

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

ARTUR DIEGO DA SILVA ALEXANDRINO

**NA PASSARELA DA TRADIÇÃO:
Memórias e representações da formação docente no Colégio Dom Feliciano –
Gravataí/RS (1970 – 1990)**

**São Leopoldo
2015**

Artur Diego da Silva Alexandrino

NA PASSARELA DA TRADIÇÃO:

Memórias e representações da formação docente no Colégio Dom Feliciano – Gravataí/RS
(1970 – 1990)

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientador(a): Prof(a). Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo

2015

A382n Alexandrino, Artur Diego da Silva

Na passarela da tradição: memórias e representações da formação docente no Colégio Dom Feliciano – Gravataí/RS (1970 – 1990) / Artur Diego da Silva Alexandrino. –2015.

116 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

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

1. História das Instituições. 2. Formação de Professores. 3. Memória. I.

Título.

CDU 37

Catálogo na Fonte:

(Mariana Dornelles Vargas – CRB 10/2145)

Artur Diego da Silva Alexandrino

NA PASSARELA DA TRADIÇÃO:

Memórias e representações da formação docente no Colégio Dom Feliciano – Gravataí/RS
(1970 – 1990)

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 26 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – Unisinos

Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Dal’Igna – Unisinos

Prof^a. Dr^a. Terciane Ângela Luchese - UCS

AGRADECIMENTOS

A comunidade escolar da EMEF Granja Esperança, principalmente a equipe diretiva e professores que contribuíram no projeto do livro, realizado no ano de 2011.

A professora Beatriz Terezinha Daudt Fischer pelo estímulo na continuidade dos meus estudos.

Aos familiares e amigos pelo incentivo e apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos pelos ensinamentos e reflexões.

Estendo os agradecimentos aos funcionários da Unisinos, em especial a equipe da secretária do Programa de Pós – Graduação, personificados nas figuras de Leonir e Caroline.

À professora Doutora Luciane Sgarbi Grazziotin pela orientação e dedicação na realização dessa pesquisa.

Aos funcionários do Colégio Dom Feliciano em especial a professora Fátima Bernardes e as bibliotecárias Noemi e Dalva.

As Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria pela paciência e auxílio.

As professoras doutoras Terciane Ângela Luchese e Maria Cláudia Dal’Igna pela participação na Banca de Exame de Qualificação com importantes contribuições à pesquisa.

Agradecimento especial as entrevistadas Ana Cristina de Oliveira Martins, Fátima Bernardes, Hilda Jaqueline Fraga e Jurema Mineiro Weber por compartilhar suas memórias.

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

Recordar: Do latim *re-cordis* , voltar a passar pelo coração.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Este estudo investiga a produção de um discurso de tradição sobre o Colégio Dom Feliciano, situado no município de Gravataí/RS, através das narrativas de professores e alunos envolvidos no processo de formação docente entre os anos de 1970 a 1990. Os objetivos da pesquisa consistem em identificar e analisar os elementos que fundamentam o discurso de tradição do colégio na comunidade local, além de refletir sobre o processo de formação docente e sua relação com a produção dessa tradição. A pesquisa fundamenta-se nos preceitos da História Cultural e utiliza a História Oral como metodologia. O conceito de tradição, elaborado por Hobsbawn e Ranger, é primordial no processo de análise, com base nele busco elementos que auxiliam na identificação e na compreensão do discurso de tradição que envolve o colégio ao longo do período estudado. Buscando investigar os objetivos propostos configuram-se duas categorias analíticas: a identificação e a análise dos elementos que constituem e fundamentam a *tradição da instituição escolar* e a *formação de professores*.

A partir dos relatos dos entrevistados é possível pensar que a tradição institucional se consolida em diferentes elementos. A tradição da instituição pode ser percebida através do prédio escolar como um elemento significativo da materialidade e da influência da invenção dessa tradição, assim como, nas motivações que levaram essas estudantes a optarem por realizarem sua formação profissional nesse colégio. Quanto à formação profissional docente, abordo as narrativas que auxiliam nas percepções e entendimentos das características que definem o tipo de formação realizado na instituição, que se caracteriza pela exigência de uma vasta produção de materiais pedagógicos, na questão disciplinar como estratégia de regulação e normatização, nos preceitos religiosos e no discurso de qualidade do ensino. O discurso de qualidade de ensino se fundamenta, sobretudo, na disciplina, na capacitação dos professores e nas práticas pedagógicas que buscam conciliar o conhecimento formal em conjunto com as didáticas educacionais de uma época.

Palavras-chaves: História das Instituições. Formação de Professores. Representação. Tradição e Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study investigates the production of a tradition of discourse on the College Dom Feliciano, located in the municipality of Gravataí / RS, through the narratives of teachers and students involved in the teacher education process between the years 1970 to 1990. This research aims to identify and analyze the elements underlying the schools tradition of discourse in the local community, and reflect on the process of teacher training and its relation to the production of this tradition. The research is based on the precepts of Cultural History and uses oral history as a methodology. The concept of tradition, prepared by Hobsbawn and Ranger, is paramount in the review process. Based on his concept, it seeks to elements that assist in the identification and understanding of the tradition of discourse surrounding the school during the study period. Seeking to investigate the proposed objectives configure up two analytical categories: the identification and analysis of the elements that constitute and underlie the tradition of the school and teacher training. The reports of respondents, it appears that institutional tradition is consolidated in different elements. The tradition of the institution can be perceived through the school building as a significant element of materiality and the influence of the invention of this tradition, as well as the motivations that led the students to opt for professional training in this school. As for teacher training, discuss the narratives that help in perceptions and understandings of the characteristics that define the type of training conducted at the institution, which is characterized by the requirement of a vast production of teaching materials, in the subject matter as regulatory strategy and regulation, in religious precepts and speech quality of education. The teaching quality of speech is based, above all, discipline, training of teachers and the teaching practices that seek to reconcile the formal knowledge together with educational teaching of an era.

