e vibrações naqueles que experienciaram alguma forma de compartilhamento.

Fotografia 29 – Registro das alunas do Colégio São José, em São Leopoldo, após uma aula de Educação Física (década de 1960)



Fonte: L. Silveira (2023, s. p.).

Assim como na narrativa de Beatriz sobre a Fotografia 29, registrada após uma aula de educação física juntamente ao seu professor no pátio da escola, também apareceu o assunto ao questionar o fato de que algumas alunas estarem de calção e sapato claro e outras de saia e sapatos escuros. Perguntei se eram de turmas separadas, ao que Loiva comentou serem todas do mesmo grupo, suas colegas de turma, mas a diferenciação das roupas se dava porque as alunas que estivessem em seu período menstrual, eram liberadas das atividades físicas e isso explica a diferença de vestimenta de algumas delas na fotografia.

A parceria e o companheirismo também se davam pelas ajudas cotidianas, seja emprestando uma roupa para ir a alguma festa no final de semana, seja colaborando no estudo de alguma matéria durante as aulas: “[...] *quando gente não sabe alguma coisa, daí assim choviam as perguntas, eu sempre fui muito boa no português [...] e, daí a Ieda era boa em Matemática. Então ela me dava uma mãozinha em Matemática*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso). Deste modo, Vincent-Buffault (1996, p. 39) retrata que “[...] estabelecer amizade com o outro não é apenas se proteger do exterior, mas se exercitar em lançar um olhar sobre o mundo e em se compor mutuamente para a ele resistir”. Loiva e Ieda resistiam juntas às adversidades durante sua formação, apoio e guarida para que juntas pudessem fortalecer em suas fragilidades.

Como em toda relação social, nem só de bons momentos a vida é constituída, também existem momentos de tensão e discórdias. Apesar de os relatos das entrevistadas se remeterem às boas amizades e aos bons sentimentos, solidificados por meio das relações de fraternidade e irmandade construídas nos espaços educativos através de algumas recordações, é possível averiguar que situações mais tensas de desavenças, disputas ou de tolerância entre as estudantes também existiam. A questão da bagunça apareceu nas narrativas de Beatriz e Suzéte, ambas alunas do Colégio Santa Catarina, que, a despeito desse aspecto, não se tornou impeditivo na relação cordial estabelecida entre elas: “[...] *eu era uma pessoa bastante tolerante. Com aquelas que não eram bem [...] por exemplo, que queriam bagunçar, sabe? Então, eu tentava não entrar na bagunça, mas, não deixava de ser amiga delas*” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

Suzéte também mencionou que as amizades próximas que construiu no tempo do *Santa*, são muitas com quem ainda estabelece contato. Sua propinquidade com elas, provavelmente se deu, pelo mesmo jeito de ser, já que ela se identificou como muito quieta, enquanto outras colegas “[...] *eram muito barulhentas, então aquelas mais barulhentas eu não..., não é que não me desce, eu ficava mais afastada e eu ficava com uma gana quando eu tinha que sentar [com alguma delas]*” (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

Os tempos se passaram, as relações ficaram, porém, da convivência diária que se dava entre salas, pátios e corredores da instituição escolar, hoje em dia, ocorrem os encontros mensais, as confraternizações de aniversário, os encontros durante o verão no litoral, as conversas em mesas postas de chás e cafés, ou ainda, nas tradicionais rodas de conversa com um bom chimarrão. Outras configurações de amizade se estabeleceram. Se antes as conexões eram de estima e carinho no formato tête-à-tête, hoje é por meio de outras redes que o social opera, fazendo resistir entre elas aqueles *laços quase impossíveis de romper*. WhatsApp,

Facebook, Instagram, dentre tantas outras maneiras *on-line* de se manter contato com pessoas distantes e que essas ferramentas, por meio da internet, trouxeram para perto. Novos tempos, novas formas de se encontrar para uma conversinha, um burburinho, para aquela fofquinha gostosa, como a que ocorria nos momentos de lazer, ou, simplesmente, para confraternizar e compartilhar uma nostalgia do que na memória dessas mulheres guardou, das amizades, dos afetos e das partilhas dos tempos de estudantes.

Escolano Benito (2021, p. 19) sinaliza, ainda, que:

[...] evidentemente, alguma coisa deixaram em nossa sociabilidade afetiva os pares de idade, com quem convivemos durante anos nas salas de aula e nos pátios de recreio, ou aqueles que nos educaram, entenderam, premiaram ou castigaram. Ninguém esquece, evidentemente, um bom professor, nem tampouco um regime disciplinar (Escolano Benito, 2021, p. 19).

Da mesma forma colocada pelo autor, nossa sociabilidade afetiva é constituída pelos laços que estabelecemos em nossa infância e juventude, quer pelos nossos pares, quer pelas pessoas que organizavam a vida dos sujeitos no espaço institucional. Seja pela acolhida afetuosa, nos momentos de tristeza e desânimo, ou pela rigidez imposta, que, muitas vezes, rege as atividades desses profissionais, a figura docente sempre impera nas memórias dos sujeitos escolarizados.

5.3.2 E os professores(as)? Da rigidez ao acolhimento

Entre idas e vindas que acontecem no espaço escolar, de uma sala a outra, por entre corredores, pátios, refeitório, dormitório e passeios, está a figura presente do professor. Personagem vigilante, atento aos atos e compassos dos estudantes, aquele que planeja, observa, chama atenção, ordena e corrige, aplaude e parabeniza, transita entre as memórias de alunos e alunas que, ao narrarem sua atuação, vão da rigidez, ao acolhimento, do ódio, ao afeto, da aversão, à gratidão. Quantos sentimento e emoções estes profissionais cicatrizam em seus discentes? Não é por menos que eles são sempre recordados por aqueles que passaram pelo chão da escola, já que:

O professor exerceu sobre nós marcas contraditórias e apreciações, às vezes, ambíguas. [...] é o professor companheiro, mas ao mesmo tempo o docente que nos examina e julga; ele nos ensina, uma vez que nos submete às disciplinas intelectuais e morais do ordenamento escolar (Escolano Benito, 2017, p. 195).

Com sua postura e atitudes cotidianas no espaço formativo, interpreta no jogo de ensinar a sua melhor performance. Quer por veneração ou por indiferença, ele está lá, no cenário narrativo: tocando o sinal, solicitando silêncio, observando a fila, cuidando da vestimenta, ensinando a matéria, anunciando provas e sabatinas, cobrando a ordem, elogiando, dando conselhos, consolando, sendo difícil precisar todas suas atividades, afinal, quantas atividades são atribuídas aos docentes diariamente? Escolano Benito (2017, p. 46), refletindo ainda sobre o papel do professor nas instituições escolares, coloca que “[...] a maior parte dos docentes foi processando e construindo, na própria experiência do cotidiano da escola, os códigos operativos da arte de ensinar, nos quais forjam seu *habitus* profissional, quer dizer, sua cultura empírica”. É no dia a dia da escola, no contato com seus pares e com seus alunos, a partir de suas demandas e políticas de ensino que o professor vai educando e se educando, constrói histórias e provoca memórias.

Fotografia 30 – Corpo docente da Fundação Evangélica (1952)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Não encontrei, em meio aos percursos de pesquisas, rastros que não apresentassem figuras docentes, seja na memória oral ou na memória escrita, em fotografias e notícias de jornais, sempre de forma voluntária ou involuntária, suas marcas se fizeram presentes. A Fotografia 30, registro posado que apresenta o corpo docente da Fundação Evangélica do ano de 1952, nos permite inferir que existia um crescimento significativo para o período de mulheres na docência. Dos 27 profissionais que atuavam na educação deste educandário no ano citado, mais da metade era conduzido pelo sexo feminino. Geralmente como uma figura

rígida, mas que acolhia os alunos, historicamente sua imagem estava atrelada a uma continuidade da educação familiar. Foi assim também que Vera recordou-se de sua professora de desenho:

[...] a Irmã Eloisa era professora de desenho e era uma freira muito chegada a gente, a todas, ela gostava, ela dava conselhos, era mais aberta sabe, a gente podia chegar mais. Naquela época, a gente respeitava muito as freiras, eu pelo menos respeitava, assim como respeitava meus pais, eu respeitava elas, que estavam ali no lugar deles (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

Esse sentimento que impede alguém de tratar um outro com agressividade ou indelicadeza, no caso o respeito que Vera destacou, foi, por inúmeras vezes, mencionado pelas entrevistadas. Sinalizavam, por meio de posturas e sinais: levantar da classe quando professor entra na sala, levantar-se para responder algum questionamento, silenciar no momento da fila para entrar em algum espaço, baixar o olhar em concordância pelo mal comportamento. Todas essas ações são manifestações incorporadas pelos sujeitos a partir dos ritos que compreendem a gramática da escola (Escolano Benito, 2017).

Sobre a relação que se estabelecia entre alunas e professoras nas instituições nos séculos XVIII e XIX, já se havia recomendações sobre as construções de afeto e vigilância, ao que Vincent-Buffault (1996, p. 109) coloca que, “[...] nas instituições religiosas para meninas, são preconizadas a distância, a doçura controlada: ser substituto maternal sem dúvida, mas sem transbordamentos de afetos. As advertências são tanto mais necessárias quanto facilmente se instauram relações intensas entre alunas e mestras”.

Em registros fotográficos angariados no decorrer da pesquisa, é possível perceber a centralidade que o professores e professoras recebiam, não somente nas imagens, como também nas narrativas. A Fotografia 31, em que aparece as turmas do primeiro ano do colegial da Fundação Evangélica do ano de 1950, apresenta o professor ao centro. Este professor, identificado por suas alunas como Hans Schreen, lecionava Matemática e era o professor de classe das entrevistadas Carmen e Céres, ambas da mesma turma e que aparecem destacadas na fotografia, sendo na primeira fileira ajoelhada Céres e na fileira do meio, Carmen. Segundo as entrevistadas, ele foi o idealizador do diário da turma, que acompanhou o dia a dia das estudantes até se formarem na instituição em 1955. Era ele também o responsável por organizar passeios e viagens da turma, além de fazer sabatinas de sua matéria.

Fotografia 31 – Turmas A e B da Fundação Evangélica com seu professor de classe Hans Schreen (década de 1950)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Cada professor foi recordado pela matéria que lecionava, seja pelo amor das estudantes por suas aulas e por sua disciplina ou pela aversão ao conteúdo que este ensinava. Suas memórias representaram aquilo que de alguma forma significou para elas, como demonstrou Bosi (1987). Carmen, ao ser indagada sobre o que recordava de seus professores, colocou: “[...] eu me lembro muito de um professor de português que era o pai do Werner Schünemann, o ator hoje atual, ele nos dava aula de português. Ai, eu odiava português! Aquelas análises que a gente tinha que fazer [...]” (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso). O sentimento de ódio também se fez presente nas memórias de Ellen, ao narrar sobre as aulas de piano que seus pais a obrigaram a fazer na Fundação Evangélica:

[...] eu odiei aquelas aulas de piano profundamente! Meus pais negociando, negociando, então, vai até o final do ano, então eu consegui, negociar com eles, fui até o segundo ano do Ginásio, na hora do meio-dia ela vinha [a professora]. Pra mim, a continuidade do piano foi inviável, realmente, eu acho que não era mais o tempo, não sei, sabe quando não dá sintonia com o professor? É isso. Não gostei, não deu, fiquei, aguentei dois anos (Woortmann, 2021, s. p., grifo nosso).

A partir dos dois excertos de memória, é possível perceber que o sentimento de ódio que foi despertado nas narrativas dessas mulheres teve relação, ou com um conteúdo específico que o professor lecionava, sendo refletido para a disciplina e, por outro lado, na relação que se estabeleceu com a professora, que se espelhou na prática do instrumento. Sobre esse sentimento de ódio relatado, Ansart (2004, p. 29) reflete que:

A dificuldade é redobrada quando se trata não somente de analisar os ódios, mas de compreender e explicar aquilo que precisamente não é dito, não é proclamado; aquilo que é negado e que se constitui, entretanto, como um móbil das atitudes, concepções e percepções sociais (Ansart, 2004, p. 29).

As preferências, gostos e sentimentos despertados e alimentados pelos sujeitos, refletidos na relação entre indivíduos, situações ou em outras materialidades e ações, se modificam de pessoa para pessoa, uma vez que partem das singularidades de cada um. Dessa forma, os sentimentos podem também se opor, como nas situações expostas, a relação amor e ódio referente a uma pessoa ou prática, nesse caso, professo-aluno e aluno-matéria/disciplina. Assim, explica-se também, uma mesma matéria aflorar sensibilidades contrárias em sujeitos distintos. Dal'Igna (2023, p. 121) nos provoca a refletir sobre o papel da educação para a transformação desses afetos opostos amor e ódio e questiona: “[...] para que servem esses afetos? Como lidamos com eles? O que eles nos fazem sentir, pensar, praticar?”.

Observamos, no caso da Matemática, disciplina que fomenta sentimentos discrepantes em alunas e alunos por diferentes tempos e espaços. É possível perceber que cada narradora se aproximou e trilhou sua carreira em cima de matérias que tiveram maior afinidade. Sobre esse ponto, Ellen Woortmann (2021, s. p., grifo nosso) afirmou: “[...] gostava muito, desde o começo já, de Geografia e História, foi a minha trajetória. Matemática, eu odiei a vida toda, e continuo não gostando porque eu também não tenho habilidade pra ela”. Aqui, a entrevistada já evidenciou as matérias com as quais tinha afinidades e a matéria que sentia aversão, no caso a Matemática. De forma diferente, Suzéte sempre teve afeição por essa matéria, apesar de enfrentar embates com um de seus professores:

[...] me lembro da 7^o que a gente teve um professor de Matemática muito ruim, coitado, ele era um senhor velho, ex-padre, e tinha casado, e foi resolver ser professor de Matemática, gente não tinha jeito sabe? E eu sempre conto essa história pros meus alunos, porque eu sempre gostei de Matemática, eu sempre ia bem, e ele estava explicando uma fatoração por agrupamento, que não é fácil, álgebra, e eu não entendi, e tinha 40 e poucos alunos na sala e era uma turma terrível, 7^o série no caso. E eu perguntei e ele explicou e eu não entendi, daí eu perguntei de novo, ele explicou, eu não

entendi, aí perguntei de novo daí, sabe o que ele me respondeu? ‘Se tu ainda não entendeu, bate com tua cabeça na parede’, eu não bati, mas eu pensei por que que ele não explicou, e no fim me virei sozinha e aprendi sozinha, mas isso é uma coisa que me marcou, porque gente, ele não conseguiu nem mudar o jeito, nem as aulas dele, eram tão ruins (Groehs, 2023, s. p., grifo nosso).

Ao nos deparar com estas narrativas, me faço ainda alguns questionamentos: o que faz com que determinado sentimento, como o de ódio, desponte nos indivíduos? Será que a dificuldade em compreender alguma matéria seria vetor principal para repulsá-la? O que faz brotar nos sujeitos aproximações mais com algum/a professor/a e/ou disciplina do que com outras? Nesse caminho, Leite (2012) reflete sobre a relação afetiva na aprendizagem dos sujeitos e tenciona o desenvolvimento humano em processos interpessoais e intrapessoais, mediados pela ação de um outro indivíduo ou agente cultural. Acerca desse ponto, a autora coloca que:

De um lado, aponta que o processo de mediação pedagógica é fundamental na relação que se estabelece entre o sujeito/aluno e o objeto de conhecimento/conteúdos escolares, lembrando que, em sala de aula, o professor é o principal agente mediador, embora não o único. De outro lado, sugere que a mediação pedagógica ocorre através de práticas e situações concretas, o que significa que as mesmas podem ser planejadas de forma a aumentar as chances da aprendizagem com sucesso pelo aluno (Leite, 2012, p. 361).

O que Leite (2012) coloca, tomando como base os estudos de Henri Wallon, é que a relação afetiva estabelecida entre professor-aluno é crucial para o bom desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Vera Silveira (2023, s. p., grifo nosso) recorda que, apesar de seu professor de Química e Matemática, ser uma Major do exército caracterizado como sendo um professor “[...] *delicado, atencioso e educado*”. De acordo com ela, a Matemática nunca foi seu forte, descadando o seguinte sobre a matéria: “[...] *sempre me perseguiu, tinha um horror de Matemática, então tirava educação física que eu também não gostava, eu caprichava no desenho e na educação pra minha nota não baixar. Matemática sempre baixava a minha nota*” (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso). Ainda sobre a Matemática, Loiva recordou uma outra forma com que seu professor se dirigiu às alunas que apresentavam dificuldade:

[...] eu tinha muita dificuldade em Matemática, eu tinha dificuldade. E eu lembro, que não era só eu, tinha mais [colegas], com dificuldades. Um dia a professora, uma irmã, nos chamou para o quadro e nós erramos o exercício, e ela nos chamou de burrinhas. Aquilo, sabe aquilo... Eu cheguei em casa, chorei muito. Eu não queria almoçar e a mãe dizia ‘o que aconteceu? O que

houve?’ Até que eu contei para a mãe. E daí, quando teve uma reunião, minha mãe fez esse comentário lá na escola, sobre como a professora tinha nos chamado (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Ao que tudo indica, as narrativas de Suzéte e Loiva sinalizaram que não havia uma proximidade amorosa entre elas e seus professores de Matemática, mas que, nem por isso, essa relação que estabeleceram deixou de ser afetiva, uma vez que as palavras desses docentes, apesar de serem negativas, a marcaram profundamente. A afetividade, desse modo, pode ser compreendida como um “[...] conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia” (Dér, 2004, p. 61). Nessa chave, é possível inferir que, independentemente de Suzéte ter essa lembrança que lhe causou um mal-estar, ao que seu professor a incitou bater com a cabeça na parede, não fez com que a aluna criasse uma repulsa ao seu conteúdo e/ou à disciplina que ele lecionava. Pelo contrário: foi o caminho que ela escolheu trilhar em sua docência.

Do mesmo modo que os sentimentos de amor e ódio permeavam a relação entre as alunas e os professores, o medo foi outra sensação manifestada em algumas narrativas orais e escritas das quais tive acesso. A figura docente em escolas confessionais, representada na forma firme com que as freiras, em educandários católicos, se relacionavam com as alunas, assim como os próprios professores e seus instrumentos avaliativos, seja os momentos das sabatinas, as observações de práticas ou mesmo a aplicação de provas escritas, se converteram em conteúdos que aguçavam tal sentimento nas estudantes.

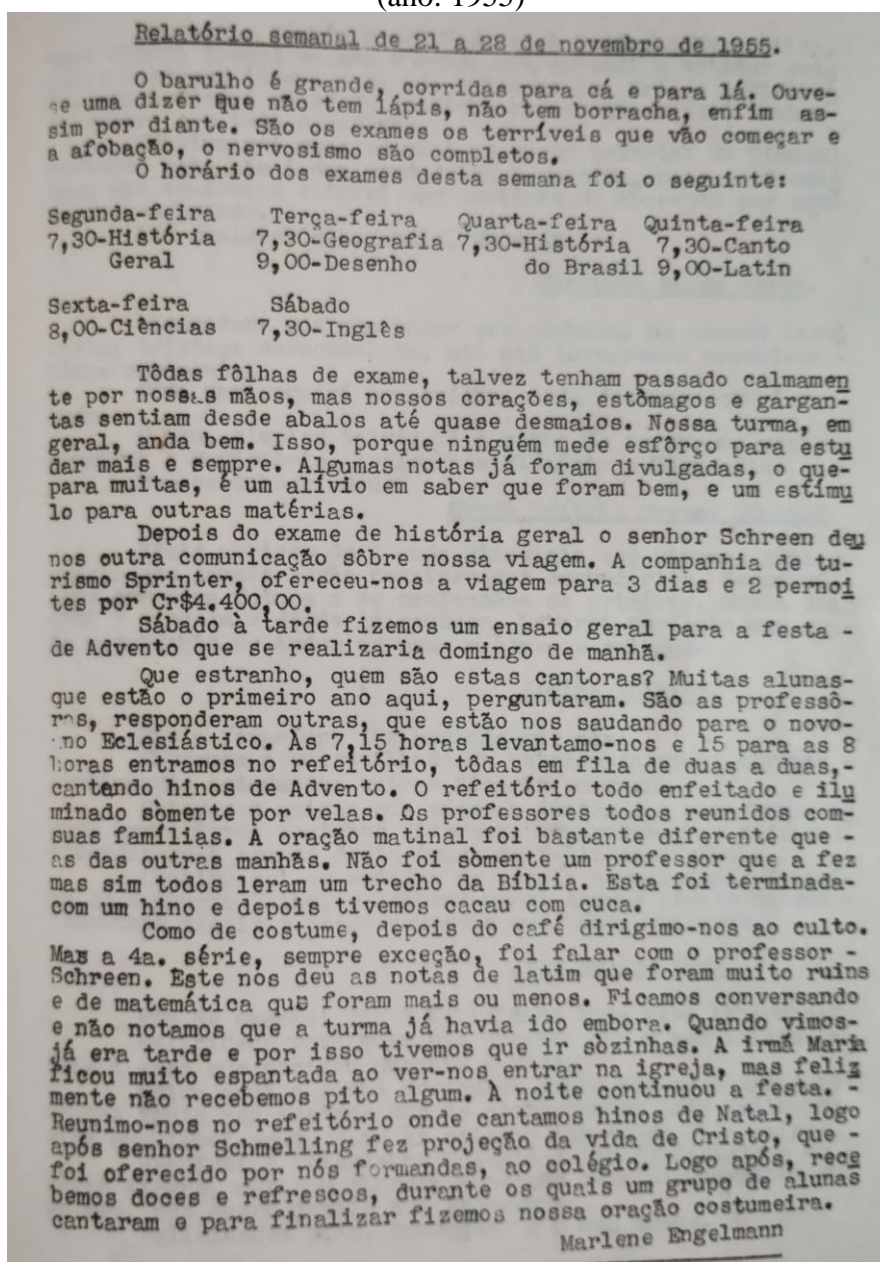
A exposição, o tom autoritário e rígido como que os professores se dirigiam às estudantes eram situações que provocavam o sentimento que as amedrontavam. Em sala de aula, Loiva colocou que as alunas “[...] levantavam a mão com medo, para fazer uma pergunta. O medo de ser chamada de burrinha, que nem a Irmã que chamou nós de burrinhas, a gente tinha medo” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso). Da mesma forma que Loiva, Rosane narrou a sensação de medo que tinha na relação que instituiu com os professores. O sentimento surgia devido as suas dificuldades em determinadas matérias, especialmente na área das exatas: “[...] a sensação ruim era medo porque eu não ia bem na aula, porque, cheguei a rodar um ano, daí depois foi bem ruim [...] de um modo geral, a gente, eu na verdade, eu tinha um pouco de medo de alguns [professores], pela minha dificuldade no aprendizado” (Gobetti, 2021, s. p., grifo nosso).

Medo de se pronunciar, medo de se expor, medo de falar, medo de se dirigir ao professor, medo de bater à porta, medo de ser taxada como “burrinha”, diferentes formas de experimentar o sentimento de medo gerados dentro de um espaço social. Sensibilidades

engendradas nos sujeitos, que sinalizam uma época. Escolano Benito (2021, p. 37) aponta que o medo é uma das dez emoções básicas que constituem os seres humanos e que em sua grande maioria são emoções que “[...] se manifestam como condutas negativas, aversivas ou de defesa, o que poderia dar a entender que os seres humanos quase sempre se socializam por meio de estados emocionais de sobrevivência”.

É possível encontrar registro desse sentimento entre as alunas da Fundação Evangélica, ao ler as inscrições do diário da turma de 1955. Em seus exames finais, o medo foi descrito de como elas sentiam e o externavam. Barulho, correria, afobação, nervosismo, maneiras de exprimir seu pavor, acompanhado de como seus órgãos manifestavam esse sentimento: “corações, estômagos e gargantas sentiam desde abalos até quase desmaios”.

Fotografia 32 – Registro no diário da turma que reflete o medo das alunas pelas provas finais (ano: 1955)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Um estudo realizado por Gouveia e Ávila (2010) demonstra que a vida emocional, ou seja, sentimentos como medo, ansiedade e nervosismo, está estreitamente interligada aos nossos órgãos internos e expressos pelo nosso corpo, sendo que alguns desses sintomas podem vir a ser o coração acelerado, a sensação de desmaio, um desconforto no abdômen e a sensação de sufocamento. Os autores observam que “[...] um sintoma gastroenterológico tem uma ampla possibilidade de simbolizar situações emocionais, ansiedades e conflitos” (Gouveia; Ávila, 2010, p. 267). Nesse caminho, podemos perceber que o corpo das alunas

expressava esses sintomas, refletindo seu sentimento em relação ao processo avaliativo pelo qual estavam passando.

Entretanto, se por um lado a figura docente representava a rigidez, a ordem e a disciplina, por outro, o professor/a também é recordado pela acolhida, doçura e amabilidade que alcançava as alunas dessas instituições. Geralmente, nas escolas confessionais de congregação católica, as freiras eram as representantes do poder, seja como professora, seja na direção e coordenação da instituição. Por estarem nessa posição, elas usualmente são caracterizadas como bravas, rigorosas e disciplinadoras, por exercerem e, assim, cobrarem também tal postura de seus alunos. Nas narrativas de quem estudou em instituições dessa natureza, essas docentes foram recordadas por serem pessoas sérias e ordeiras.

Por meio das narrativas, também foi possível descrever a postura de alguns docentes mencionados pelas estudantes, e traçar um pequeno panorama de acordo com a área em que este lecionava. Não se tornando a regra, mas aparecendo em diferentes narrativas, enquanto as matérias mais duras, como das exatas possuíam docentes descritos como sendo mais rígidos, ríspidos e inflexíveis, como no caso da Matemática, as disciplinas que envolviam as artes, por mais que tivessem professores exigentes, segundo as estudantes, eram as que possuíam docentes retratados como mais afetuosos, preocupados e dóceis.

Um exemplo de professor muito bem recordado por algumas alunas da Fundação Evangélica, foi o professor de classe Hans Schreen, que lecionou Matemática para as entrevistadas Carmen e Céres. Por mais que fosse um professor exigente, que cobrava suas alunas em relação ao estudo, rendimento de notas e à educação, ele se mostrava preocupado, participativo e comprometido com seu grupo de alunas. Carmen explica que ele sempre acompanhava as alunas em todos os passeios, e que era ele:

[...] nosso professor de classe, que escolhia um local. Ele adorava a natureza e aí contratavam ônibus, que a gente ia de turma e fazia, assim, um tipo de um piquenique [...] não eram [lugares] longe, mas também não eram lugares com acesso tão fácil. Ele fez a gente caminhar bastante, se movimentar bastante (Gerhardt, 2021, s. p., grifo nosso).

Os passeios eram momentos oportunizados pelas instituições a fim de que as estudantes pudessem interagir entre elas e com o meio. O professor era esse impulsionador de relações e ele, mais do que nunca, precisa também estar envolvido com sua proposta. A fotografia, sendo um registro de memória, faz com que, ao observá-la possamos ter ao nosso alcance a recordação de alguma situação que se passou. Acerca da memória, por estar protegida por muitas camadas, ela só pode ser alcançada por meio da recordação. Sobre esse

aspecto, Escolano Benito (2021, p. 115) salienta que “[...] a recordação exuma e apresenta para a análise e interpretação” essa memória guardada, permitindo-nos, a partir de nossas subjetividades, examiná-las.

Na Fotografia 33, é perceptível a figura do professor Schreen em momento de sociabilidade e relaxamento em meio à natureza com suas pupilas. Ainda que se observe o professor de forma mais descontraída, juntamente com as estudantes em um ambiente aberto, sem as regras e pressões impostas pelo ambiente escolar, ainda assim, podemos observá-lo em uma posição de destaque em relação ao grupo. Ele se mostra mais isolado, à direita da imagem, e em local mais alto em relação a elas. Possivelmente, essa posição lhe proporcionava uma visão do todo, para que assim, pudesse observar e cuidar do seu grupo de alunas. A estudante em destaque na imagem é Carmen, uma das protagonistas desta história.

Fotografia 33 – Um passeio ao Iguaçu/PR. Alunas e professor da Fundação Evangélica em momento de descontração (1955)



Fonte: Gerhardt (2021, s. p.).

Na entrevista que tive com Vera, ela me relatou seu apreço pelas artes plásticas, desenho e pintura. Disse que nunca tirou um curso de Belas Artes, mas que, em compensação, realiza pinturas, desenhos e já fez várias artes que estão fixadas em quadros pelas paredes de

sua residência. Essa afeição que ela desenvolveu pelas técnicas artísticas, talvez pode ter sido despertada pela relação que estabeleceu com sua professora, que foi referida como sendo:

[...] uma freira muito chegada a gente, a todas, ela gostava, dava conselhos, era mais aberta sabe, a gente podia chegar mais [...] boa, carinhosa e que dava gosto, era a Irmã Elena, que era de desenho, era muito boa, muito boa, um amor de pessoa. Essa era assim: ela te dava conselho, ela me chamava, depois que eu me formei ela me chamou, uma vez eu fui no colégio e me encontrei com ela (Silveira, V., 2023, s. p., grifo nosso).

Como em todas as disciplinas, enquanto algumas possuíam facilidade e gosto pelas artes plásticas, outras apresentavam suas fragilidades, “*[...] eu era ruim no desenho, eu sofria no desenho com a Irmã Augustinha. Eu me lembro direitinho daquela Irmã*”, recordou Loiva. Segundo narrou, a professora desafiava as estudantes a utilizarem o nanquim em suas produções. Geralmente, eram registros de observação, não cópias, em que a Irmã colocava objetos para serem representados, como maçã e castiçal de vela. Cada aluna deveria registrar sua observação a partir de onde estava sentada; assim, o mesmo objeto seria visto e representado por diferentes perspectivas. “*Isso era uma tortura para nós. Nós não gostávamos de desenho [...]. A gente entregava [a pasta] para ela, assim, com medo. Esses comentários eram poucos elogios*” (Silveira, L., 2023, s. p., grifo nosso).

Beatriz, que também estudou em escola confessional católica e apreciava as atividades de educação artística, reconheceu que, apesar do viés religioso que a escola aplicava na educação de suas alunas, existiam “*[...] algumas professoras religiosas que tinham a mente aberta*” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso). Da mesma forma que Vera, Beatriz recordou sobre a professora que lhe deu a disciplina de artes no Santa: “*[...] a irmã Carmen que era muito moderna, freira bonita, das artes plásticas [...] ela era bem nova, vinha da fronteira, uma exceção porque a maioria era alemão. Muito revolucionária, linda e muito exigente*” (Fischer, 2023, s. p., grifo nosso).

O que faz com que o sujeito professor seja identificado como um bom ou um mal profissional frente aos seus alunos? Quais são as características que marcam a relação professor-aluno nesse teatro do saber e faça com que ele seja permanentemente lembrado? Atitudes rígidas ou libertárias? Ser afável ou severo? Proteger ou descuidar? Cobrar ou largar? Independentemente de suas atitudes, em alguma medida suas ações estarão sempre produzindo marcas – positivas ou negativas – em seus educandos. Frente a isso, cabe destacar as palavras de Escolano Benito (2021, p. 178) ao elucidar que:

O ensino é uma estratégia de guia e orientação no processo de aprender. Ao mesmo tempo, constitui-se em uma ação de tutela do comportamento dos alunos nas situações de formação, em cujas práticas operam não apenas os métodos de transmissão do saber, mas também as atitudes que emergem na interação entre os atores. Esses comportamentos guardam, sem dúvida, uma relação muito estreita com a afetividade dos sujeitos, incluindo os alunos e os próprios professores (Escolano Benito, 2021, p. 178).

O professor é um dos protagonistas no ato de ensinar e aprender. É ele que, a partir de documentos legais, rege o tempo de seus alunos pelos diferentes espaços intra e extraescolares. O professor, amado por uns, odiado por outros, ora pelas atitudes firmes e autoritárias que vigia e cobra, ora pela receptividade e doçura com que escuta e acolhe seus alunos, é figura sempre presente no espaço escolar e proporciona e facilita o encontro de estudantes com as diferentes áreas e formas de saber.