Keywords: History of institutions. Teacher Training. Representation. Tradition and teaching practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 – Mapa do Brasil/Rio Grande do Sul/Gravataí	20
MAPA 2 – Mapa do município de Gravataí	22
QUADRO 1 – Alunos formados no curso docente entre 1055 - 1990	26
QUADRO 2 – Diretoras do Colégio Dom Feliciano	26
QUADRO 3 – Número de instituições da congregação ICM no Brasil	31
QUADRO 4 – Instituições Educacionais da Congregação Atualmente	31
QUADRO 5 – Instituições da congregação ICM no Rio Grande do Sul	32
MAPA 3 – Mapa do RS com as instituições educativas da congregação ICM	35
QUADRO 6 – Sujeitos da Pesquisa	47
QUADRO 7 – Sujeitos da Pesquisa / Entrevistas	49
QUADRO 8 – Categorias e Subcategorias de Análise	53
FOTO 1 - Fotografia da passarela do Colégio Dom Feliciano a partir da Praça	64
FOTO 2 – Fotografia da passarela do Colégio Dom Feliciano sobre a Avenida	66
FOTO 3 – Registro do Logotipo do Jornal Escolar do Colégio Dom Feliciano	67
GRÁFICO 1 - Números de formados na instituição (1955 – 1990)	74
QUADRO 9 – Números de formados na instituição nas décadas de 1970 e 1980	75
FOTO 4 – Capela Coração de Maria	82
QUADRO 10 – Disciplinas do Curso de Magistério – 1983 e 1984	89
QUADRO 11 – Organização do Currículo – 1983 e 1984	90

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	11
2 – NAS TRAMAS DA HISTÓRIA E DA PESQUISA	20
2.1 – O Município de Gravataí	20
2.2 – O Colégio Dom Feliciano	23
2.3 – A Congregação do Imaculado Coração de Jesus	27
3 – PILARES DA TRADIÇÃO: referenciais teóricos e metodológicos	36
4 – NA PASSARELA DA TRADIÇÃO: elementos produtores discursos e tradição	52
4.1 – Tradição e qualidade: reflexos sobre a temática	55
4.1.1 – A Tradição na profissão docente.....	58
4.1.2 – A Tradição do Colégio Dom Feliciano	63
4.2 – Formação docente e tradição	84
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A - Termo de consentimento de direito sobre depoimento oral	113
APÊNDICE B - Mapa do RS com as instituições educativas da congregação ICM	114
APÊNDICE C - Tabela dos Alunos formados na instituição (1955 – 1990)	115
APÊNDICE D - Gráfico – Número de formandos na instituição (1955 – 1990)	116

INTRODUÇÃO

As pesquisas nas Ciências Humanas inserem-se em contextos específicos que constroem práticas, por vezes, singulares. Assim, torna-se necessário entender tais contextos e identificar essas práticas, compreendendo historicamente determinados tempos e espaços que auxiliam no detalhamento da pesquisa.

As pesquisas em educação buscam tematizar, entre outros aspectos, os processos existentes nas práticas educativas, de modo a explicitar e analisar os múltiplos elementos presentes nesses espaços, compostos por diferentes sujeitos e em distintas perspectivas. Os sujeitos trazem consigo, mediante suas ações, vivências e/ou experiências pessoais e/ou profissionais que constituem as peculiaridades de cada escola e, conjuntamente, compõem um universo complexo, que possibilita diferentes investigações.

Na busca pelo entendimento dos processos históricos da educação, ocorrem aproximações entre as áreas do conhecimento, estabelecendo diálogos entre as diferentes áreas e assim ampliando as possibilidades de entendimento dos objetos da pesquisa. As potencialidades da relação entre os campos de estudos da Educação e da História apresentam importantes elementos que contribuem para a compreensão das diversas redes de contextos e também auxiliam na identificação das influências desses contextos na esfera educacional (MORIN, 2000).

As inserções ao universo da pesquisa, provocada pelos questionamentos com relação ao meu objeto, provocaram reflexões, entre outras questões, a respeito dos objetivos da pesquisa científica, de suas problematizações, bem como de suas motivações e interesses; da mesma forma, identificar as ordens discursivas que permeiam os processos investigativos.

As pesquisas no campo da educação, nas últimas décadas, vêm se firmando na produção científica brasileira, buscando compreender as complexidades das realidades presentes nas práticas educativas. Elas redimensionam as formas de entendimento dessas práticas, oportunizando, assim, ampliar as diferentes temáticas existentes na área da educação.

A educação, diante da complexidade já referida, torna-se um universo de possibilidades da qual podemos descrever “os mundos” nela existentes. Nas ações práticas da pesquisa acadêmica, delimita-se à (s) problemática(s) que representa apenas um recorte ou um ponto de vista desse mundo. A ideia exposta aqui pode ser percebida nos escritos de Thomas Popkewitz (1994), que propõe pensarmos sobre a ciência e suas pesquisas sociais:

Podemos pensar na pesquisa, por exemplo, como não apenas descrevemos o mundo, mas como re-localizando eventos particulares da vida social em sistemas mais gerais de relações, através das formas pelas quais os problemas de pesquisa são definidos e as categorias selecionadas. (POPKEWITZ, 1994. p. 188)

Na prática, as pesquisas na educação consistem em explicitar e analisar os múltiplos elementos presentes nesses espaços; compostos por diferentes sujeitos e em diversas ações, nas quais todos, direta ou indiretamente, influenciam essas realidades. Esses sujeitos trazem consigo, mediante suas ações, vivências e/ou experiências pessoais ou profissionais; elementos que formam as peculiaridades de cada espaço ou meio escolar.

Estabelecendo a escola como objeto de pesquisa, torna-se possível realizar diferentes observações e estudo. Tê-la como referência, nos auxilia a entender e perceber as complexidades presentes nos ambientes e nas práticas educativas. É notório que escolas da mesma rede de ensino, sob as mesmas orientações, normatizações legais e administrativas, além, muitas vezes, da mesma localidade, apresentem especificidades e particularidades que constituem seu próprio universo. Uma compreensão possível desse tema está na diversidade de sujeitos, ações e relações existentes no cotidiano escolar.

As primeiras aproximações com a temática e o objeto de estudo, a que me proponho investigar, decorreram da continuidade de minha formação acadêmica. Por um longo período, senti-me despreparado para essa caminhada. Um dos motivos era a falta de definição de um objeto de estudo que representasse uma pesquisa significativa e que contemplasse minha satisfação profissional e pessoal.

O estudo que tornou possível essa investigação adveio de uma experiência relacionada à produção coletiva de um livro que se propôs registrar a trajetória da Escola Municipal de Ensino Fundamental Granja Esperança, localizada no município de Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, que no ano de 2011 completaria 20 anos de existência.

Esse estudo iniciou no ano de 2010 quando a rede municipal de Cachoeirinha articulou-se para reformular a Constituinte Escolar, documento que organiza e rege o ensino municipal. Nessa articulação, foi proposto que os estabelecimentos realizassem as discussões em seus ambientes escolares e que, posteriormente, ocorressem na esfera municipal para a votação das resoluções que comporiam a Constituinte Escolar.