O professor encanta, reprime, alegra, amedronta, pune e premia, provoca choros e sorrisos pela sua forma de ser e agir. Incita os mais diferentes sentidos e emoções em seus alunos e alunas, provoca experiências e estimula a construção de sensibilidades que permearão a vida dos sujeitos escolarizados pelos anos vindouros fora dos quatro cantos da escola. Ele se constrói e reconstrói, dia após dia junto à instituição de ensino, subjetivando-se, construindo sua práxis e delineando suas ações. Nesse sentido, é quase improvável que se fale em escola, educação e formação, sem se recordar da presença de um professor.

6 É PRECISO ENCERRAR: PONTO FINAL OU RETICÊNCIAS?

Não sei lidar com pontos finais, estou sempre procrastinando o fim, colocando vírgulas e me escondendo por de trás das reticências (Penseviva, 2020, s. p., grifo nosso).

Demorei muito tempo para iniciar a escrita desse capítulo. Estaria eu procrastinando o fim de um ciclo ou buscando as melhores palavras para fechar uma pesquisa que levou quatro anos para ser construída? Ou estaria eu, ainda, não querendo me despedir e desprender de documentos, leituras e pessoas que fizeram com que essa investigação ganhasse vida e a tornasse possível acontecer? Na verdade, para onde guiarei todo meu esforço em estudar os sentidos, as sensibilidades, as sensações e emoções presentes na formação feminina? Simplesmente não consigo expressar em palavras a dificuldade na escrita de minhas considerações finais.

Pode ser que este seja o motivo pelo qual optei, nesta pesquisa, começar e finalizar (?) com as reflexões de Clarice Lispector. Essa poética que ela transfere nas palavras o que ela sentia, se aproxima de mim e consegue exprimir o que eu também venho sentindo, seja ao iniciar a escrita, primeiramente do projeto e posteriormente da tese, seja a necessidade de um encerramento, um fechar de ciclo. Para isso, me pergunto: será necessário mesmo colocar um ponto final ou posso continuar me escondendo entre vírgulas e postergar o fim com reticências? Deixo essa reflexão para alguns parágrafos mais à frente.

Na realidade, escrever esta tese foi um desafio em todos os sentidos da palavra. Antes mesmo de ingressar no doutorado em Educação, tive que defender minha intenção em pesquisar as sensibilidades na educação de mulheres. Algo difícil de se fazer? Me colocaram muitas intrigas e dúvidas. Afinal, é possível se falar dos sentimentos ou do que se passa no íntimo de outras pessoas? Não foi uma batalha fácil, mas consegui ingressar no curso com esta ideia fixa: pesquisar sensibilidades na história da educação de mulheres da região que resido: o Vale dos Sinos. No decorrer dos estudos, ao cursar as disciplinas, ao ler, apresentar e defender o conceito de sensibilidade, ainda recebi críticas e questionamentos pelo encantamento que eu expressava ao falar do que eu estava lendo e buscando aprofundando teórico. Nessas ocasiões, eu me sentia mais empoderada. As críticas e questionamentos me davam mais força de vontade para prosseguir com minhas convicções de que, sim, era possível discutir as sensibilidades na educação de mulheres.

Os primeiros anos foram os mais difíceis, confesso. A pandemia de Covid-19, a qual fez todo o mundo parar, se desligar, se separar e desacelerar, me fez sentir impotente frente à

minha proposta de pesquisa. Afinal, como pesquisar a história de mulheres sem ter acesso a elas? Como pesquisar a formação de instituições sem poder visitá-las? Como procurar por documentos sem ter como frequentar espaços de salvaguarda da memória? Em suma, os dois primeiros anos foram de incertezas. A letra da epígrafe que abre esta tese não foi escolhida em vão. Foi ela que me acompanhou nos primeiros meses de estudos, em que estava distante de tudo e de todos, afinal “[...] *os sonhos não envelhecem*”, diz a letra (Borges, 2024, s. p., grifo nosso), e, a cada final de tarde eu pensava “e lá se vai mais um dia...”. Mais um dia de incerteza, e será que amanhã as coisas mudam? E se amanhã eu já consigo acessar algum espaço de memória? E se eu puder encontrar mulheres que me aceitem receber em suas casas para serem entrevistadas? E se... e se...?

E foi assim, como o rio com sua sinuosidade, que a tese que aqui se apresenta iniciou seu trajeto. Entre lutas, dúvidas, incertezas, a cada curva que passava, diante de cada novo dia que raiava, nascia uma esperança de as circunstâncias se modificarem e tudo voltar ao normal ou a um novo normal. Entre medos e angústias, o caminho foi sendo traçado, assim como diz as palavras de Antonio Machado, em *Cantares*: “[...] *caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar*” (Cantares [...], 2022, s. p., grifo nosso). Foi assim, dia após dia, que o caminho da pesquisa foi se construindo, foi aos poucos, com a contribuição e apoio de muitas pessoas. Foi assim que minha rede de contatos com as mulheres a serem entrevistadas foi se tornando visível.

A construção do projeto de pesquisa foi sendo lapidada com leituras e teorias, mas também a partir de muitos olhares, escutas, sugestões de quem acreditava que a pesquisa iria acontecer. E assim se fez. Ainda em 2020, apesar de todas as restrições, contatei o arquivo público de Novo Hamburgo via aplicativo de celular. Nesse período, a pesquisa presencial foi inviável e, pelo celular, tive acesso a poucas informações. Outros espaços de memória também não recebiam pesquisadores e entrevistas presenciais. Isso estava fora de cogitação. O jeito foi manter-me apenas com as leituras e pesquisas à distância.

Foi em meados de 2021, que, quando as flexibilizações começaram a surgir, contribuindo com os pesquisadores para que estes pudesse realizar visitas à estabelecimentos, ainda com todos os cuidados de higiene, uso de máscara e álcool em gel, iniciei meus contatos. Primeiramente, as visitas ocorreram ao museu escolar da Fundação Evangélica em Novo Hamburgo, local que estive em três momentos distintos e pude acessar e registrar, por meio de fotografias, os espaços e as materialidades preservadas pela instituição que preza sua memória escolar. Também estive em três momentos distintos no museu histórico municipal de São Leopoldo. Apesar de haver alguns contratemplos no acesso a alguns documentos, seja

pela falta de pessoal para acompanhar a pesquisa, seja pela falta de catalogação da documentação, consegui manusear alguns jornais do município e fazer registros de notícias sobre a educação e o colégio São José em décadas passadas. Também fui recebida, nesse mesmo ano, no museu do Colégio São José, quando pude conhecer a instituição e seu espaço de memória. Tive a oportunidade de registrar, por meio de fotografia, alguns artefatos preservados pela escola e perceber que a memória também é algo que essa instituição valoriza. Infelizmente, apenas no colégio Santa Catarina não tive a oportunidade de visitar e conhecer seu espaço de memória em nenhum momento ao longo desses anos de pesquisa.

Concomitante às visitas aos espaços de memória, ocorreram os contatos às mulheres entrevistadas para este estudo. Com o auxílio de pessoas próximas a mim e que conheciam meu esforço em entrevistar mulheres que estudaram nessas três instituições de ensino, começou a formar-se uma rede de indicações e contatos. A partir de julho de 2021, iniciei, com todos os cuidados que o momento requeria, as visitas em suas residências. E quanto aprendizado tive com essas mulheres e como fui bem recebida em cada casa que me foi aberta a porta! Seja no presencial ou no *on-line*, as entrevistas foram acontecendo com fluidez.

Os primeiros contatos sempre ocorreram via mensagem por um aplicativo de celular: o WhatsApp. A quem me indicava alguma pessoa a ser entrevistada, sempre solicitava que esta entrasse em contato primeiro perguntando se era da sua vontade participar da pesquisa e se o contato poderia ser me passado. Após essa primeira ponte estabelecida, eu entrava em ação, me apresentava, apresentava a pesquisa e seus objetivos e, logo após, marcávamos nosso encontro. Para mim, sempre a sensação era de medo e receio, principalmente no momento de falar do TCLE da pesquisa. E se alguma se recusasse a assinar, como deveria proceder? Como realizar a pesquisa sem o aval da entrevistada em permitir que a entrevista fosse gravada, para, posteriormente, ser transcrita e transformada em documento escrito para análise? Felizmente, não encontrei empecilhos nesse momento, e, sempre em cada encontro, antes de iniciar o processo de gravação, explicava novamente sobre a pesquisa, sobre a importância que era aquele momento para meu trabalho, lia com elas o documento e preenchíamos conjuntamente o termo.

Muitas das participantes não viam importância no que me falavam. Frases como “acho que isso não é importante” volta e meia surgiam em meio a suas narrativas, bem como quando olhávamos alguma materialidade que preservaram em sacos plásticos, pastas e caixas de papelão. De que forma poderia fazê-las entender aquilo que Bosi (2003, p. 153) já nos enfatizava que “[...] de todas essas fontes nos podem vir conhecimentos”? A cada história que eu ouvia, me encantava. Viajava com elas, me emocionava com elas, ria em momentos

icônicos recordados e me espantava com situações que elas lembravam de enfrentar quando estudantes. A pesquisa, envolvendo sentidos e sensibilidades, também despertavam em mim outros modos de sentir e compreender aquelas histórias que, aos poucos, foram me sendo narradas. Como seria estudar em uma instituição e morar nela longe da família em um tempo em que a comunicação era restrita? Em um tempo sem acesso a telefones, sem computadores, sem a velocidade da internet, em que a comunicação se dava basicamente pela troca de cartas e que, pela dinâmica de entregas e recebimentos, as informações demoravam semanas para chegar?

Nessas situações de distância de familiares, sentimentos como a saudade, a tristeza e, por que não, a dor, se fizeram presente em suas lembranças. Por mais que se quisessem estar no espaço educativo, é compreensível que elas sentissem essas emoções. O amor, o cuidado e o afeto de mãe, pai e irmãos estava distante. Como não sentir, assim, um misto de abandono e solidão? Estes sentimentos eram desfeitos ao som familiar de um carro chegando para as buscar ou pela alegria de poder compartilhar um final de semana na casa de familiares de colegas. Os sentimentos de acolhida e proteção, por mais que as instituições ofertassem de forma comprometida com aquelas jovens em formação, não supriam a falta de um aconchego e conforto do lar, ou, ainda, do gosto e do cheiro da comida materna ou paterna.

“Eram outros tempos”, como elas me disseram em conversa. Sim, um tempo distante e distinto do que vivemos atualmente. Não um tempo frenético, da agilidade e do instantâneo, mas um tempo mais moroso, em que se dava tempo para ouvir as histórias de colegas, se dava tempo para organizar roupas e materiais pessoais, se dava tempo para servir o outro e limpar o que devia ser limpo. Segundo o que se pode perceber, as instituições prezavam esse tempo de formação integral de suas alunas não somente do intelecto e do conhecimento por meio dos estudos, mas do ser cidadão, da construção de uma fé, do respeito, da honestidade, do comprometimento, da solidariedade e da comunhão pela partilha.

Tempos distintos, práticas distintas, produções de sensibilidades distintas. Mulheres que foram se construindo a partir de passeios ao ar livre, em que se propunham olhar para o verde, em que seus corpos saíssem das quatro paredes de uma sala de aula, que pudessem apreciar a natureza, a formação dos morros, e a correnteza de um rio. Esse corpo, que experienciava tais momentos, também era aquele que deveria se enquadrar ao espaço de uma cela para descansar, ou em um refeitório sem poder falar, apenas se servir e se alimentar. Pelo corpo dessas mulheres a formação se deu. Seja no correr e exaltar-se em movimentos amplos físicos, seja pela concentração e atenção destinada a movimentos precisos de motricidade fina nas artes manuais. Corpos por vezes enquadrados, por vezes libertos, seja pelo uso de

uniformes escolares, pelo alinhamento em um desfile cívico ou em movimentos precisos em apresentações artísticas.

Seus corpos experienciaram momentos de medo e angústia, pela prova ou sabatina agendada, assim como de descontração e alegria em passeios, saídas ao cinema, apreciar uma peça de teatro na escola, uma apresentação de musicista ou pelo ouvir uma música no toca-discos na sala dos professores. Seus sentidos eram explorados pelo ver, pelo ouvir, pelo provar e pelo sentir. Sons, melodias, gostos, sabores, perfumes e odores, passavam pelos seus sentidos marcando suas memórias. Seja ouvir um instrumento musical, ou o badalar de um sino. Por provar um pão caseiro com manteiga, comer um pastel quase sem recheio, uma polenta com molho ou ovos com um creme jamais ingerido novamente em outro ambiente que não o refeitório da escola. Poder mirar o jardim com suas flores, sentir o cheiro do mato verde, ou mesmo um mal odor como de quem não gostava, por algum motivo, fazer sua higiene pessoal. Os sentidos são as portas do corpo para o novo, para o mundo, para a aprendizagem e, com essas entrevistadas não foi diferente. Suas formações e de suas sensibilidades ocorreram pela experiência proporcionada pelos seus cinco sentidos.

Essas instituições também mantinham um currículo denso, com atividades e disciplinas que exigiam de suas alunas organização e empenho em seus estudos. As regras, sanções e premiações também existiam. As entrevistadas recordaram que as instituições exigiam muito delas a questão de ordem e respeito. O poder existia e era exercido de diferentes formas, seja pelo olhar ou por designar a elas responsabilidades perante outras colegas. Esse poder, era exercido por todos dentro do espaço escolar, e em algumas narrativas me pareceu como transvestido na forma de respeito. Cito aqui o caso do professor de Matemática que ditava suas regras e não deixava suas alunas entrarem atrasadas na aula. Até mesmo as coordenadoras preferiam não intervir pelo respeito que tinham por ele. Nesse caso, entendo que ele, por ser homem, exercia uma forma de poder não só sob suas alunas, mas também sob as mulheres que estavam à frente da instituição.

Entretanto, se por um lado houve regras e sanções, por outro houve contracondutas femininas dentro dessas instituições de ensino. As entrevistadas narraram formas que encontravam para subverter a regra imposta. No uso da saia, peça presente no uniforme escolar e de uso obrigatório, na leitura às escondidas no banheiro do dormitório, na ingestão de alimentos antes de dormir, na preparação de um alimento que não era permitido ser feito pelas alunas, no laço já feito preso com alfinete para não se desfazer e manter-se sempre arrumado nas roupas enlaçadas, na tática para colar informações durante as avaliações de Língua Portuguesa, dentre tantas outras, narradas ou preservadas em silêncio nas suas

recordações, demonstraram formas que essas jovens estudantes encontraram de apresentar relutância aos modos de ser que lhe eram impostos.

Muitas sensibilidades foram produzidas e compartilhadas no interior dessas instituições cristãs. Nas amizades estabelecidas entre as alunas, pela partilha de doces, roupas ou demais pertences pessoais, pela confiabilidade em compartilhar sobre seus corpos em transformação, seus amores e desamores, suas saídas para festas, seus medos e suas angústias frente a avaliações e provas. A vergonha e timidez também apareceram em suas lembranças, quer pela exposição em uma apresentação frente aos colegas, quer pelo julgamento de suas atitudes. Da mesma forma, a relação se estabelecia com professoras e professores, seja pela acolhida, pela receptividade, pela escuta e conselhos às jovens estudantes, seja pela severidade, ordem e exigência direcionado a elas. Esses movimentos de sociabilidade que se estruturaram nos intramuros dessas instituições de ensino e que foram levadas para fora e para a vida adulta, foram recordadas com sentimentos de saudade, afeto e gratidão.

As relações e construções entre amor e ódio também puderam ser observadas em suas narrativas. Ódio a uma tarefa e/ou disciplina que precisava ser realizada, por terem que usar, obrigatoriamente, o uniforme em passeios, pelas aulas de determinada professora ou professor, e o amor pela forma atenciosa e afetuosa que professoras se dirigiam às alunas, pelo gosto e aptidão em determinada disciplina, pelas amigas e compartilhamento de pertences com elas. Esses sentimentos eram despertados ora pela dificuldade encontrada frente a uma atividade, ora pelas atitudes de alguém direcionadas a elas.