O grupo de professores da escola optou por discutir as resoluções municipais com base na realidade e na comunidade; o que representou fundamentar as propostas nas vivências e nas experiências do cotidiano da escola. Tal proposta resultou em um exercício de reflexão profunda, onde representávamos esse processo de estudo com a expressão “olhar a escola por

dentro”. Esse estudo constituiu uma identidade de grupo, levou a uma reflexão sobre o papel da escola, bem como o de sua relação com a comunidade.

Inseridos nesse pensamento, o grupo de professores iniciou as discussões no espaço semanal destinado às formações pedagógicas. A proposta de formação consistia em “olhar” com maior ênfase para nossa escola através de pesquisas na comunidade, de estudos pedagógicos, dos espaços de contato com pais em reuniões/assembleias e conselhos de classe participativos. Essa organização permitiu estabelecer as necessidades da escola, redimensionar as ações e, conjuntamente, cumprir nossa demanda de construir as resoluções que entendíamos ser importantes na discussão com a rede municipal.

No processo de discussão e reflexão, formou-se gradualmente nos corredores da instituição a ideia de “escrever a história da escola” como forma de celebração da data comemorativa e de valorização dessa história. No final do mesmo ano, foi formado um grupo de professores responsáveis por discutir e formatar um plano de ação que atendesse às necessidades metodológicas e estruturantes das rotinas escolares, visando à realização do Projeto Político Pedagógico e a reconstrução da História da Escola Granja Esperança.

Participei ativamente de todo o processo de elaboração e execução desse projeto. Os aspectos estruturantes para a realização dessa proposta pedagógica foi a divisão do grupo de professores em comissões conforme seus interesses e disponibilidades, considerando suas habilidades e competências. Os professores, em quatro sessões de formação na escola, elaboraram projetos para as 22 turmas com a distribuição dos conteúdos programáticos aliados à temática escolhida, nos quais constavam atividades iniciais e de culminância.

Esse projeto é uma parte do que considero importante na minha trajetória docente, porque representa uma superação pessoal e através dele me fortaleci e enfrentei o desafio de dar continuidade à minha formação na pós-graduação. Com esse projeto adquiri experiências que entendo serem propícias à vida acadêmica e que legitimaram a organização de um anteprojeto de pesquisa para um futuro processo seletivo de mestrado.

As reflexões sobre uma possível temática de pesquisa caminhavam para a união de áreas que despertam minha atenção, ou seja, áreas relacionadas à Educação e à História. Com o projeto desenvolvido na escola, trabalho de reconstruir historicamente a trajetória da Escola Granja Esperança, iniciei-me, de forma superficial, nas pesquisas sobre a história das instituições de ensino.

As leituras realizadas para a formulação do anteprojeto, indicavam a amplitude da temática e das pesquisas referentes à História das Instituições Escolares.

Assim, a história da escola é também a história dos instrumentos de medida dos seus resultados, tornando-se ao mesmo passo a história dos seus contratos sociais ou individuais e dos seus ritos. Habitada pelo seu próprio povo, ela gera também a cultura profissional docente que tem a ver com as tecnologias de formação/(in)formação. (FERNANDES, 2004, p. 13 – 14)

Os estudos sobre essa área, de modo geral, buscam reconstruir os processos de criação e de consolidação dessas instituições ao longo de uma temporalidade determinada, possibilitando perceber as especificidades em cada objeto de pesquisa, visualizando, assim, diferentes pontos de observação e análise.

Após definir a História das Instituições Escolares como a temática de pesquisa, era necessário selecionar a instituição a ser pesquisada. Assim, optei por pesquisar duas instituições de ensino que se caracterizavam por possuir cursos de formação de professores.

Os objetos da pesquisa originaram-se das minhas vivências profissionais nas cidades de Gravataí e Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre. As instituições escolares formadoras de professores por mim escolhidas, inicialmente, foram o Colégio Dom Feliciano e o Instituto Princesa Isabel.

Existem diversas Escolas Normais na região metropolitana da capital gaúcha. Estabeleci essas instituições como objeto devido à proximidade profissional com as cidades onde elas se localizam e também dos vínculos de convivência com as próprias instituições, pois em minha trajetória como professor encontrei inúmeros profissionais e colegas de trabalho originários destas. O fato indica que os docentes formados nesses estabelecimentos de ensino inserem-se na educação, atuando em diversos espaços escolares da região.

Esses educandários, ao longo de sua existência como instituições formadoras de professores, constituíram-se, portanto, em espaços representativos na formação de docentes. Os desdobramentos dessa formação repercutem diretamente na educação da região.

Inicialmente, a proposta de pesquisa consistia no estudo da História das Instituições Escolares, com ênfase na reconstrução historiográfica das instituições escolhidas, apresentando, assim, as origens, as características marcantes, as modificações físicas e pedagógicas dessas instituições; bem como problematizar a Escola Normal como espaço de formação docente e suas implicações nas ações e práticas educativas. Os objetos de investigação determinam a História das Instituições Escolares como referencial.

Durante minhas atividades docentes nesses municípios, percebia a existência de discursos que determinavam diferenciações entre os profissionais formados nessas instituições. Buscava problematizar esses discursos da “qualidade” na formação e, conseqüentemente, nas suas atividades profissionais.

Primeiramente, entendia que as observações históricas sobre as instituições e o estudo dos documentos institucionais e orais seriam suficientes para a análise desses discursos que diferenciam e caracterizam a formação e os profissionais egressos dessas escolas. Posteriormente, compreendi o reducionismo em focar somente nessa perspectiva. Isso não significa que as análises históricas não sejam essenciais para compreender essas diferentes visões sobre a formação profissional docente, porém as aulas no curso de mestrado auxiliaram-me na compreensão da complexidade da investigação e da possibilidade de articular outros conceitos que permitiriam ampliar as abordagens sobre os objetos pesquisados.

As articulações distintas de conceitos provocam a organização de tramas que relacionam História e Educação, possibilitando diferentes visões sobre a formação profissional docente; partindo dos estudos históricos das instituições escolares; e na discussão de suas práticas educativas, seu tipo de formação, seu currículo escolar em uma determinada temporalidade.

Os processos de definição e delimitação do problema de pesquisa provocaram a (re) significação do projeto, assim como do objeto de pesquisa. As leituras realizadas no curso de mestrado possibilitaram reflexões que redimensionaram meu pensamento e o foco da investigação constituiu-se a partir de outra perspectiva. Dessa forma, percebi que os estudos das instituições escolares podem apresentar diferentes observações devido às diversidades de influências que orbitam tais instituições e seus históricos, compondo, segundo Fernandes, “uma teia de *significados* e *significações* os objetos ditos históricos” (FERNANDES, 2004, p. 9), permitindo leituras e/ou releituras das instituições e de seus contextos.

Para a realização da investigação e produção dos dados empíricos, inicie os contatos com as instituições escolares definidas como objetos de pesquisa. A receptividade nesses ambientes escolares, mediante discussões e análises internas, foi positiva para a pesquisa. No entanto, coexistiram no percurso dificuldades de acessar os documentos institucionais que possibilitassem as análises relevantes aos objetivos do estudo.

As dificuldades em disponibilizar os documentos podem ser entendidas sob diferentes razões. Primeiramente, as instituições, através de seus sujeitos, não se percebem como possíveis objetos de pesquisas científicas. Assim, não se reconhecendo como agentes de memórias, não possuem a cultura de preservação documental, por não entenderem os documentos em sua dimensão histórica e social, ou seja, os documentos não transcendem a ideia dos registros individualizados de profissionais e alunos.

Frente às dificuldades em acessar os documentos e à impossibilidade de trabalhar com duas instituições em virtude do tempo disponível, houve a necessidade de reformulação e (re)delimitação da proposta de pesquisa.

No entanto, as reformulações realizadas buscaram preservar a inquietação inicial de investigar as diferentes visões sobre a formação profissional docente. Nesse sentido, a análise não recaía sobre os documentos escritos e sim sobre as narrativas dos sujeitos envolvidos nesses processos de formação profissional docente. Optei, portanto, por uma abordagem metodológica centrada na História Oral e na análise de apenas uma instituição.

Novas reformulações foram necessárias à delimitação do objeto de pesquisa, pois a discussão de análise não atenderia às peculiaridades temporais de uma dissertação. Essa reflexão foi debatida nos encontros de formação do grupo de pesquisa. Assim, esse estudo tem como foco a análise das narrativas referentes aos processos de formação docente do Curso Normal do Colégio Dom Feliciano, por meio dos relatos e/ou memórias dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo educacional e profissional.

As tramas e as articulações dos conceitos partiram das memórias dos sujeitos que vivenciaram parte do seu processo formativo docente no Colégio Dom Feliciano, identificando as representações desses sobre sua formação profissional nessa instituição.

A relevância do objeto busca contribuir para a reflexão e os estudos no campo da História das Instituições Escolares e na Formação de Professores, principalmente no que se refere às instituições de formação docente no Rio Grande do Sul, mais especificamente na Região Metropolitana de Porto Alegre.

As aproximações das esferas científicas, História e Educação, potencializam as investigações que permitem explicar as complexidades desses contextos. Através das palavras de Bauman (2011), podemos perceber essas potencialidades interpretativas, quando as pesquisas em educação dedicam-se a compreender os processos históricos da ação humana de educar e se educar.

A história da educação sempre esteve repleta de períodos cruciais nos quais se tornou evidente que pressuposto e estratégias experimentadas e em aparência confiáveis estavam perdendo contato com a realidade e precisavam ser revisto ou reformados. BAUMAN (2011, p. 112)

As definições e escolhas que constituíram os objetos de pesquisa ocorreram de forma processual. Na iniciação ao universo acadêmico, defini uma problemática de pesquisa e, no decorrer dos estudos, adquiri subsídios que fundamentaram meus referenciais e me auxiliaram

na reconstrução e aperfeiçoamento do objeto e da problemática de pesquisa definido.

Iniciei o exercício de problematização do meu objeto de pesquisa através de questionamentos como forma de provocar a reflexão sobre o objeto de investigação. Desse modo, provocando o movimento de imersão à temática, através da familiarização com os modelos e práticas existentes no espaço acadêmico e no contato com teóricos e/ou autores que em suas pesquisas particulares abordam ideias que dialogam com o foco principal ou assuntos pertinentes à minha pesquisa.

As etapas relatadas acabam tangenciando outros aspectos significativos presentes nas discussões e nas orientações iniciais no curso de mestrado. Busco explicitar aqui as dúvidas e as dificuldades do processo que constituem o sujeito pesquisador, representados pelos desafios das práticas do ato de pesquisar. Os desafios da pesquisa correspondem à apropriação e aprofundamento em uma temática, na problematização e delimitação do objeto de pesquisa, na constituição do referencial teórico que dialogue e sustente esse objeto, na definição da metodologia que permita construir base de dados consistentes e na análise dos dados interpretativos conforme as “lentes” teóricas definidas para as pesquisas.

Partindo das experiências e vivências profissionais na cidade de Gravataí, percebi os discursos de qualidade educacional atribuído ao Colégio Dom Feliciano e tais discursos também se faziam presentes no curso de formação docente dessa instituição. Elaboro a hipótese de investigação que o discurso de qualidade na educação é resultante de representações que compõem uma tradição que se constituiu ao longo do processo histórico dessa instituição.

Busco através das narrativas e documentos, compreender o processo da invenção e consolidação da tradição em relação ao Colégio Dom Feliciano como sendo uma escola de qualidade, responsável pela formação dos melhores profissionais para o exercício do magistério na região. Nesse sentido, visando atender aos meus objetivos de pesquisa, elaborei duas questões-problemas para meus estudos:

- 1ª Questão: **Quais elementos fundamentam o discurso da tradição no Colégio Dom Feliciano, Gravataí/RS, entre os anos de 1970 e 1990?**

- 2ª Questão: **De que modo o discurso da tradição está implicado com a constituição de representações de professores sobre seu processo de formação profissional?**

Com base nas questões elaboradas, apresento os objetivos propostos para essa pesquisa:

- Identificar e compreender os elementos que fundamentam o discurso de tradição do Colégio Dom Feliciano na comunidade;
- Identificar e analisar as representações sobre a formação profissional docente no Colégio Dom Feliciano;
- Examinar as práticas pedagógicas presentes nos processos formativos dos alunos e sua relação com a produção de uma tradição;
- Distinguir e analisar as influências dessa tradição nas representações dos sujeitos da pesquisa sobre sua formação profissional.

Essa introdução compõe o capítulo 1 desta dissertação. Nele apresento os processos de minha trajetória de pesquisador, além das ideias que constituem o objeto de pesquisa, explicitando as delimitações e as definições que estruturam o objeto de estudo, refletindo sobre a problemática.

Os diferentes contextos que englobam a pesquisa são apresentados no capítulo 2, que está dividido em três partes. Na primeira parte, apresento uma breve contextualização do município de Gravataí, onde se localiza a instituição escolar pesquisada. Também busco explicitar contextos sociais e culturais que influenciam o objeto da pesquisa, refletir sobre o espaço social do objeto e suas relações com o histórico do município. Na segunda, apresento aspectos da história da instituição Colégio Dom Feliciano. Procuro abordar sua trajetória de consolidação nas memórias da cidade que fundamentam discursos e tradição, explorando suas relações com a congregação e o município. Na terceira parte, apresento um breve histórico da Irmã Bárbara Maix e da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Jesus, mantenedora da instituição escolar a que me proponho pesquisar e responsável pela criação de inúmeras instituições de ensino em todo o Brasil.