O medo também se pronunciou entre as memórias narradas e documentos acessados. Medo dos professores, de realizar perguntas, da exposição frente a uma resposta errada, medo das avaliações, dentre outras ações que faziam com que as alunas temessem. E esse medo era manifestado pelos seus corpos, seja pelo suor, pela dor de barriga ou pela agitação e *frenesi* que causava nas estudantes.

A partir das informações pontuadas, cabe ainda tecer algumas reflexões que considero importantes para o fechamento deste ciclo. Pesquisar a educação e as instituições escolares em tempos pretéritos são possibilidades nos alcançadas a partir da História da Educação. Por meio de pesquisas desse campo, é possível perceber continuidades e rupturas em determinadas práticas escolares. Podemos vislumbrar que o tempo age nas ações e comportamentos dos sujeitos dentro e fora dos espaços formais de instrução. Desse modo, sentimentos e sensibilidades são provocados e produzidos de acordo com a experiência de cada uma, com as práticas realizadas, como o corpo do educando é exposto a determinadas propostas e como este significa as atividades que a eles são destinadas.

A partir do exposto, este trabalho investigativo procurou, por meio dessas narrativas de memórias de mulheres comuns e suas materialidades preservadas, problematizar as muitas formas de ser e sentir e as maneiras que instituições confessionais agiam na formação dessas mulheres e na produção de suas sensibilidades em um tempo passado, defendendo a tese de que *a formação feminina ofertada pelas escolas confessionais da região do Vale dos Sinos buscava promover, independentemente da doutrina que as guiava, atividades diversificadas que perpassavam os corpos das discentes, proporcionando a elas experiências e produzindo nelas sensibilidades, permeando suas memórias de significados e sentidos, comuns ou singulares, por meio de práticas realizadas e espaços ocupados no decorrer da educação escolarizada que receberam nessas instituições de ensino.*

As fotografias guardadas, os álbuns de recordações com dedicatórias preservados, recortes de jornais, boletins escolares, certificados e as notas de honra, os trabalhos artesanais e tantos outros tesouros salvaguardados por essas mulheres entrevistadas dizem muito sobre suas sensibilidades constituídas. Conforme assinalou Cunha (2005, p. 6), “[...] guardar é um dispositivo de resistência”; é uma forma de manter viva a memória do que as formou, lhes deu a base do ser e do que, para elas, significou.

Agora, ainda me pergunto: uma pesquisa precisa ter um ponto final, sendo que este trabalho pode dar asas a outras produções futuras? Prefiro deixar minhas reflexões abertas para que outros estudos possam complementar este, e, quiçá, esta investigação venha servir de trampolim para que novos pesquisadores consigam alçar outros voos sensíveis...

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. As sombras do tempo: a saudade como maneira de viver e pensar o tempo e a história. In: ERTZOGUE, M. H.; PARENTE, T. G. (org.). *História e sensibilidade*. Brasília: Paralelo 15, 2006. p. 117-139.
- ALMEIDA, D. B. *Percurso de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.
- ALMEIDA, D. B.; GRAZIOTTIN, L. S. S. Escritura marginais: fragmentos de memórias da professora Malvina Tavares (1891-1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 109-142, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38912>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- ALMEIDA, S. A. P. de. *Narrativas de história de vida de mulheres idosas: memória, subjetividade e relações de gênero*. 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2483>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- ALMEIDA, S. do E. S. *Economia doméstica: uma disciplina escolar no secundário ginasial sergipano do Atheneu sergipense (1944-1954)*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_eda3601a6cf08cce517efc05913d1f3. Acesso em: 28 mar. 2024.
- ALUCINAÇÃO – Como Nossos Pais. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (4 min 44 s). Publicado pelo canal: Volta Belchior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rz1pknd40Y>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- AMORIN, A. C. R. et al. Ética e pesquisa em Educação: documento introdutório. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) (org.). *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 7-17.
- ANDRADE, F. A. de. “Colégio das freiras”: educação feminina no curso normal no sul de Goiás (1939/1968). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_4e8129c1c7c3d0a5b04664a221693256. Acesso em: 28 mar. 2024.
- ANSART, P. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 15-36.

AQUINO, S. T. de. *Suma contra os gentios*. Livros I e II. Tradução de Dom Odilão Moura OSB. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, 1990.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/123456789/1058>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ARISTÓTELES. *Sobre a alma*. Obras completas. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2010.

ASSIS, P. M. de. *A educação dos sentidos nas escolas Maristas: o Guia des Écoles*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10418>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ASSMANN, A. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1985.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BARBOSA, J. C. *Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá : escolarizar as mulheres para costurar, bordar e cozer (1951-1965)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_e7c0e9e2eefe4272cb98da08be4432a3. Acesso em: 28 mar. 2024.

BARROS, F. C. O. M. de.; VIEIRA, A. M. de S. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 79-91, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/122>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BARROS, M. de. *Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2021.

BASTOS, M. H. C. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 231-253. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/XdQ5k6LwSzgvXcGWJ66J6Gm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BEM, J. S.; GIACOMINI, N. R. A geração de emprego e unidades produtivas da economia criativa na região do COREDE Sinos – RS/Brasil de 2006 a 2009. *Revista de Economia*, Curitiba, v. 38, n. 3, p. 165-188, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328060216.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BICHARA, M. R. P. *Narrativas de uma experiência na Escola das Mostardas: formação docente e produção de conhecimentos históricos educacionais*. 2017. 294 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/994073>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004912418101000205>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BORGES, L. Clube da Esquina 2. *Vagalume*, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/lo-Borges/clube-da-esquina-2.html>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes valores, atitudes e exemplos. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000300099&script=sci_abstract. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRAGHINI, K.; MUNAKATA, K.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.

BRAUN, F. K.; RHODEN, M. C. *Irmãos de Santa Catarina VM: história da Província Sul-Brasileira*. Tomo 1. São Leopoldo: Oikos, 2019.

BRITO, E. D. S. *Histórias de trabalhadoras não docentes: um estudo a partir da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo*. 2010. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

BRITO, E. D. S. *Memórias de ex-alunos(as) da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS: práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)*. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7153>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRITO, E. D. S.; LIMBERGER, R.; SASSET, R. S. Análise documental e história oral: o entrelaçar metodológico nas pesquisas em História da Educação. In: SILVA, J. V. da; CUTY, P. F. N.; LIMBERGER, R. (org.). *Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 35-58.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.

CANTARES – Antonio Machado. *Mundo Mindfulness: a Arte de Viver no Presente*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://mundomindfulness.com.br/poemas-mindfulness/cantares-antonio-machado/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: Reflexões e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/mgDJP8Myg7ZgxnnWGq8fcSQ>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CARNEIRO, A. L. *Moças prendadas e bem formadas do colégio Nossa Senhora das Graças de Patos de Minas - MG (1948-1960)*. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1084/1/Amanda%20de%20Lima%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CARNEIRO, D. F. Micro-história e a história do crime e da justiça criminal: um diálogo possível e desejado. In: VENDRAME, M. I.; MAUCH, C.; MOREIRA, P. R. S. (org.). *Crime e justiça: reflexões, fontes e possibilidades*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2018. p. 33-66.

CARVALHO, M. D. de. *Educando donzelas: trabalhos manuais e ensino religioso (1859-1934)*. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21072017-153451/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTXqNg96xx6dM/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588265645002.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

COLÉGIO SANTA CATARINA. *Colégio Santa Catarina: 100 anos de história*. Novo Hamburgo: Associação Congregação Santa Catarina V. M., 2000.

COLÉGIO SANTA CATARINA. Colégio Santa Catarina (Novo Hamburgo). *Wikimapia*, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://wikimapia.org/18820389/pt/Col%C3%A9gio-Santa-Catarina>. Acesso em: 5 abr. 2024.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. *2022 é o ano dos 150 anos do Colégio São José! [...]*. São Leopoldo, 16 abr. 2021. Facebook: Colégio São José. Disponível em: https://web.facebook.com/watch/?v=373527937159836&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 5 abr. 2024.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. Bem-vindos ao Colégio São José. Onde há conhecimento e humanização... há encantamento. *Colégio São José*, São Leopoldo, 2024. Disponível em: <https://matriculas.saojosesl.com.br/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CORBIN, A.; VIDAL, L. O prazer do historiador. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 11-31, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882005000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/r9NFysm5mn9PBz9yVzTdvdvJ>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CORSETTI, B. *Controle e ufanismo a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)*. 1998. 535 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

CUNHA, J. L. da. A colônia de São Leopoldo: a primeira fase de colonização alemã no Rio Grande do Sul. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, Ivoti, v. 5, n. 2, p. 37-43, 2017. DOI: <https://doi.org/10.55602/rlic.v5i2.156>. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/127>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CUNHA, M. T. S. *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CUNHA, M. T. S. Viver, escrever e guardar: um estudo sobre diários pessoais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: Anpuh, 2005. p. 1-6. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_2135a6caae0d177c421df20408f32a59.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

CUNHA, M. T. S. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 60 a 70 do século XX). *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 59, p. 115-142, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328063574.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CUNHA, M. T. S. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 293-296, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/58105>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/heduc/v19n47/2236-3459-heduc-19-47-00293.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DAL' IGNA, M. C. *Nós da docência*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 61-76.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Editora ensaio; Editora da Unicamp, 1994.

DREHER, M. N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

DREHER, M. N. *190 anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.

DUARTE, L. F. D. Práticas de poder, política científica e as ciências humanas e sociais: o caso da regulação da ética em pesquisa no Brasil. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 9-29, 2014. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/401>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DUSSEL, I. Cuando las aparecias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 65-86, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643755/11270>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.

ELIAS, N. *O processo civilizador – Volume 1: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

ERRANTE, A. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30143>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ERTZOGUE, M. H.; PARENTE, T. G. *História e sensibilidade*. Brasília: Paralelo 15, 2006.

ESCOLANO BENITO, A. La invención del tempo escolar. In: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (org.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, 2008. p. 33-54.

ESCOLANO BENITO, A. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, A. *Emoções e educação: a construção histórica da educação emocional*. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Andréa Bezerra Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

ESCREVER. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda., 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=escrever>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FACULDADE IENH. IENH é a melhor escola de Novo Hamburgo na avaliação do ENEM. *Faculdade IENH*, Novo Hamburgo, 2016. Disponível em: <https://faculdade.ienh.com.br/br/ienh-e-a-melhor-escola-de-novo-hamburgo-na-avaliacao-do-enem>. Acesso em: 5 abr. 2024.

FERNANDES, D. R. Pelos caminhos da Rua Grande: da colônia à cidade. In: ARENDT, I. C.; WITT, M. A. (org.). *Pelos caminhos da Rua Grande: história(s) da São Leopoldo Republicana*. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 31-42.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREINET, C. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Coyoacán: Siglo Veintiuno Editores, 1969.

FREIRE, S. H. de S. L. M. *A cultura escolar no Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN (1927-1947)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_8fcf3070721326a400c52961856d5ac4. Acesso em: 28 mar. 2024.

FREITAS, D. G. de. *Entre ofícios e prendas domésticas: a Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917-1974)*. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26142>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GERTZ, R. E. *O Estado novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GOOGLE MAPS. Pesquise no Google Maps. *Google*, Mountain View, 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/preview>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GOUVEIA, E. C.; ÁVILA, L. A. Aspectos emocionais associados a disfunções gastroenterológicas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 265-273, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hxxn85kwc4g3WRpX3QcMd8Q/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Perfil socioeconômico Corede. Porto Alegre: Corede, 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201812/04105221-perfis-regionais-2015-vale-do-rio-dos-sinos.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GRAZZIOTIN, L. S. S. História da Educação e História Oral: possibilidades de pesquisa em acervos de memória. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (org.). *História Oral e práticas educacionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 165-180.

GRAZZIOTIN, L. S. S. Instituições escolares e cultura escolar na pauta acadêmica: um breve recorrido a modo de prefácio (décadas de 1990-2010). In: RIPE, F.; SOUSA, J. E. de; OLIVEIRA, M. A. M. de. (org.). *História e historiografia da educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas*. Porto Alegre: Editora FI, 2019. p. 11-18.

GRAZZIOTIN, L. S. S.; ALMEIDA, D. B. *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRAZZIOTIN, L. S. S.; SILVA, E. C. H. da; BRITO, E. D. S. Preservar para lembrar: vestígios da cultura material da escola no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (1905-1940). *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 13, n. 3, p. 300-323, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n3p300-323>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/15693>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GRIMALDI, L. C. *Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)*. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149053>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GRIMALDI, L. C.; ALMEIDA, D. B. Narrativas do espaço habitado: sensibilidades no estudo dos prédios escolares de Porto Alegre/RS (1940/1980). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/99641>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cfNjXGbk4MJxXmWTHGLTccK/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

ILUDIDO Pelo Acaso - Guito e @noniela (Videoclipe Oficial). [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (3 min 42 s). Publicado pelo canal: Guito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=USw6e6lCkcg>. Acesso em: 5 abr. 2024.

INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO (IENH). Infraestrutura e segurança: veja a galeria de fotos e conheça diversos ambientes disponíveis para a Educação Básica IENH. *IENH*, Novo Hamburgo, 2024. Disponível em: <https://educacaobasica.ienh.com.br/br/infraestrutura-e-seguranca>. Acesso em: 28 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Catálogo. *IBGE*, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=445947>. Acesso em: 28 mar. 2024.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS (IHU). Rio dos Sinos: um dos dez rios mais poluídos do Brasil. Entrevista especial com Arno Kayser. *IHU*, São Leopoldo, 3 abr. 2014. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/529849-rio-dos-sinos-um-dos-dez-rios-mais-poluidos-do-brasil-entrevista-especial-com-arno-kayser>. Acesso em: 28 mar. 2024.

IZQUIERDO, I. Memórias. *Estudos Avançados*, v. 3, n. 6, p. 89-112, 1989.

IZQUIERDO, I. *Memória*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. F. (org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 43-62

JUBÉ, C. Georges Hébert e a educação do corpo feminino no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698218029>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/YbfnFSndmDxydjjsqm6MY9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241547/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominique_A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20hist%C3%B3rico.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

KANNENBERG, H. *Fundação evangélica, um século a serviço da educação, 1886-1986*. São Leopoldo: Rotermond, 1987.

LANGUE, F. O sussurro do tempo: ensaios sobre uma história cruzada das sensibilidades Brasil-França. In: ERTZOGUE, M. H.; PARENTE, T. G. (org.). *História e sensibilidade*. Brasília: Paralelo 15, 2006. p. 21-32.

LARROSA BONDÍA, J. *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021a.

LARROSA BONDÍA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021b.

LAR SANTA ELISABETH. Edição especial Madre Madalena: celebração pelo dia 10 de maio (179 anos). O Jornal da Família, São Leopoldo, maio 2014. Disponível em:

<https://doczz.com.br/doc/717410/edi%C3%A7%C3%A3o-especial-madre-madalena-celebra%C3%A7%C3%A3o-pelo-dia-10-de->. Acesso em: 28 mar. 2024.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LIMA, C. R. F. de. “*É preciso educar as meninas*”: história e memória institucional do Patronato Coração Imaculado de Maria em São Bernardo das Russas - CE (1937-1953). 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56465>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, E. M. S. T.; GALVÃO, A. M. de O. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Editora Ática, 2010.

LOPES, T. M. R. *Uma história de instituições escolares e formação de professoras no Cariri (1923 a 1960): o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em perspectiva histórico-comparada*. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14360>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LOURO, G. L. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1987.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOUZADA, M. C. dos S. *Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4402>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 111-153.

LUCCHESI, A. Sem tombamento, futuro do Corredor Cultural de Novo Hamburgo está em discussão. *GZH: Cultura e Lazer*, [S. l.], 15 abr. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2019/04/sem-tombamento-futuro-do-corredor-cultural-de-novo-hamburgo-esta-em-discussao-cjuef4wwg01uj01rtxhff4jmf.html>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MAGALHÃES, J. P. de. *Tecendo nexos: história de instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. de M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) (org.). *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 129-132.

MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1958.

MEMÓRIA DROPS RS. Colégio Santa Catarina de Hamburgo Velho. *Memória Drops RS*, [S. l.], 21 jul. 2013. Disponível em: <http://memoriadrops.blogspot.com/2013/07/colégio-santa-catarina-de-hamburgo-velho.html>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MEYER, M. R.; GEVEHR, D. L. *Gênero, identidade ética e poder: mulheres na imigração alemã no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2014.

MEYRER, M. R. *Evangelisches stift: uma escola para moças das melhores famílias*. 1997. 200 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997.

MIRANDA, M. B.; GRAMIGNA, A. El sentido del olfato: fuente de la historia de la infancia y de la educación. In: BRAGHINI, K.; MUNAKATA, K.; TABORDA DE OLIVEIRA, M.

A. (org.). *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. São Paulo: Educ, 2020. p. 167-202.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2018.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/12101/8763>. Acesso em: 28 mar. 2024.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2013.

NÓVOA, A. Apresentação. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. II: século XIX. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 9-13.

OLIVEIRA, A. C. M. de. *A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967)*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4614>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, C. V. C. P. de. *Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)*. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/8672>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, K. R. B. de. *Escola e memória*. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2473>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, P. R. de. Urinol feminino. In: SANTOS, D.; VASCONCELOS, M. C. C. (org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Rio de Janeiro: Uerj/Decult, 2022. Disponível em: <https://www.mulhereseeducacao.uerj.br/exposicao/68>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PAULILLO, C. de A. *Corpo, casa e cidade: três escalas da higiene na consolidação do banheiro na moradia paulistana (1893-1929)*. 2017. 315 f. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-27062017-165107/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PEIXOTO, P. R. L. *O educandário Nossa Senhora Aparecida–Ipameri-GO (1936-1969)*. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Patr%C3%ADcia_-_O_EDUCAND%C3%81RIO_NOSSA_SENHORA_APARECIDA_%E2%80%93_IPAMERI-GO_\(1936-1969\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Patr%C3%ADcia_-_O_EDUCAND%C3%81RIO_NOSSA_SENHORA_APARECIDA_%E2%80%93_IPAMERI-GO_(1936-1969).pdf). Acesso em: 28 mar. 2024.

PELLEGRINI, J. G. de O. *Educação católica feminina em São João da Boa Vista, São Paulo (1894- 1970)*. 2021. 334 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_804a3ed7a6623b1cf31bdb0d36f1e61d. Acesso em: 28 mar. 2024.

PENSEVIVA. A tarefa de encerrar ciclos, sempre é difícil. [...]. [S. l.], 16 jun. 2020. Facebook: Penseviva. Disponível em: https://web.facebook.com/photo/?fbid=711186096347368&set=a.196577297808253&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 8 abr. 2024.

PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2017.

PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PERUJO SERRANO, F. *Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, [S. l.], p. 1-7, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.229>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229#quotation>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (org.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 9-22.

PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (org.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PETRY, L. *O município de Novo Hamburgo*. São Leopoldo: Oficinas gráficas Rotermund & Cia. Ltda., 1959.

PETRY, L. *São Leopoldo: berço da colonização alemã do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oficinas gráficas Rotermund & Cia. Ltda, 1964.

PINEAU, P. Historiografia educativa sobre estéticas e sensibilidades na América Latina: um balanço (que se tem conhecimento) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 18, n. 48, p. 1-16, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42920>. Acesso em: 28 mar. 2024.

POLETTI, J. T. “*Preparadas para a vida*”: uma escola para mulheres, Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966). 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216987>. Acesso em: 28 mar. 2024.

POLIANTÉIA Comemorativa do 75º aniversário da chegada das Irmãs Franciscanas ao Rio Grande do Sul (1872-1947). Porto Alegre: Impressão Gress, Treins & Cia Ltda., [194-?].

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTAL MARTIN BEHREND. Em setembro de 1961, destaque para os 75 anos da Fundação Evangélica. *Portal Martin Behrend*, Novo Hamburgo, 19 set. 2021. Disponível em: <https://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/10358/titulo/em-setembro-de-1961-destaque-para-os-75-anos-da-fundacao-evangelica>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PORTELLI, A. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PREFEITURA DE SÃO LEOPOLDO. História de São Leopoldo. *Prefeitura de São Leopoldo*, São Leopoldo, 2024. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/conteudo/2980/464?titulo=TURISMO>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO (PMNH). Começa dia 16 a restauração do Lar da Menina. *Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo*, Novo Hamburgo, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://novohamburgo.rs.gov.br/noticia/comeca-dia-16-restauracao-lar-menina>. Acesso em: 28 mar. 2024.

RAGO, M. Descobrir historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 89-98, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>. Acesso em: 28 mar. 2024.

REALE, G. *História da filosofia grega e romana: Aristóteles*. Volume IV. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

REINHEIMER, D. N. “A Princesa do Rio dos Sinos”: a navegação no Rio dos Sinos e a inserção de São Leopoldo no processo político e econômico do estado (1889-1930). In: ARENDT, I. C.; WITT, M. A. (org.). *Pelos caminhos da Rua Grande: história(s) da São Leopoldo Republicana*. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 67-82.

REMER, M. M. Z.; STENTZLER, M. M. Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 6334-6345.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 434-444, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/k5MsKMHv6ZQvPsF5vqvdkpB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. *Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/nsXfXFJdY6mMhMx6Zgckwrg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 28 mar. 2024.

RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 575-588, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300003&script=sci_abstract. Acesso em: 28 mar. 2024.

RICCIOPPO, A. C. *Ensino profissionalizante feminino em Uberaba: o centro de treinamento e escola rural de magistério de economia doméstica de Uberaba (1953-1963)*. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016. Disponível em: <https://dspace.uniube.br/handle/123456789/1059>. Acesso em: 28 mar. 2024.

RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHE, J. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2022.

RODRIGUES, R. As práticas educativas e os castigos: o exercício da crueldade como o lugar da inscrição da memória. In: PSICANÁLISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: FE-USP, 2006. p. 1-13. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100062&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 28 mar. 2024.

ROESSLER, M. L. *O homem do rio: paisagens de uma paixão*. Biografia íntima de Henrique Luiz Roessler. Porto Alegre: Editora AGE, 1999.

ROZANTE, E. L. *A educação dos sentidos no método de ensino intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo (1889-1910)*. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_b31b1c21176b3f23c1ad075f00a1cb3d. Acesso em: 28 mar. 2024.

ROZANTE, E. L. A educação do corpo pelos sentidos e a intuição como alma civilizada: um estudo sobre as prescrições do método intuitivo. In: BRAGHINI, K.; MUNAKATA, K.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (org.). *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora da UFPR, 2017. p. 181-210.

ROZETTI, I. *Virtuosas e cristãs: aspectos da formação de professoras no colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara, MG, 1961-1971*. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_7c7da33390dec2eea56502ea80c087f4. Acesso em: 28 mar. 2024.

SABATINA. In: Dicio: Dicionário Online de Português. [S. l.]: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sabatina/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTIAGO, A. M. S. F. *Vozes e saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção*. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/111>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, R. de C. G. dos. *A educação das meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José*. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1665>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, R. L. dos. Convergências de interesses e disputas: as interações e conflitos políticos e religiosos entre Católicos e Evangélico-luteranos no Rio Grande do Sul (análises sobre o município de Novo Hamburgo, década de 1920). *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 22, n. 1, p. 220-242, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/9533/5885>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, J. V. Mapeamento comunitários de arroios traz novidades sobre riscos da urbanização e poluição na Bacia do Rio dos Sinos. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 1 jun. 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/629205-mapeamento-comunitario-de-arroios-traz-novidades-sobre-riscos-da-urbanizacao-e-poluicao-na-bacia-do-rio-do-sinos>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SCHELBAUER, A. R. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. *HistedBR*, Campinas, 2008. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/analete_r_schelbauer2_artigo_0.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. II: século XIX. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 132-149.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequ>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 65-98.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E INFRAESTRUTURA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (SEMA-RS). G020 - Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos. *Sema-RS*, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://sema.rs.gov.br/g020-bh-sinos>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVA, E. L. da. *Educação feminina no ensino secundário piauiense: da escolarização à profissionalização (1960-1982)* 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20EDILENE%20LIMA%20DA%20SILVA12.PDF. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVA, M. de L. M. da. *Educação revestida de hábito: Colégio Nossa Senhora da Piedade de Lagarto-SE (1947-1964)*. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10666>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVA, E. C. H. da; BRITO, E. D. S.; AGUIAR, C. R. L. de. História das infâncias em São Leopoldo/RS: os brinquedos e a cultura lúdica do brincar em uma cidade de colonização alemã no sul do Brasil (início do século XX). *Revista Escritas*, Palmas, v. 12, n. 2, p. 165-186, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/vol12n2pp165-186>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/8463>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVA, E. C. H. da; BRITO, E. D. S.; SANTOS, R. L. dos. História da educação em imagens: representações de infâncias em São Leopoldo/RS no início do séc. XX. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 31, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12074>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972022000100134&script=sci_arttext. Acesso em: 28 mar. 2024.

SIMMEL, G. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (org.). *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983. p. 165-181.

SOARES, C. L. Georges Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2003. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/171/180>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOARES, C. L. Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 37, n. 2, p. 151-157, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/Jdv3cg3fwdqWWgcBC8dZqYb/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUSA, D. S. da S. Colégio Nossa Senhora de Lourdes: culturas escolares em Cajazeiras-PB (1949- 1983). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFRN_1da3b0241a0f701daa72b570f108732c. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, V. D. de. “*Serão perfeitas donas de casa e distintas moças da sociedade*”: a Escola Doméstica em uma história da educação das sensibilidades femininas em Natal (1914-1945). 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32090>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, C. O. de. *Entre o evangelho e o ensino rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale Do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933 -1976)*. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Acesso em: 28 mar. 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_3d51f606c2e4321e3ff9561a72178da1. Acesso em: 28 mar. 2024.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação do âmbito das pesquisas em história da educação. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 116-133, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/76625>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/rqdwZ9qhhNFVNY5KtdyxgPN/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 24, p. 1-32, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/97469>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/JpLcKw854SsdNVLXtrfX8zr/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; BELTRAN, C. X. H. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 15-43, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.024>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161041006.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

TEREZO, C. F.. *Novo dicionário de geografia*. São Paulo: LivroPonto, 2008.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, C. de A. A. de; SKALINSKI JÚNIOR, O. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. *HistedBR*, Campinas, n. 48, p. 255-268, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i48.8640020>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640020>. Acesso em: 28 mar. 2024.

TOMAÉL, M. I.; MARTELETO, R. M. Redes sociais de dois modos: aspectos conceituais. *TransInformação*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 245-253, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/L7QwLS5RZ5JwffJ5Bxrzc4v/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. F. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 233-245.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS (UNA-SUS). Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. *UNA-SUS*, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 28 mar. 2024.

URINOL. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda., 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/urinol/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, v. 6, p. 1-17, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VASCONCELOS, M. C. Preceptoras estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 285-308, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v17n2-2018-2>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-78062018000200285&script=sci_arttext. Acesso em: 28 mar. 2024.

VEIGA, C. G. História política e história da educação. In: FONSECA, T. N. de L. e; VEIGA, C. G. (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-48.

VIGARELLO, G. *O sentimento de si: histórias da percepção do corpo, séculos XVI-XX*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 306, p. 245-269, 1995. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70501>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2000a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, v. 5, n. 7, p. 93-100, 2000b.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

VINCENT-BUFFAULT, A. *Da amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1996.

WARBURTON, N. *Uma breve história da filosofia*. Tradução de Rogério Bettoni. Porto Alegre,: L&PM Editores, 2012.

ZANLORENZI, C. M. P. História da Educação, fontes e a imprensa. *HistedBR*, Campinas, v. 10, n. 40, p. 60-71, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639806/7369/>.
Acesso em: 28 mar. 2024.

**APÊNDICE A – RESULTADOS DE TRABALHOS ACADÊMICOS NO IBICT PARA
O ESTADO DA ARTE**

LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS NA BDTD PARA O ESTADO DA ARTE					
Pesquisador(a)	Título	Ano	Natureza	Universidade, local	Resumo
ALMEIDA, Simone Aparecida Pinheiro de.	Narrativas de história de vida de mulheres idosas: memória, subjetividade e relações de gênero	2018	Tese	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa/PR	<p>O estudo tem como Problema de Pesquisa: As narrativas de história de vida das mulheres que frequentam a Universidade Aberta para Terceira Idade – UCTI da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR revelam diferentes experiências marcantes, bem como os papéis que desempenharam influenciando e contribuindo na integração com o outro? Como Objetivo Geral: analisar as narrativas de vida das egressas da terceira idade por meio da história oral, identificando diferentes discursos e subjetividades. Ao elaborarmos as indagações da tese construímos os objetivos específicos para que dessem suporte ao objetivo geral, que são: identificar o papel das mulheres da terceira idade enquanto protagonistas de sua história de vida; registrar as experiências mais significativas e as memórias presentes na história de vida das mulheres na terceira idade, valorizando suas narrativas; possibilitar que os registros dessas memórias sejam divulgadas e contribuam para o enriquecimento da história local. A tese que buscamos defender é que as narrativas das idosas participantes da UCTI/UEPG são ricas em lembranças presentes na memória e que seus conhecimentos, suas sabedorias e suas experiências mais significativas ganham importância a partir do momento que dão voz à sua história de vida contribuindo com a integração com o outro. As narrativas revelam as diferentes experiências de mundo e contribuem para a afirmação de uma identidade do “ocupar-se consigo mesmo”, em uma concepção da hermenêutica do sujeito (Almeida, 2018).</p>

<p>LOUZADA, Maria Cristina dos Santos.</p>	<p>Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)</p>	<p>2018</p>	<p>Tese</p>	<p>Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas/RS</p>	<p>O presente estudo é resultado de uma pesquisa de abordagem historiográfica. Privilegia analisar aspectos da memória e das trajetórias de normalistas, bem como o início de suas inserções profissionais como jovens professoras primárias egressas de dois Cursos de Formação Docente existentes em Pelotas: o Curso de Formação de Professores Primários do Colégio São José, instituição católica privada, e o Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Assis Brasil, instituição estadual de ensino público. A periodização do estudo corresponde ao governo de Leonel Brizola nos anos de 1959 até 1963, que adotava como lema: “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. A pesquisa justifica-se por dar visibilidade à história da formação de professoras primárias e de suas práticas docentes entre as décadas de 1950 e 1960, contribuindo com as investigações sobre instituições formadoras de docentes em nível de ensino secundário. Objetiva investigar, através das narrativas e trajetórias, a formação discente das normalistas egressas do São José e Assis Brasil e suas práticas docentes iniciais, especialmente em escolas primárias do interior do Rio Grande do Sul, onde constituíram intensas experiências de vida como mulheres e professoras. Isso num período em que os contratos emergenciais adquiriam um papel de experiência docente, como um status de desafio às normalistas, que ainda jovens eram submetidas a lecionar, algumas morando longe de suas famílias, em geral nas próprias escolas onde exerciam a docência. A partir da análise das narrativas e dos documentos escolares, pude verificar que as políticas educacionais de expansão das escolas primárias, no início da década de 1960, interferiram diretamente na trajetória docente das professoras recém formadas e na sua opção pelo exercício do magistério estadual (Louzada,</p>
--	---	-------------	-------------	--	--