No capítulo 3, são explicitados os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam a pesquisa. Pensar a História como objeto de múltiplas realidades que necessitam ser estudadas e construídas através dos aspectos da cultura e da História Cultural. A construção das histórias da instituição e da formação de professores ocorrem a partir das memórias dos sujeitos dessas histórias. E essas memórias são entendidas como documentos. Elas, também conhecidas como narrativas de memórias, são constituídas na metodologia da História Oral, utilizando-se da técnica de entrevistas.

Apresento alguns conceitos relativos à pesquisa articulando as possíveis interações entre as teorias e os aspectos conceituais. Destaco, primeiramente, conceito de tradição, entendido como processo de formalização de características atribuídas ao passado e que constituem valores e normas. O conceito de representação, também significativo à pesquisa,

referente às narrativas históricas dos sujeitos que através de suas memórias atribuem significados sobre seus relatos.

No capítulo 4, apresento as análises da pesquisa, divididas em duas partes, correspondente às categorias de investigação. Na primeira parte, abordo elementos relacionados à categoria da tradição, explorando a tradição da profissão docente e, posteriormente, a tradição do Colégio Dom Feliciano. Na segunda parte, discuto as práticas pedagógicas da formação de professores relacionadas à tradição institucional, que compõem o discurso de qualidade na educação e na formação de professores.

No capítulo 5, explico a síntese dos caminhos percorridos e das reflexões realizadas na pesquisa; constituem, assim, as considerações finais da pesquisa de dissertação. Apresento, também, possíveis caminhos de pesquisa que buscarei trilhar futuramente, diante da diversidade de possibilidades presentes na temática de estudo e nas entrevistas realizadas.

2 – NAS TRAMAS DA HISTÓRIA E DA PESQUISA

Contextualizando minha pesquisa, pensar sobre os contextos nos quais ela insere-se, mais especificamente, referindo-me às questões espaciais e culturais que tangenciam e perpassam meu objeto de pesquisa.

Refletindo como começar esse capítulo e pensando em como desencadear as redes de conexões existentes nesses diferentes contextos que envolvem a pesquisa, procurei iniciar partindo do micro contexto para o macro contexto; por entender ser mais apropriado abordar os diferentes espaços e posteriormente discutir as influências culturais do objeto.

2.1 - O Município de Gravataí

A cidade de Gravataí possui oficialmente 251 anos de história. Pretendo relatar um breve histórico do município de Gravataí, com o objetivo de contextualizar o espaço no qual está inserido meu objeto de pesquisa.

MAPA 1: Mapa do Brasil / Rio Grande do Sul / Gravataí



Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Rio_Grande_do_Sul#mediaviewer/Ficheiro:RioGrandedoSul_MesoMicroMunicip.svg

A história de Gravataí está relacionada aos processos migratórios existentes no Rio Grande do Sul no século XVIII. Resultante de medidas geopolíticas entre os reinos ibéricos, onde inúmeros tratados tornavam os limites territoriais e coloniais na América verdadeiras fronteiras “flutuantes”. Entre os acordos firmados, está o Tratado de Tordesilhas (1494), onde determinava a troca de regiões ocupadas pelos reinos de Portugal e Espanha na parte sul do continente americano. Com base no tratado, o reino de Portugal cederia ao reino espanhol a Colônia de Sacramento em troca região missioneira (BARROSO, 1990).

A consequência desse tratado resultou na migração de grupos indígenas para as proximidades de Porto Alegre e no deslocamento de imigrantes açorianos, presentes na capital, para colonizar a região das missões no noroeste do Estado gaúcho.

Na tentativa de legitimar a ocupação dos territórios conquistados, os reinos ibéricos iniciaram a distribuição de sesmarias para auxiliar o processo de povoamento dessas novas regiões formadas. As sesmarias representam uma das características da colonização na América, sustentada na grande propriedade rural, o latifúndio.

Os territórios desses povoados apresentavam como características serem extensos, e assim era também a Aldeia de Nossa Senhora dos Anjos que contemplava inúmeros municípios da região metropolitana de Porto Alegre, entre eles: Glorinha, Gravataí, Cachoeirinha, Canoas, Viamão e Alvorada.

O processo histórico de Gravataí decorre do desenvolvimento do povoado da Aldeia de Nossa Senhora dos Anjos ou simplesmente denominada de Aldeia dos Anjos. Esse povoado foi formado no século XVIII e ao longo do tempo, se consolida e caracteriza-se por ser uma sociedade aristocrática latifundiária; restando somente a tradição dessa classe dominante (BARROSO, 2011).

O século XX tornou-se significativo para o município, primeiramente nas décadas iniciais quando ocorreu um longo processo desenvolvimentista na região central¹. Apresentando aspectos característicos do período histórico mundial com fortes tendências urbanísticas, como as pavimentações das ruas e avenidas centrais, ações de saneamento e abastecimento de água e energia. Nesse período, destaco a consolidação do Colégio Dom Feliciano representado através da formação e da ampliação da instituição escolar.

¹ Os registros do memorista Jorge Rosa eram as únicas referências para os estudos históricos do município de Gravataí até o final da década de 80, quando por iniciativa do governo municipal, é realizado um encontro referente à cultura e a história de Gravataí.
ROSA, Jorge. **História de Gravataí**. Porto Alegre: Edigal, 1987.

Na década de 1970, ocorreu a finalização de importantes obras de estruturação para o município, como a construção da rodovia federal BR - 290, popularmente denominada de Freeway, e do Distrito Industrial. Essas obras acabaram propiciando condições para o desenvolvimento econômico da região. Tais investimentos atraíram ondas migratórias em busca de novas oportunidades de trabalho. Esses acontecimentos transformaram as características do município na medida em que aumentaram, consideravelmente, os níveis populacionais.

O Colégio Dom Feliciano, seguindo as tendências desenvolvimentistas na economia industrial local, estabelece a abertura de cursos técnicos profissionalizantes como o objetivo de atender às necessidades do mercado de trabalho no Distrito Industrial municipal.

No final da década de 1990, ocorreu a instalação de uma importante montadora automobilística, elevando consideravelmente as receitas financeiras do município, colocando a cidade de Gravataí em destaque na economia do Estado. Novamente ocorre uma onda migratória populacional de outras regiões do Estado em busca de trabalho, aumentando ainda mais os níveis populacionais do município.

MAPA 2 – Mapa do município de Gravataí



Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Rio_Grande_do_Sul#mediaviewer/Ficheiro:RioGrandedoSul_MesoMicroMunicip.svg

O processo histórico do município de Gravataí relaciona-se fortemente com a história institucional do Colégio Dom Feliciano. A pesquisa pretende articular esses aspectos históricos locais e institucionais, que sustentam o discurso sobre uma Tradição e suas representações na comunidade.

2.2 - O Colégio Dom Feliciano

O Colégio Dom Feliciano destaca-se no cenário educacional da cidade de Gravataí, mesmo diante de uma extensa rede de ensino² e atende alunos oriundos de municípios vizinhos, tais como: Cachoeirinha, Alvorada, Viamão, Glorinha e Porto Alegre.

O colégio, situado na área central do município de Gravataí, representa uma das instituições particulares da cidade e está vinculado à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. A instituição funciona nos três turnos e atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e proporciona cursos profissionalizantes: Normal, Técnico em Informática, Técnico em Contabilidade, Técnico em Química e Técnico em Enfermagem³.

A história do Colégio Dom Feliciano está diretamente relacionada com a presença da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria na cidade de Gravataí. A primeira referência da relação existente entre a congregação e o município, foi na fundação do Colégio Sagrado Coração de Jesus, na antiga Aldeia dos Anjos, nome dado à vila pertencente a um Distrito de Santo Antônio da Patrulha, atual cidade de Gravataí. A criação desse colégio insere-se na expansão das obras da Congregação na área educacional, pois o Colégio Sagrado Coração de Jesus representava a terceira instituição da congregação fundada no Estado⁴.

Os estudos sobre esse colégio indicam a possibilidade de funcionamento de uma Escola Primária, em um prédio cedido por um morador da localidade, o senhor Antônio Cardoso de Jesus. O Colégio Sagrado Coração de Jesus foi inaugurado no dia 19 de março de 1884. Para essa tarefa, Madre Ana, 2ª Supervisora Geral, destinou como responsáveis pela

² A rede de ensino do município de Gravataí abrange 121 instituições de ensino. Sendo 98 escolas de Ensino (63municipais, 24 estaduais e 11 privadas) e 23 escolas do Ensino Médio (15 estaduais, 7 privadas e 1 municipal).

³ <http://colegiodomfeliciano.com.br/home/> Acesso em 21 de agosto de 2014 as 23 horas e 30 minutos.

⁴ As primeiras instituições escolares fundadas no Estado do Rio Grande do Sul foram o Colégio Nossa Senhora da Conceição em Pelotas no ano de 1855 e o Colégio Coração de Maria em Porto Alegre no ano de 1859 (JAEGER, 2004).

instituição as Irmãs Metilde (Carolina Sharc bong) Marta (Maria da Conceição) e Gertrudes (Maria Gottlieb) (JAEGER, 2004).

As atividades do Colégio Sagrado Coração de Jesus não perduraram por mais de uma década, pois em 1893 ocorreu o fechamento do colégio. A falta de professores foi à motivação atribuída para o encerramento das atividades da instituição.

Segundo os registros de Jaeger (2004) percebe-se o interesse de organizar uma nova experiência educacional na localidade. A congregação, em conjunto com a comunidade, objetivava abrir uma escola confessional católica. Assim foi realizado, no dia 18 de julho de 1925, no salão da Aliança Católica, um evento em benefício às obras do colégio paroquial, já denominado de Dom Feliciano. O nome do colégio era em homenagem ao primeiro Bispo do Rio Grande do Sul, Dom Feliciano Rodrigues Prates; nascido no Distrito de Dom Feliciano, pertencente à Gravataí.

O prédio para a escola, localizado ao lado da Igreja Matriz, é inaugurado em 06 de fevereiro de 1926, consolidando a parceria entre os paroquianos gravataienses, apoiados por seu Vigário Cônego Pedro Warner e a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria.

A parceria consistia na cedência do prédio à congregação, e esta comprometia-se a amortizar as despesas da construção sem estabelecimento de taxa fixa e de acordo com a receita das mensalidades dos alunos.

No ano de 1936, a congregação adquiriu o prédio paroquial integralmente, além de outro terreno, com o objetivo de aumentar o colégio. As obras de expansão tiveram início em dezembro do mesmo ano. Com a crescente necessidade de maior espaço, iniciou-se outra construção em janeiro de 1939, a fim de transformar o Colégio Dom Feliciano no Ginásio Dom Feliciano.

Essa edificação ficou unida ao antigo prédio por um viaduto que passa sobre a rua que os separa. Essa característica constitui-se em uma espécie de iconografia que representa não só a escola, mas a cidade de Gravataí. Por sua singularidade e pela importância do prédio, há imagens reproduzidas em jornais, folhetos e folders. Assim, se caracteriza como um emblema da solidez e de permanência, o que, em alguma medida, acredita-se haver contribuído na produção discursiva da tradição da escola.

Considerando o progresso da instituição escolar, a congregação pensou em elevar o então Colégio Dom Feliciano em Ginásio Dom Feliciano. Assim, em 1939, empenhou-se na oficialização do Curso Ginásial que se efetuou em fevereiro de 1940, com o exame de admissão ao curso do ginásio.

O estabelecimento de ensino desenvolveu-se consideravelmente, inclusive com elevado número de alunas e alunos internos. As dependências do internato masculino, que crescia notavelmente em número, não ofereciam conforto razoável. Por isso, em 1942, foi construído um novo prédio próximo à Igreja Matriz.

Essa informação, assim com outras, foram encontradas em registros fragmentados resultante de registros de irmãs, ex-irmãs e funcionários. Tais registros auxiliaram para a elaboração do periódico que celebrava os 70 anos da instituição.

Alguns elementos foram organizando-se de forma a indicar o crescimento dessa escola junto à comunidade e a invenção de uma tradição na sociedade. Continuando a compor as tradições, foi criado no ano de 1938, o primeiro Jornal Escolar cuja denominação era Alvorada⁵. Assim como a criação da Banda Marcial do colégio em 1950, sob a coordenação da Irmã Maria Cléssia Jarussi, formada por alunos e ex-alunos. A construção da Capela em 1951, em celebração aos 25 anos do estabelecimento, que fortalece o apelo cristão, o que não poderia deixar de ser a marca de uma instituição católica, escola de regime de internato.

Entre os anos de 1957 e 1964, o Colégio Dom Feliciano teve como anexo a Escola Nossa Senhora da Divina Providência. Essa escola oferecia aulas gratuitamente. O prédio dessa escola, numa parceria com o poder público, acabou cedido ao governo do Estado.