					2018).
OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão de.	Escola e memória	2021	Tese	Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo/SP	<p>A pesquisa desenvolvida deu conta de uma experiência de formação de professores(as) em particular – o curso de pedagogia PARFOR/URCA. Nos interessava entender os significados que as alunas- professoras atribuíam a ela. As questões norteadoras da pesquisa foram: Em que medida as experiências formativas proporcionadas pelo curso de Pedagogia/PARFOR/URCA, no conjunto das relações vivenciadas, favoreceram transformações nas formas de agir e perceber o mundo por parte das alunas-professoras? Qual a percepção que elas tinham sobre a influência dessa formação nos saberes, sentimentos e ações da sua prática docente? Que experiências foram mais significativas para a mudança em sua compreensão do mundo e das relações? Em que medida as experiências provenientes da formação recebida influenciaram sua ação docente e sua compreensão das questões pedagógicas? Ao final da investigação, constatamos que a história das discentes-docentes se mistura com a história da escola rural e revela traços dela como, por exemplo, as precárias condições financeiras e a presença do analfabetismo no núcleo familiar delas. Destacaram-se, ainda, os esforços de mães, pais, avós e avós para que suas filhas estudassem; a realidade das escolas, onde estudaram e hoje ensinam, marcada por: estrutura física inadequada, ausência de material didático, organização multisseriada das salas de aula, docentes sem qualificação e a dificuldade de deslocamento de casa para a escola, em virtude das péssimas condições do transporte escolar e das estradas. Concluímos que o curso de Pedagogia/PARFOR é um marco importante na vida das memorialistas. A história de vida dessas mulheres indica que, sem a iniciativa de levar aos pequenos municípios do interior do estado do Ceará a formação em nível</p>

					superior, dificilmente elas teriam conseguido a tão sonhada formatura que, para além de um sonho pessoal, é essencial para a mudança na qualidade da educação que temos oferecido às crianças e adolescentes dessas localidades (Oliveira, 2021).
SOUZA, Cleicinéia Oliveira de.	Entre o evangelho e o ensino rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale Do Guaporé/Guaj ará-Mirim MT/RO 1933 - 1976)	2017	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT	Esta pesquisa insere-se na área da Educação e nos estudos de caráter histórico. O objeto de estudo é a instituição escolar Instituto Nossa Senhora do Calvário e a educação que ofereceu às mulheres entre os anos de 1933 a 1976. A instituição escolar estava situada na cidade de Guajará-Mirim, localizada no estado de Mato Grosso até o ano de 1943 e encerrou suas atividades em 1976, época em que o município já compunha Território Federal de Rondônia. Situamos o recorte cronológico entre os anos de 1933 com o início das atividades do Colégio Santa Terezinha até o ano de 1976 quando ocorreu o encerramento das atividades do Instituto Nossa Senhora do Calvário. O foco principal foi investigar a educação feminina que era ofertada às meninas e moças no Instituto Nossa Senhora do Calvário, registrar e analisar a história da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, a missão a que se propuseram em Guajará-Mirim e a trajetória da instituição escolar em estudo, consoante a proposta de Dom Francisco Xavier Rey para a formação das moças. Procuramos responder como ocorreu a educação feminina ofertada na instituição escolar e temos como fontes: livro de Crônicas escrito por uma das Irmãs que vieram para a fundação do Instituto, diários, boletins, abaixo assinados, mensagens dos presidentes do estado de Mato Grosso, jornais, relatórios e fotografias que nos permitiram estabelecer as categorias de análise. A análise das fontes nos permitiu inferir que o ensino ofertado no Instituto Nossa Senhora do Calvário encontrava-se rigorosamente influenciado por princípios religiosos conservadores. Contudo, muito

					<p>embora a instituição escolar fosse uma instituição privada e confessional, de certa forma cumpriu uma função que caberia ao Estado, pois na Constituição Federal do Brasil republicano estava instituído que a educação pública seria laica e gratuita, ainda assim o Instituto das Irmãs Calvarianas promoveu a escolarização de parte das mulheres que habitavam o Vale do Guaporé no período de 1933 a 1976 (Souza, 2017).</p>
<p>POLETTI, Julia Tomedi.</p>	<p>“Preparadas para a vida”: uma escola para mulheres, Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966)</p>	<p>2020</p>	<p>Tese</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS</p>	<p>A presente Tese tem como objetivo maior analisar o processo de escolarização feminina e os efeitos da formação que o Colégio São José, fundado pela Congregação das Irmãs de São José e localizado em Caxias do Sul/RS, produziu em antigas alunas, entre os anos de 1930 a 1966. O recorte temporal foi delimitado pelo período em que as narradoras da pesquisa frequentaram a instituição educativa, todavia, a pesquisa apresenta uma elasticidade de tempo, uma vez que discute o estabelecimento da Congregação das Irmãs de São José na Região Colonial Italiana e também explora aspectos posteriores à formação escolar recebida por essas mulheres. Inserida no campo temático de investigação da História da Educação, em interfaces com a História das Mulheres, seguindo postulados da História Cultural, a pesquisa buscou complexificar os modos de aprender na referida instituição, tendo como corpus empírico documentos orais, escritos e imagéticos. Dessa forma, através da metodologia da História Oral em diálogo com a análise documental histórica, investigou-se o processo de constituição da Congregação das Irmãs de São José no Rio Grande do Sul e, especificamente, a criação do Colégio São José em Caxias do Sul; analisaram-se as culturas instituída e instituinte do Colégio e problematizaram-se os efeitos que essa formação produziu nas antigas estudantes, narradoras da pesquisa.</p>

					Acompanhando o desenvolvimento da cidade, o Colégio cresceu e tornou-se parte do tecido urbano e social de Caxias, sendo uma instituição centenária que funciona até os dias atuais. Pelas análises produzidas, formulou-se a Tese de que o Colégio São José promoveu uma escolarização pautada nos preceitos de religiosidade e civilidade esperados naquela região e direcionados para um público feminino, identificado a uma posição social específica (Poletto, 2020).
FREIRE, Silvia Helena de Sá Leitão Morais.	A cultura escolar no Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN (1927-1947)	2019	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN	A proposta deste estudo é a análise da cultura escolar do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, em Assú - Rio Grande do Norte, desde sua fundação em 09 de março de 1927, pela iniciativa da igreja local e intelectuais da época, se estendendo até 1947 período marcado pelo eferescente debate entre igreja católica e Estado no campo educacional. O objetivo é responder como se constituiu a cultura escolar de tal instituição, ao longo dos seus vinte anos. Para tanto, são analisados documentos da instituição em destaque, relatórios anuais, atas, jornais e livros da época. O propósito de instalar um Colégio católico em Assú, dirigido por freiras vinda da Europa, não ocorreu isoladamente, fazia parte do projeto Restauração Católica que se projeta até os anos de 1940 em todo o País. Em Assú a responsabilidade para assumir o funcionamento do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, ficou a cargo da Congregação das Filhas do Amor Divino, vinda de Viena/Áustria, estando a frente a Irmã Teresina Werner, que posteriormente recebeu o convite para instalar instituições confessionais no Nordeste. Para tanto, evidenciamos que a cultura escolar produzida no interior do Colégio constituiu-se peça vital para o trabalho de evangelização e para atender aos anseios da elite e da Igreja Católica. Com propósitos formativos que vislumbravam a formação de boas

					mães, educadoras exemplares e futuras servidoras da pátria. A reconstituição da identidade histórica dessa instituição traz uma contribuição para a configuração da história da educação escolar norte-riograndense (Freire, 2019).
CARVALHO, Mariana Diniz de.	Educando donzelas: trabalhos manuais e ensino religioso (1859-1934)	2017	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP	O objetivo desta pesquisa é analisar o ensino de bordados e outros trabalhos em suportes têxteis dentro do sistema educacional desenvolvido a partir da segunda metade do século XIX e início do XX, dando particular atenção ao ensino confessional das escolas da Congregação São José de Chambéry. A presente pesquisa analisa como os trabalhos manuais de agulha possuem uma larga identificação com a mulher. Estes trabalhos ajudaram na construção de uma imagem de feminilidade, participando ativamente na formação da identidade de gênero. O século XIX reconheceu a escola como um espaço privilegiado de difusão dessas tradições femininas. Para as mulheres, a escolaridade surge com a importante missão de formar a esposa, a mãe e, com isso, sedimentar os ideais da nação. Neste projeto educacional, o currículo reserva uma particularidade, o ensino exclusivo de trabalhos de agulha para as escolas do sexo feminino. Acreditamos que este particularismo seja revelador de como os trabalhos de agulha eram vistos como o instrumento perfeito para a construção desta feminilidade, e, nas escolas confessionais, como veículo de inculcação dos valores cristãos reformadores do ultramontanismo (Carvalho, 2017).
OLIVEIRA, Camilla Vanessa Chagas Peixoto de.	Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903 - 1960)	2017	Dissertação	Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA	Este estudo trata da historiografia socioeducacional do Instituto Santa Catarina de Sena no período de 1903-1960. Instituição fundada em 1909 pelas missionárias italianas pertencentes à congregação das <i>Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena</i> , que se instalaram em Belém do Pará no início do século XX com o objetivo de atender à

					<p>infância pobre e desvalida em solo paraense, porém o público feminino diversificou-se no atendimento de outras classes socioeconômicas, visto que a capital paraense era carente de instituições religiosas destinadas a esta clientela. Deste modo, compreende-se as práticas educativas desenvolvidas no instituto e a desmistificação da escolarização de meninas que viviam na cidade de Belém por meio das práticas religiosas educacionais. O recorte temporal adotado neste estudo foram os anos de 1903-1960, que retrata a fundação do instituto e suas ampliações. O objetivo maior deste estudo é averiguar as ações socioeducativas do <i>Instituto Santa Catarina de Sena</i> em Belém do Pará no período de 1903 a 1960. Para tanto, o corpus da pesquisa é composto pelo acervo documental, levantado e selecionado no arquivo da escola, tais como: atas, estatuto, fotografias, livros de matrícula, livros de admissão, matérias de jornais, periódicos, entre outros. Utiliza-se as entrevistas/narrativas orais com ex-alunas da instituição, a fim de obter dados sobre a educação e o contexto escolar, vivenciados segundo a filosofia do grupo de religiosas italianas. Portanto, o estudo contribuirá para desvelar às práticas educativas e a cultura escolar presentes no Instituto Santa Catarina de Sena, que está inserida no campo da História da Educação no Pará (Oliveira, 2017).</p>
SILVA, Maria de Lourdes Martins da.	Educação revestida de hábito: Colégio Nossa Senhora da Piedade de Lagarto-SE (1947-1964)	2017	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE	<p>Esta dissertação apresenta uma compreensão histórica do modelo educacional e da cultura escolar do Colégio Nossa Senhora Piedade das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Bom Conselho, no período de 1947 a 1964. A investigação foi pautada nas técnicas da pesquisa documental, com base em fontes coletadas e catalogadas no arquivo do Colégio Nossa Senhora da Piedade, Cúria da Arquidiocese de Aracaju, Paróquia de Nossa Senhora da</p>

					<p>Piedade e Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, além de acervos pessoais de ex-alunas. Igualmente, utilizou-se a metodologia da história oral, coletando relatos orais de narradores-colaboradores que tiveram relação com a instituição no período especificado no recorte temporal. Aprofundou-se o trato dessas fontes a partir dos conceitos de cultura escolar, representação e apropriação. O trabalho apresenta aspectos gerais do modelo de educação católica no período especificado, as origens do projeto educacional da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Bom Conselho, especialmente as configurações históricas do Colégio Nossa Senhora da Piedade, instalado em 1947 na cidade de Lagarto (SE), as relações estabelecidas entre agentes da ação educativa; o espaço físico, o currículo e as variadas formas de moldar comportamentos e valores de jovens lagartenses. Nos registros de fundação da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Bom Conselho é possível compreender a representação da ação missionária como uma ação educativa que teria a função de realizar o saneamento moral da população ordenado pela moral cristã-católica (Silva, 2017).</p>
<p>LOPES, Tânia Maria Rodrigues.</p>	<p>Instituições escolares e formação de professoras no Cariri (1923 a 1960): o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em perspectiva histórico-comparada</p>	<p>2015</p>	<p>Tese</p>	<p>Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE</p>	<p>Este estudo tem por finalidade compreender os princípios políticos e as concepções pedagógicas que nortearam a formação da professora para a instrução primária pública, no período compreendido entre 1923 a 1960, na região do Cariri cearense, por meio de duas instituições escolares proeminentes na referida região: 1) Colégio Santa Tereza de Jesus (CSTJ), localizado na cidade do Crato; 2) Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). A pesquisa tem perspectiva comparada e natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental e técnica de história oral sobre a vida, formação e</p>

					trabalho de dezesseis ex-alunas das duas instituições, com o objetivo geral de comparar e relacionar as concepções políticas e pedagógicas que fundamentaram a formação de professores, em cursos Normal e Normal Rural, desenvolvida pelas referidas instituições escolares, implantadas no Cariri cearense. Conclui que as influências pedagógicas e culturais recebidas pelas duas instituições escolares adinham de modelos educacionais do contexto nacional e internacional, de teor laico e confessional, sendo adaptadas para promover a instrução feminina e a formação de professoras no Cariri cearense (Lopes, 2015).
OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de.	A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967)	2013	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE	Esta pesquisa consiste em apresentar a trajetória histórica da Formação em Economia Doméstica, curso de nível médio, ministrado na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, atualmente Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão. Tem como objetivo geral compreender a formação em Economia Doméstica desenvolvida na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, no período de 1952 a 1967 e como objetivos específicos: analisar as relações existentes entre a formação em Economia Doméstica e as discussões sobre o ensino agrícola em Sergipe, além de compreender a Economia Doméstica no contexto da formação para o trabalho no que diz respeito às mulheres. Neste sentido, os conceitos de cultura escolar, gênero feminino e economia doméstica foram fundamentais para compreender essas práticas, contribuindo para um melhor direcionamento dos elementos que fazem parte dos aspectos institucionalizados na escola, entre eles: currículo, finalidades, modos de ensinar e aprender, condutas e normas, enfim, para a sua organização e práticas cotidianas. Por fim, destaca-se que a formação em Economia Doméstica, na Escola Agrotécnica

					Federal de São Cristóvão, destinava-se a qualificar as moças como boas donas-de-casa, visando dar uma qualidade de vida melhor à mulher e à família rural. Desta forma, a Formação em Economia Doméstica buscava atender às necessidades e às exigências do mercado de trabalho e proporcionar um profissional bem qualificado nesta área (Oliveira, 2013).
PEIXOTO, Patrícia Rodrigues Luiz.	O educandário Nossa Senhora Aparecida– Ipameri-GO (1936-1969)	2013	Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão/GO	Este estudo teve por finalidade investigar a origem do Educandário Nossa Senhora Aparecida em Ipameri-GO, fundado e dirigido pela Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado no período de 1936 a 1969, pelo viés da Cultura Escolar e da sua existência enquanto instituição. Para tanto, buscou-se conhecer os princípios desta Congregação na dinâmica da Igreja Católica, sintonizada com o interesse e empenho de expansão religiosa em cidades que serviam de pontos de irradiação dos ofícios da igreja e da educação católica. Assim, as particularidades quanto ao funcionamento e à organização interna indicaram os traços da história institucional, que deram visibilidade ao propósito de educar os filhos da sociedade ipamerina nos moldes da fé católica. Metodologicamente, o estudo se situou no campo da História da Educação, com recorte na vertente da Cultura Escolar e das Instituições Escolares, tomando como base as pesquisas documental e bibliográfica, que permitiram a identificação dos diferentes objetos culturais que compuseram a amostra empírica. A organização dos espaços e do tempo, bem como as relações do educandário com a sociedade, no contexto local e regional, foram interpretadas segundo os dados obtidos e pela revisão bibliográfica, que apontaram para o cumprimento de seu principal objetivo: tornar-se uma instituição de referência para a sociedade, inscrevendo uma cultura escolar formatada pelos princípios e fundamentos cristãos católicos

					(Peixoto, 2013).
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	Tese	Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas/RS	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. 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 (Santos, 2012).
BICHARA, Márcia Regina Poli	Narrativas de uma experiência na Escola das Mostardas: formação docente e produção de conhecimentos históricos educacionais	2017	Tese	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP	Essa pesquisa tem como metodologia de pesquisa narrativa e o diálogo com professoras de uma pequena escola localizada no distrito de Mostardas, em Monte Alegre do Sul, interior do Estado de São Paulo, com o qual a autora tem uma ligação profissional e afetiva. Ao perceber mudanças nessa localidade, tais como aumento populacional, fluxo migratório e aceleração do tempo, quis entender como essas professoras estariam enfrentando

					tais situações, bem como quais racionalidades e sensibilidades estariam sendo construídas. Quis, ainda, compreender como elas vêm produzindo conhecimentos históricos educacionais na docência, em diálogo com suas experiências vividas. A pesquisadora traz a linguagem narrativa como resistência, tanto em seus escritos de pesquisa de campo quanto na produção dos conhecimentos na pesquisa. Do exercício de diálogo entre suas experiências e as experiências dessas docentes surgiram brechas para uma produção de conhecimentos históricos educacionais que colabora com a emergência de sujeitos capazes de se sentirem pertencentes ao seu tempo e lugar e que contribui, ainda, para a emergência de outras vozes, docentes e discentes, na produção de tais conhecimentos (Bichara, 2017).
GRIMALDI, Lucas Costa	Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)	2016	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS	A presente dissertação investiga narrativas de memórias de estudantes acerca de espaços e prédios escolares por eles habitados. Elegeram-se quatro instituições de ensino privadas de Porto Alegre: o Colégio Anchieta, o Colégio Americano, o Colégio Farroupilha e o Colégio Rosário. O estudo inscreve-se no campo da História da Educação e utiliza os postulados da História Cultural, especialmente, o conceito de sensibilidade, para buscar compreender as narrativas discentes. Neste sentido, se vale das contribuições de Sandra Pesavento, Serge Gruzinski e Alain Corbin, no que se refere à história das sensibilidades. Tem-se como principal objetivo a produção de uma espécie de cartografia das sensações sobre os espaços vividos durante a escolarização, identificadas na documentação. A pesquisa privilegiou a análise de escritos discentes e do conteúdo discursivo das entrevistas. Como fontes suplementares, destacam-se fotografias das escolas, plantas arquitetônicas e relatórios, entre outros registros institucionais. Utilizou-se a análise documental

					<p>histórica e a História Oral para o tratamento metodológico dos documentos escritos e orais, respectivamente. A temporalidade da pesquisa compreende o período de 1920 a 1980, pois, na década de 1920, são construídos os prédios de dois dos colégios examinados e se estende até 1980, considerando o período de escolarização dos entrevistados. A pesquisa conclui que os espaços da escolarização adquirem um lugar de destaque na hora de lembrar. E estas lembranças, carregadas de ressignificação, trazem evidências para compreender a arquitetura escolar como agente na construção de sensibilidades estudantis (Grimaldi, 2016).</p>
<p>ROZANTE, Ellen Lucas</p>	<p>A educação dos sentidos no método de ensino intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo (1889-1910)</p>	<p>2013</p>	<p>Tese</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP</p>	<p>Esta pesquisa teve o objetivo de investigar como os sentidos foram educados dentro da escola para que sujeitos fossem prontamente inseridos no mundo social, já que a escola tem contribuído na ordenação e organização da sociedade, por meio da educação disciplinar do corpo. Mais especificamente, objetivou estudar a educação no método intuitivo destacando a importância dos sentidos e seu adestramento por este método; detectar as práticas pedagógicas, principalmente nas escolas isoladas, que levavam a educação do corpo, num período em que era necessário ensinar a controlar as reações emotivas ao mesmo tempo em que a instrução era necessária para a participação política, mas pacífica; e ainda verificar por meio das lições de coisas, como a noção de experiência estruturava a educação dos sentidos. O recorte temático desta pesquisa é a educação dos sentidos por meio do método intuitivo que foi debatido e inserido no contexto educacional ao final do século XIX. O recorte espacial foi a província de São Paulo por entender que esta tem extrema responsabilidade na divulgação do método intuitivo no ensino primário, prescrevendo-o como método de ensino oficial, e ser</p>

					apresentada como o berço da escola moderna. O recorte temporal desta pesquisa foi os anos finais do século XIX, evidenciando a nascente república em 1889, até por volta de 1910. Os sentidos foram metodicamente organizados confluindo em uma educação objetiva. Entre prescrições idealizadas, as práticas nas escolas isoladas foram as possíveis, para aqueles que não foram civilizados na delicadeza dos gestos ou na polidez dos hábitos, pelo menos cumpriu-se a manutenção da ordem social (Rozante, 2013).
ASSIS, Paula Maria de	A educação dos sentidos nas escolas Maristas: o Guide des Écoles	2013	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP	O objeto de estudo desta pesquisa é investigar a Educação dos Sentidos nas escolas Maristas por meio de métodos pedagógicos específicos construídos a partir da mobilização dos sentidos e das práticas experimentais, no período que se estende entre os anos de 1853 e 1960. O recorte temporal justifica-se pelo período em que o Guide des Écoles esteve em uso nas escolas da Congregação que vai do ano de 1853, data primeira edição - fruto dos trabalhos do Segundo Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos Maristas - e se estende até o ano de 1961. A pergunta central que norteia o trabalho é: “Quais são as propostas metodológicas que sustentam a Educação dos Sentidos nas escolas católicas?” E nessa perspectiva, o estudo vai centrar a análise do manual desenvolvido para a formação dos Irmãos – o Guide des Écoles. Essa escolha se deve à modernidade na apresentação de seu método, e ao contexto no qual foi elaborado, sendo este a fonte de pesquisa principal. Os referenciais teóricos da análise desta pesquisa são Peter Gay, E.P.Thompson e Arno Mayer (Assis, 2013).

**APÊNDICE B – RESULTADOS DE TRABALHOS ACADÊMICOS NO PORTAL
CAPES PARA O ESTADO DA ARTE**

LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES PARA O ESTADO DA ARTE					
Pesquisador(a)	Título	Ano	Natureza	Universidade, local	Resumo
PELLEGRINI, Joao Guilherme de Oliveira.	Educação católica feminina em São João da Boa Vista, São Paulo (1894-1970)	2021	Tese	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara/SP	Esta tese propõe-se a efetuar uma reconstrução trajetória da educação católica feminina em São João da Boa Vista, interior de São Paulo entre os anos de 1894 e 1970, recorte que parte da criação da primeira Associação Católica do município até o fechamento do Colégio Santo André, colégio católico feminino de grande destaque na formação das jovens católicas da cidade. O trabalho que se pretende realizar irá empenhar-se na análise de fontes primárias, tais como: cadernos de catecismo, atas de reunião, cadernetas de chamada e cadernos de registro financeiro, disponíveis no Museu de Arte Sacra da Diocese de São João da Boa Vista e na Casa das Irmãs Andrelinas, um abrigo para as ex-professoras e funcionárias do Colégio Santo André de São João da Boa Vista. Serão levadas em conta, ainda, entrevistas realizadas com ex-integrantes do Colégio Santo André e de extintas associações da cidade com o apoio de uma bibliografia que dê suporte a esse tipo de estudo de gênero (Pellegrini, 2021).
SOUZA, Vitória Diniz de.	Serão perfeitas donas de casa e distintas moças da sociedade”: a escola doméstica em uma história	2021	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN	O objetivo dessa dissertação é compreender como os discursos desenvolvidos pela Escola Doméstica sobre a escolarização das mulheres produziram sensibilidades acerca da feminilidade. A Escola Doméstica foi uma

	da educação das sensibilidades femininas em natal (1914-1945)				<p>instituição de Educação Doméstica, inaugurada em 1914 na cidade do Natal, no Rio Grande do Norte. Essa escola era destinada exclusivamente às mulheres após concluírem o Ensino Primário completo, sobretudo, as jovens da elite potiguar. Esse é um trabalho sobre a história da educação feminina, se enquadrando nos pressupostos da História Cultural e dialogando com os estudos de gênero, no intuito de perceber como as diferenças sexuais e de gênero são produzidas historicamente e discursivamente, a partir das abordagens de Judith Butler (2003) e Guacira Louro (2003; 2019), e o processo dessa prática de distinção na generificação do espaço escolar. Como metodologia, foi adotada a Análise do Discurso de inspiração nas obras de Michel Foucault (1999; 2008), para identificar os enunciados discursivos produzidos pela Escola Doméstica acerca das sensibilidades femininas. Por meio dessa pesquisa, foram percebidas um conjunto de regularidades discursivas que produziam o efeito de um discurso verdadeiro sobre o feminino pela sua constante repetição. Os discursos produzidos pela Escola Doméstica acerca da feminilidade agiam através da mobilização dos conhecimentos domésticos a partir de uma lógica higienista, defendendo o lugar da mulher no lar, como protagonista desse espaço, agindo enquanto mãe, esposa e dona de casa (Souza, 2021).</p>
LIMA, Carlos Rochester Ferreira de.	“É preciso educar as meninas”:	2020	Tese	Universidade Federal do Ceará (UFC),	A presente pesquisa tem o intuito de compreender os processos educacionais

	<p>história e memória institucional do patronato coração imaculado de maria em São Bernardo das Russas - CE (1937-1953).</p>			Fortaleza/CE	<p>voltados para a formação de meninas e moças no interior do Ceará, a partir da análise da história e da memória institucional da primeira escola a ensinar meninas na região do Vale do Jaguaribe, o Patronato Coração Imaculado de Maria. Amparamo-nos teórica e metodologicamente na História da Educação Comparada, como tentativa de visualizar, na perspectiva cronológica, a inserção das meninas russanas e cearenses nos ambientes de instrução formal. Foram utilizadas fontes hemerográficas, por meio de jornais produzidos no Ceará, no Vale do Jaguaribe e em Russas, que abrangem os anos estudados neste trabalho. Fizemos, ainda, uso das Atas mensais produzidas pelas freiras responsáveis pela educação no Patronato desde o ano de sua fundação, sendo que estes documentos funcionam como manuais de regras do que era permitido, ou não, ser feito na escola e que permanece como memória viva da instituição. Em busca de cumprir nossos objetivos, ouvimos relatos de ex-alunas, freiras e funcionárias da escola, para, numa perspectiva histórica, revelar o cotidiano das alunas, levando em consideração as contradições existentes, numa escola feminina, para o projeto de mulher do século XX. Acreditamos que a história relatada nos será muito útil para compreendermos as mudanças e permanências, no que concerne ao acesso à educação, à visibilidade social e às suas experiências nesse espaço de instrução (Lima, 2020).</p>
--	---	--	--	--------------	--

<p>BARBOSA, Jane Cassia.</p>	<p>Escola doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá: escolarizar as mulheres para costurar, bordar e cozer (1951-1965)</p>	<p>2019</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT</p>	<p>Esta pesquisa analisa a educação feminina, ofertada na Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá, a EDMA, entre os anos de 1951 a 1965. As fontes consultadas foram: anuário eclesiástico, relatório nominal de exame final, livros atas, estatuto escolar, relatório de atividades escolares, cartas da Inspeção Salesiana Feminina, jornais, fotografias e decretos. Autores como Marc Bloch (2002), Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), possibilitaram a compreensão de que é necessário percorrer os caminhos históricos para compreender o interior das instituições escolares e suas práticas. Os estudos teóricos de Justino Pereira de Magalhães (2004), Carlo Ginzburg (1989) ajudaram a compreender que é possível analisar aspectos do cotidiano de uma instituição escolar e encontrar sinais que permitem conhecer os eventos e acontecimentos mediante fontes nas quais os estudos realizados se fundamentam. Michelle Perrot (2017), Jane Soares de Almeida (1998), Guacira Lopes Louro (2003), entre outras autoras e autores contribuíram para analisar a história da educação feminina. Nilce Vieira Campos Ferreira (2012, 2014) trouxe subsídios para compreensão do ensino na economia doméstica. A análise das fontes permitiu concluir que o ensino ofertado na Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá encontrava-se sistematizado e influenciado por princípios religiosos conservadores e</p>
----------------------------------	---	-------------	--------------------	--	--

					a EDMA, uma instituição escolar confessional privada, ofertou uma formação para as mulheres voltada para os cuidados com a casa e com a família (Barbosa, 2019).
CARNEIRO, Amanda de Lima.	Moças prendadas e bem formadas do colégio Nossa Senhora das Graças de Patos de Minas - MG (1948-1960)	2018	Dissertação	Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba/MG	Esta pesquisa, busca resgatar, por meio de pesquisa documental, bibliográfica e da história oral, o papel da instituição feminina Colégio Nossa Senhora das Graças, na cidade de Patos de Minas. O objetivo foi compreender a trajetória dessa instituição no período de 1948 a 1960, quando as Irmãs Sacramentinas assumiram a direção dela, aderindo ao modelo de internato feminino e transformando-a em Escola Normal. Discuti-se acerca da atuação pedagógica de uma congregação religiosa na educação feminina destinada às filhas de famílias mais abastadas, assim como o papel da educação confessional na formação das moças da alta sociedade daquela época em uma cidade do interior mineiro. O referencial teórico apoiou-se principalmente nas contribuições de Azevedo (1958), Azzi (1981), Campos (2002), Cavalieri (1983), Fonseca (1974), Hilsdorf (2003), Manoel (1996), Mello (1979), Nosella e Buffa (2009), Nóvoa (1995), Oliveira (2015), Romanelli (2002), Saviani (2005). O processo de investigação, dividido em três etapas, contou com pesquisa bibliográfica, levantamento e catalogação das fontes – inclusive da história oral, de interesse para a pesquisa – e, por fim, realizou-se uma análise documental do material levantado in loco. Os

					resultados apontam que o Colégio Nossa Senhora das Graças de Patos de Minas, ao oferecer o curso normal, formou profissionalmente moças para atuarem na educação local, assim como se tornou um mecanismo de educação e iniciação social, pois que cumpriu seus propósitos também de receber as jovens e prepará-las para o exercício do papel feminino tradicionalmente determinado pela sociedade da época, desempenhando as funções de mãe e esposa (Carneiro, 2018).
ROZETTI, Izabel	Virtuosas e cristãs: aspectos da formação de professoras no colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara, MG, 1961-1971	2018	Tese	Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG	Esta tese tem como proposta analisar as práticas de formação de professoras, matriculadas no curso normal do Colégio Imaculada Conceição, uma instituição confessional católica, situada no município de Tupaciguara, em Minas Gerais. O recorte da investigação vai de 1961, quando se iniciam as atividades do curso normal, até 1971, ano da promulgação da Lei nº 5.692 que o substituiu pela Habilitação Específica para o Magistério. O estudo se propõe observar as formas pelas quais o Colégio não apenas formou professoras para a atuação na educação infantil, mas também formou mulheres que, além de tementes a Deus, estariam aptas ao casamento, às lidas domésticas e à obediência a seus maridos. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico documental, a leitura de uma literatura pertinente aos objetivos e os estudos da documentação arrolada,

					além das análises de parte do material pedagógico utilizado pela referida Instituição Educacional. Os referenciais teóricos que deram sustentação a essa tese foram ancorados, dentre outros, nos estudos de Vinão Frago e Dominique Júlia a respeito de cultura escolar; Vinão Frago e Augustín Escolano sobre tempo e Espaços Escolares; Magda Chamon e Guacira Louro sobre gênero e magistério; Moura e Nagle sobre educação católica. Outros autores como Almeida, Buffa, Inácio Filho, Leonardi, Nóvoa, Rago, Saviani, Tanuri e Villela, foram fundamentais para a construção da presente tese. Como resultados, a pesquisa permitiu observar que o curso normal do Colégio Imaculada Conceição dialogava intimamente com o modelo de pedagogia católico, que tanto procurava responder às necessidades de renovação impostas pelo século XX, e expressas através do II Concílio do Vaticano, quanto reafirmar os dogmas católicos, cultivando a civilização cristã católica. Foi por meio da oferta de uma educação feminina que a Igreja Católica conseguiu reafirmar seus comportamentos e valores, formando professoras mães e esposas, virtuosas e cristãs. Assim, alicerçou a formação das normalistas nos chamados pilares da civilização cristã católica, quais sejam a família patriarcal e o matrimônio (Rozetti, 2018).
SOUSA, Debia Suenia da Silva.	Colégio Nossa Senhora de Lourdes: culturas escolares em	2018	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),	Este trabalho teve como objetivo compreender, ainda que parcialmente, as culturas escolares que configuraram o Colégio