Em 1968, a Direção do colégio, orientada pela Congregação, resolveu extinguir o regime de internato que funcionou por várias décadas e que atendia às necessidades de muitos alunos nos regimes de internato e de externato misto (feminino e masculino) que, de outra forma, não poderiam estudar. Por essa razão, em 1969, encontrando-se desocupada a parte mais antiga do prédio, os dormitórios e refeitórios foram transformados em salas de aulas e salas especiais. Uma das alas do prédio foi alugada ao Estado do Rio Grande do Sul, mediante cedência de professores. Nesse espaço, funcionou por alguns anos a Escola Josefina Becker, e atualmente a Escola Estadual Nicolau Chiavaro Neto.

Com o desenvolvimento do colégio ao longo de sua trajetória e através do discurso de promover uma educação qualificada, foi instituída, junto à Congregação, a abertura do Curso de Formação de Professores, pois não havia nenhuma instituição escolar próxima que pudesse suprir essa necessidade da região. Assim, o Curso Normal foi aberto e oficializado em dezembro de 1952. Sobre a criação do Curso Normal somente os decretos ficaram como documentos, todas as demais referências sobre a criação do Curso Normal, entre outros

⁵ Nas pesquisas realizadas na biblioteca do colégio, local onde se preserva os registros históricos da instituição, existência inferências a esse periódico da escola, porém nenhum exemplar. O único periódico institucional existente nesse espaço escolar é o Jornal do Dom Feliciano que iniciou em 1991 e continua a ser publicado até a presente data.

aspectos históricos, perderam-se com o tempo pela falta de registro dos acontecimentos ou pelas memórias que foram esquecidas.

A professora Fátima Bernardes disponibilizou o Livro de Ata dos Formandos, do ano de 1955 até presente data, a fim de auxiliar em minha pesquisa. As Atas de Formandos permite observar o número de formandos no curso de formação docente e perceber seu crescimento na instituição. Partindo dessas informações, elaborei tabelas e gráficos que serão apresentados e discutidos ao longo do trabalho (APÊNDICE C e D).

QUADRO 1 – Alunos formados no curso docente entre 1955 – 1990

Ano (periodicidade de 5 anos)	Número de alunos formados
1955 – 1959	77
1960 – 1965	163
1966 – 1970	231
1971 – 1975	109
1976 – 1980	378
1981 – 1985	418
1986 - 1990	474

Fonte: Livro de Ata de Formatura e elaboração do autor

Os Cursos Técnicos Profissionalizantes fizeram-se presentes na trajetória do colégio primeiramente com o Curso Normal, em 1952. No ano de 1967, foi aberto o Curso Técnico de Contabilidade no noturno. Mais um passo e, em 1968, foi inaugurada a Escola de Artes Industriais, Ginásio Orientado para o Trabalho a fim de atender à formação profissionalizante dos alunos. Com o acentuado crescimento de Gravataí e a instalação do Distrito Industrial, teve, então, a abertura do Curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas. Mais tarde, em fevereiro de 1990, o Curso Técnico em Química.

QUADRO 2 – Diretoras do Colégio Dom Feliciano

Ano de Diretoria	Nome da diretora	Período no cargo
1926 – 1929	Madre Hildegardes do Espirito Santo	3 anos
1929 – 1941	Madre Maria Petronilha da Divina Providencia	12 anos
1941 – 1942	Madre Ester do Santíssimo Sacramento	1 ano
1942 – 1948	Madre Ana do Menino Jesus	6 anos

Ano de Diretoria	Nome da diretora	Período no cargo
1948 – 1953	Madre Maria Luizinha das Santas Chagas	5 anos
1953 – 1956	Madre Domingas da Santa Terezinha	3 anos
1956 – 1961	Madre Maria Alódia de São Miguel	5 anos
1961 – 1968	Irmã Marta Maria Braccini	7 anos
1968 – 1973	Irmã Teresinha Zavaschi	5 anos
1973 – 1998	Irmã Ottilia Ziles	25 anos
1998 até a atualidade	Irmã Jane Segaspini	16 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

O Colégio Dom Feliciano possuiu 11 diretoras no decorrer de sua trajetória institucional, sendo todas elas pertencente à congregação Imaculado Coração de Maria. As diretoras do período pesquisado são a Irmã Teresinha Zavaschi e a Irmã Ottilia Ziles, sendo essa última diretora do colégio por 25 anos (Quadro 2, página 26), correspondendo ao maior período de uma diretora ao cargo da instituição até esse momento.

2.3 - A Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Jesus

A Europa, na metade do século XIX, enfrentava um período de profundas transformações em sua história. Tratava-se de um tempo transitório, um período histórico marcado pelo fortalecimento político dos reis e pela subversão ao poder centralizador das monarquias.

O poder real centralizador tem sua origem na tradição que o regime monárquico possui na organização social e política da humanidade. No período moderno, visando atender as necessidades econômicas comerciais, ocorreu a renovação e o fortalecimento desse poder na formulação do Estado – Nação, e se consolida no modelo absolutista.

A transitoriedade desse período apresenta-se na “velha tradição – a monarquia” e na “invenção da nova tradição – a república”, que configura uma nova possibilidade de organização social e política fundamentada nos princípios iluministas.

Os dois modelos antagônicos de organização política e de sociedades tornaram-se evidentes posteriormente ao término do Império Napoleônico. De um lado, existia o interesse na retomada dos preceitos régios das monarquias absolutistas, que buscavam restaurar os privilégios do Antigo Regime; assim como, na legitimação territorial das regiões

reconquistadas. Por outro lado, a existência dos princípios iluministas, que constituíam uma visão de sociedade baseada nos valores liberais e democráticos, contraria o modelo absolutista.

As disputas entre esses dois modelos ocorreram, principalmente, nas primeiras décadas do século XIX, especialmente no ano de 1848, nos constantes movimentos revolucionários de origem popular, liberal e nacionalista presentes em diferentes regiões do Continente Europeu. As revoltas ganharam força pelo descontentamento das populações em razão das suas dificuldades econômicas, representada pelo alto custo de vida. Elas buscavam reformas políticas que resultassem na superação dos problemas econômicos e em melhores condições sociais (HOBSBAWM, 1981).

Na Áustria, os efeitos das revoluções foram fortemente sentidos devido ao descontentamento da população e das indefinições políticas envolvendo o processo da unificação alemã, cuja sua composição não demonstrava a intenção de contar com o território austríaco. Sem o apoio da líder Prússia, região mais industrializada e responsável pelo processo de unificação na Alemanha, as condições econômicas e sociais austríacas agravaram-se significativamente.