	<p>Cajazeiras-PB (1949- 1983)</p>			<p>Natal/RN</p>	<p>Nossa Senhora de Lourdes, localizado na cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba e nele se constituíram no período de 1949 a 1983. Fundamenta-se nos pressupostos de Magalhães (1988), Chervel (1990), Faria Filho et al(2004), Julia (2001), dentre outros, como também documentos localizados, principalmente, <i>no Arquivo Escolar e no Arquivo da Tesouraria do Colégio</i>, em destaque, como o manuscrito História da Fundação e Diário do Colégio Nossa Senhora de Lourdes(1928-1930), Regimentos Internos, Ficha de matrícula, Informativo aos pais, Livro de empregados. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa no âmbito da História da Educação, especificamente, da história das instituições educacionais de caráter confessional. A pesquisa evidenciou que as Irmãs da Congregação de Santa Doroteia chegaram a Cajazeiras em 1928, com a missão de assumirem a então Escola Normal Padre Rolim e edificarem o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, que só passou a ter essa designação em 1949. Que o Colégio representou, no período inicial de sua história, o ato principal de investida da Ação Católica da Diocese de Cajazeiras, na pessoa de Dom Moises Coelho, para se ter o projeto de educação feminina, idealizado, anteriormente, por Padre Rolim concretizado. Que as culturas escolares nem sempre foram portadoras dos indicativos da missão evangelizadora da Congregação de Santa</p>
--	--	--	--	-----------------	--

					Doroteia (Sousa, 2018).
ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo.	Economia doméstica: uma disciplina escolar no secundário ginasial sergipano do Atheneu sergipense (1944-1954)	2017	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE	<p>A presente pesquisa tem como objetivo examinar, por meio da gênese, função e funcionamento, a disciplina escolar Economia Doméstica no ensino secundário ginasial do Colégio Atheneu Sergipense (1944 a 1954). Disciplina ausente dos currículos escolares hodiernos, Economia Doméstica foi inserida na educação brasileira a partir do Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 e cujo público-alvo era apenas meninas as quais deveriam, desde cedo, aprenderem a administrar uma casa e cuidar da família conforme as mudanças que se processavam no período. Utilizo para esta análise os conceitos de currículo (GOODSON, 1997; 2001) e disciplina escolar (CHERVEL, 1990). Por se tratar de uma disciplina escolar feminina, a abordagem utilizada insere-se também no campo teórico da História das Mulheres, tal como define Priore (2012). De cunho documental e historiográfico, as fontes que fundamentam este escrito correspondem a: leis, jornais, cadernetas de aulas, correspondências, livro de registro, provas catalogadas no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS) e no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE). Em posse dos documentos e de fichamentos realizados a partir de leituras referentes à temática pesquisada realizou-se este estudo. Muito além de propiciar conhecimentos voltados para a formação de boas mães, esposas e donas de casa, o ensino de</p>

					Economia Doméstica viabilizou noções científicas e higiênicas que alicerçaram o desenvolvimento de outros officios (Almeida, 2017).
RICCIOPPO, Ana Carolina.	Ensino profissionalizante feminino em Uberaba: o centro de treinamento e escola rural de magistério de economia doméstica de Uberaba (1953-1963)	2016	Dissertação	Universidade de Uberaba (Uniuibe), Uberaba/MG	A temática que anima a presente pesquisa refere-se à compreensão do papel exercido pelo Centro de Treinamento e Escola Rural de Magistério de Economia Doméstica de Uberaba no que se refere ao ensino profissionalizante feminino. Esta investigação foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos e situa-se no campo da História da Educação, com a temática voltada para a história de instituições escolares. O recorte definido para o exame da referida instituição se dá no período de 1953, marco de criação da instituição até 1963, período em que a instituição consolida-se na cidade de Uberaba pela excelência de seu ensino. A pesquisa teve como objetivo central compreender o papel da educação profissional feminina na cidade de Uberaba no período investigado; e como objetivos específicos: compreender o papel da mulher na sociedade uberabense no período demarcado pela investigação; identificar o perfil docente e discente da instituição; e conhecer os saberes compartilhados disseminados na escola. O referencial teórico que corroborou para o desenvolvimento da pesquisa está respaldado em Correia (2016), Ferreira e

					<p>Gonçalves Neto (2013), Ferreira (2014), Gomes (1977), Halbwachs (1990), Magalhães (2004), Ratto (1992), Serrano (1954), Tomé (2013), entre outros. Dessa forma, a escola educou por meio de um método de ensino que visava educar as mulheres para atuarem nas tarefas domésticas em seus lares. Existia uma harmonização entre as instituições e a sociedade, o que tornou a instituição um modelo de formação para as jovens, cujo destino era o matrimônio e o lar (Ricciopo, 2016).</p>
<p>ANDRADE, Fabiana Aparecida de.</p>	<p>“Colégio das freiras”: educação feminina no curso normal no sul de Goiás (1939/1968)</p>	2016	Dissertação	<p>Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão/GO</p>	<p>A presente pesquisa tem como objeto de estudo a educação feminina no âmbito da Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes, conhecida como Colégios das Freiras, fundada na cidade de Morrinhos, Sul de Goiás, pela Congregação das Agostinianas Missionárias. Para pensar a educação feminina nessa instituição, adota-se como recorte temporal o período de 1939 a 1968, que corresponde ao início e término da ação das freiras Agostinianas Missionárias à frente dessa instituição educativa. O estudo traz uma discussão sobre o catolicismo ultramontano; sobre a Congregação das Agostinianas Missionárias, contemplando sua ação no campo educacional, seus objetivos e práticas; e acerca do colégio, seus regulamentos, currículo e alunado. A pesquisa caracteriza-se como documental (Andrade, 2016).</p>
<p>SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias.</p>	<p>Vozes e saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola</p>	2015	Dissertação	<p>Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA</p>	<p>A pesquisa intitulada “Vozes e Saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Nossa Senhora da</p>

	Normal Regional Nossa Senhora da Assunção - Guimarães/M A (1957-1961)				Assunção - Guimarães” teve como objetivo analisar a relevância desta instituição de ensino para a construção das trajetórias pessoais e profissionais de suas ex-alunas, baseada em suas narrativas, com vistas à compreensão das posições assumidas pela escola, a vitalidade da obra educacional da Ordem Religiosa Irmãs da Assunção da Santa Virgem e suas ideias no que concerne à construção de uma educação feminina e na defesa dos direitos das mulheres, no município de Guimarães, na segunda metade do século XX. A metodologia aplicada fundamentou-se na Nova História Cultural e utiliza-se pesquisa bibliográfica, análise documental e faz uso do enfoque metodológico da história oral, por meio de entrevistas semiestruturadas. Entre os autores referenciados, destacam-se: Certeau, Benjamin, Nora, Scott, Touraine, Matos, Soihet, Lacroix, Saldanha, entre outros. Os resultados demonstraram a importância da Escola Normal como via de acesso ao processo de autonomia feminina, por meio da formação pessoal, profissional e da inserção de suas ex-alunas no mundo produtivo e nos demais espaços da vida pública (Santiago, 2015).
SILVA, Edilene Lima da.	Educação feminina no ensino secundário piauiense: da escolarização à profissionalização (1960-1982)	2012	Dissertação	Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI	O presente estudo busca a partir da orientação da Nova História Cultural reconstituir a história da educação feminina no ensino secundário piauiense considerando os processos de escolarização e profissionalização, no período que compreende os anos de 1960 à 1982 do século XX, época em que

				<p>o panorama educacional fazia parte de uma sociedade em transformação. Destarte, tem como marco inicial da pesquisa, o ano de 1960, ano que antecede a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024/61 e marco final, o ano de 1982 quando emerge a Lei nº 7.044/82 que modifica o ensino de segundo grau, referente à profissionalização, proposto pela reforma de ensino orientada pela Lei nº 5.692/71. O objetivo deste trabalho visa compreender como se configurou o processo de escolarização do universo feminino em nível de 2º grau no período que compreende os anos de 1960 a 1982 no Piauí. Além de aprofundar os estudos na área de História da Educação Brasileira, com ênfase para a História da Educação no Piauí, o mesmo pretende de forma mais específica descrever como se configurou o ensino destinado às mulheres piauienses, considerando o sistema de ensino que se processava, bem como compreender a educação feminina local, retratando tanto o cotidiano da formação educacional quanto profissional. Os autores que fundamentaram este trabalho foram: Burke (1992); Lopes e Galvão (2005); Louro (1997); Santana (2008); Cardoso (2009); Silva (2007); Lopes (2010), dentre outros. A a realização deste estudo apreendeu que a participação das mulheres nos espaços escolares foi ao longo dos anos se modificando, com a ampliação dos níveis de escolarização e</p>
--	--	--	--	--

					possibilidades de ingresso no mercado de trabalho (Silva, 2012).
FREITAS, Danielle Gross de.	Entre ofícios e prendas domésticas : a escola profissional feminina de Curitiba (1917- 1974)	2011	Dissertação	Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR	<p>A presente investigação aborda o estudo da Escola Profissional Feminina de Curitiba, instituída na capital do estado do Paraná no ano de 1917 e destinada a atender ao público feminino na aprendizagem de artes aplicadas ao trabalho, até o ano de 1974, quando transformações institucionais de ordem significativa, principalmente o fato de incluir à instituição a permissão de meninos ali estudarem e se profissionalizarem, ocorreram. Esta pesquisa, objetivando especialmente compreender o sentido de profissionalização que se pretendeu nessa instituição feminina de ensino, respalda-se em informações que correntemente circulavam na grande imprensa curitibana acerca da temática proposta, em documentos escolares conservados na própria instituição, relatórios emitidos pelos Secretários e Superintendentes responsáveis pela sistematização dos dados da Instrução Pública do Estado, Mensagens dos Governadores do Estado, relatórios emitidos pela diretoria da Escola e leis que a regulamentaram, como também aquelas que organizaram o ensino profissional no recorte especificado. A operação historiográfica se debruça, portanto, sobre o cruzamento dos documentos apurados, bem como na análise amparada por um estudo bibliográfico no âmbito das questões de gênero e das condições e</p>

					oportunidades de se profissionalizar oferecidas à mulher nesse período (Freitas, 2011).
--	--	--	--	--	---

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS VISITADAS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Avenida Unisinos, 950 – Cristo Rei, São Leopoldo – RS 93022000
Programa de Pós-Graduação em Educação

Carta de apresentação do pesquisador

São Leopoldo, ____ de _____ de 2021.

Senhor(a) diretor(a),

Por meio desta, apresentamos a aluna **Estela Denise Schütz Brito**, que realiza curso de Doutorado, sob a minha supervisão, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e integra o Grupo de Pesquisa “Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar/Ebramic”. Neste momento, uma das atividades elaboradas pela pesquisadora é a construção do corpus empírico para a escrita do projeto de tese, que visa pesquisar os percursos formativos de mulheres em escolas confessionais na região do Vale do Rio dos Sinos. O levantamento feito no acervo da instituição contribuirá para a escrita deste projeto e de artigos científicos que serão divulgados em periódicos e eventos de pesquisa na área da História da Educação.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize pesquisa documental em seu acervo. Desse modo, solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, de maneira ética e respeitosa. Ressaltamos o caráter ético desta pesquisa e asseguramos os cuidados com todos os elementos relativos à instituição.

Agradecemos a compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento do estudo. Em caso de dúvida, procurar a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo telefone: (51) 3591-1122 ramal 1113 ou 1165 ou ainda pelo e-mail: ppgedu@unisinos.br.

Atenciosamente,

.....
Profa. Dra Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Orientadora da pesquisa de Doutorado e coordenadora do Grupo de Pesquisa Ebramic

**APÊNDICE D – MODELO DE TERMO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS
ENTREVISTAS**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidada a participar como entrevistada do estudo que vem sendo realizado pela pesquisadora Estela Denise Schütz Brito, aluna da linha de pesquisa 1: Educação História e Políticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. O estudo, o qual dará origem à Tese de Doutorado, está sendo orientado pela professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, e visa compreender por meio das narrativas orais e demais documentos angariados, aspectos históricos, da cultura escolar, da experiência discente e da formação ofertada às mulheres em escolas confessionais na região do Vale do Rio dos Sinos, entre as décadas de 1950 a 1980.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade exclusiva de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Reitero que os dados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada e os dados de identidade de cada participante, somente serão publicizados na tese ou em demais artigos e apresentações orais com a devida autorização do entrevistado. Qualquer dúvida ou necessidade de informações que a participante venha a ter no decorrer da pesquisa ou posteriormente, pode contatar a pesquisadora pelo telefone/whatsapp (51) 9.9253-0311 ou pelo e-mail schutzbrito@gmail.com.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa desenvolvida pela discente Estela Denise Schütz Brito, a fim de que sejam usados integralmente ou em partes, editados ou não, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria desta pesquisa.

Observações: _____

Autorizo a utilização de meu nome () _____

Não autorizo a utilização do meu nome () _____

Em caso de anonimato, eu serei identificada com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s) () _____

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,
_____,/..... de 202__

Participante da pesquisa

Ma. Estela Denise Schütz Brito
Pesquisadora



APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Programa de Pós-graduação em Educação

Pesquisa em nível de Doutorado

A educação de mulheres em escolas confessionais na região do Vale do Rio dos Sinos:

memórias, sensibilidades e cultura escolar (1950-1980)

(Título provisório)

Discente: Estela Denise Schütz Brito

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin

Roteiro para entrevista de História Oral

1. Para iniciar a conversa:

- Nome;
- Data e local de nascimento/idade;
- Organização familiar/infância;
- Conte-me um pouco da sua trajetória e experiência escolar antes de ingressar na instituição pesquisada (importante perguntar lugares em que residiu, se for o caso);
- Formação/profissão;

2. O ingresso na instituição:

- Como e por que foi escolhida essa instituição para sua formação?
- Relates como foi seu início, suas primeiras impressões, sua chegada à instituição. (narrar aspectos que te lembram com “alegria”. Existem aspectos negativos que destacarias?)
- Qual curso fizeste? Qual foi o período em que estudaste nesta instituição? Foste interna?

Perguntas...

3. Estudo e Formação:

- Como era o dia a dia nessa escola? Relates como te recordas das aulas, organização das atividades (indícios sobre a cultura escolar da instituição: material didático; currículo; disciplinas; atividades práticas; uniforme; professores; colegas/turma; rotinas e regras...)
- Como te lembras da estrutura física dessa instituição? Dos espaços, como era a sala de aula; o pátio, havia refeitório? Biblioteca? Sala de estudos? Auditório? Demais espaços... Qual era o mais frequentado?
- Se foste interna, como te recordas dessa rotina? Havia atividades específicas que diferenciavam das demais alunas? Como era organizada a rotina do internato? Horários livres, havia? Como era a rotina dos finais de semana? Havia sanções? Quem recebia e quais eram os motivos?
- Havia relação das alunas/os dessa instituição com outras instituições? Como e em que situações ocorriam?

4. Memórias da experiência formativa:

- Quais características destacarias como singulares dessa instituição?
- Que sentimentos são despertados ao rememorar esse tempo de formação?
- Quais são as experiências/recordações marcantes desse período de estudos (positivas ou negativas);
- Tens algum objeto material guardado desse período (fotografias, cadernos, diários, cartas, livros, uniforme...)?
- Tens contato ainda com colegas desse tempo de formação?
- Como avalias o tempo de formação que tiveste nessa instituição?
- Relates um pouco de como foi tua saída da instituição: vida pessoal e profissional.
- Terias mais alguma lembrança ou aspecto que não conversamos e que gostaria de relatar?

APÊNDICE F – AUTODECLARAÇÃO

Eu, Estela Denise Schütz Brito, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), bolsista Capes/Proex e autora do projeto de tese que aqui se apresenta intitulado “PELAS CURVAS DO RIO: a educação feminina em escolas confessionais no Vale dos Sinos/RS (1950-1970)” declaro juntamente à orientadora deste estudo, professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin e com base nos apontamentos expostos por Duarte (2014) e Mainardes e Carvalho (2019), que todos os preceitos da ética que envolvem a pesquisa com seres humanos realizadas pelas CHSSA, foram seguidos no desenvolvimento deste projeto. Cada participante foi convidada a contribuir com este estudo, sendo esclarecidas sobre a proposta e os objetivos da pesquisa. Após sanadas eventuais dúvidas, todas assinaram o TCLE em conjunto com a autora. Reitero que o estudo está em consonância aos princípios da ética, em respeito e a dignidade a todas as vidas envolvidas nesta proposta de tese.

Sem mais,

Estela Denise Schütz Brito
Doutoranda PPGEduc Unisinos