Nesse conturbado contexto histórico do século XIX, desenvolveu-se a história de vida da Irmã Bárbara Maix, fundadora da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Jesus, entidade mantenedora do Colégio Dom Feliciano, objeto de minha pesquisa.

Bárbara Maix nasceu em Viena, no dia 27 de junho de 1818. Filha de José Maix e Rosália Mauritz, ambos funcionários no Palácio de Schöenbrunn, formavam uma família pobre e profundamente cristã (BORTOLUZZI, 1996).

Segundo o autor Octávio Bortoluzzi⁶, Bárbara Maix, a filha caçula, desfrutou do privilégio dos pais ao receber instrução mais aprimorada e a possibilidade de frequentar a escola por mais tempo que suas irmãs. Em 1833, já com 15 anos, Bárbara ficou órfã de pai e mãe, passando a enfrentar grandes dificuldades financeiras. Assim, ingressou, conjuntamente com outras 16 moças, no noviciado da Ordem das “Penitentes” ou das Irmãs Redentoristas, que auxiliava e instruía religiosamente os sífilíticos e moças em prostituição. Em pouco tempo de formação, passou a ocupar outras atividades na Ordem, tais como: professora, corista e, posteriormente, assumindo como vice-supervisora.

⁶ Octávio Bortoluzzi, sacerdote da Ordem dos Padres Palotinos. Doutorou-se em História da Igreja pela Pontifícia Universidade Gregoriana em Roma. Iniciou seus estudos sobre a Irmã Bárbara Maix no ano de 1955 em uma viagem a Áustria. Publicou os resultados de suas pesquisas sobre a Irmã fundadora da Congregação Imaculado Coração de Maria na obra Documentário em 1972.

No final de 1840, Irmã Bárbara Maix participou da escola de Dona Ana Haltenwanger, aprendendo costura e demais trabalhos manuais. O governo austríaco era severo na repressão à ociosidade e, assim, exigia que cada cidadão aprendesse uma atividade profissional. Nesse espaço, Bárbara conquista as primeiras companheiras para iniciar sua Congregação.

Bortoluzzi (1996) descreve que a Irmã Bárbara Maix vivenciava constantemente a realidade das ruas da Viena pré-revolucionária, percebendo mais cruamente a situação das moças desempregadas. As dificuldades econômicas e as condições sociais austríacas provocavam ondas migratórias das populações rurais para os centros urbanos em busca de trabalho, atraindo muitas jovens que logo engrossavam os índices de desemprego. As moças desempregadas acabavam ficando fragilizadas e seguindo para prostituição. As jovens moças, nessas condições desfavoráveis, contribuíam para o aumento dos nascimentos de filhos de mães solteiras. No caso das moças que trabalhavam como domésticas, enfrentavam a proibição dos patrões de dar à luz em suas casas, e assim crescia o número de crianças recém-nascidas nas portas das casas e nas vias públicas.

A igreja, frequentada pela Irmã Bárbara, prestava auxílio a essas moças necessitadas. Bárbara, percebendo que uma das fragilidades dessas moças era a falta de pensões adequadas, buscava criar espaços nos quais essas jovens pudessem abrigar-se.

Havia em Viena, nesse período, diversas escolas de trabalhos manuais, especialmente para mulheres jovens; sendo que muitas ofereciam, conjuntamente, hospedagem. Mas, mesmo assim, eram poucas para atender a grande demanda de jovens. Além disso, visavam apenas o aspecto de hospedagem sem preocupar-se com a educação e instrução moral e religiosa delas.

Na continuidade de sua narrativa, Bortoluzzi afirma que em 1843 Bárbara Maix e outras companheiras de escola foram diplomadas na profissão de “modistas” em trabalhos de corte e costura, bordados, flores artificiais e outras atividades similares. Sentiam-se capacitadas a prestar instrução profissional, assistência, abrigo e educação às jovens desempregadas, configurando os preceitos referenciais da futura Congregação. Diante de todas as movimentações políticas e sociais, ela sensibiliza-se com a situação das empregadas domésticas de Viena, exploradas pelos seus patrões e, seguindo as influências de outros religiosos, decidiu abrir uma pensão para elas, uma pensão que funcionasse também como escola (BORTOLUZZI, 1996).

A educação possuía um sentido mais abrangente do termo, isto é, uma educação que preparasse para a vida e as ajudasse a enfrentar os desafios da cidade; que as habilitasse profissionalmente sem esquecer os valores da fé cristã. Essas ideias desagradavam as

autoridades da época e também aos revolucionários, que não viam como positiva as questões religiosas, pois representavam a dominação cultural e política das populações européias.

Nesse contexto, as ordens religiosas passaram a ser perseguidas e Bárbara planejava seguir com suas companheiras para o continente americano, mais precisamente para os Estados Unidos. Porém, acabou embarcando no navio com destino ao Brasil. Depois de uma longa e desgastante viagem em uma caravela de carga, chegou ao Rio de Janeiro, capital do Império Brasileiro, no dia 09 de novembro de 1848.

A chegada ao Brasil é carregada de dificuldades devido ao desconhecimento da região e da língua. Recebem o apoio e o abrigo das Irmãs Concepcionistas do Convento de Nossa Senhora da Ajuda no Rio de Janeiro. Estabelecida há um ano no país, a Irmã Bárbara Maix concretiza o desejo e funda oficialmente, em 08 de maio de 1849, na cidade do Rio de Janeiro, a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria.

A primeira ação da congregação foi a administração do Colégio Senhor dos Passos, em 1849. Oficializada, a Congregação inicia suas práticas de educação imbuída dos preceitos cristãos, em condições privilegiadas para a época.

Aos poucos, deram início às aulas. A Irmandade contratou uma professora de português que, nas horas livres, ensinava também às Irmãs [...] as Irmãs, além da administração interna, serviços de cozinha, lavanderia e limpeza, auxiliavam também com aulas de bordado e outras matérias [...] O ensino estava quase só nas mãos de leigos que, nem sempre, nessa época, tinham as requeridas habitações. (BORTOLUZZI, 1996. p. 256).

Nesse contexto, a Congregação assume a causa da Educação no Brasil, dedicando-se nas atividades relacionadas a asilos (abrigos) e colégios. Sofrendo interferências em sua proposta no Colégio Senhor dos Passos, a congregação passa a coordenar a instituição educacional, o Colégio no Catumbi – RJ em 1850.

O contexto da segunda metade do século XIX é bastante conturbado devido às epidemias, à pobreza e à Guerra do Paraguai. Esses fatos geraram muitas doenças e um enorme número de órfãos no país. Bárbara recebe o pedido de encarregar-se da direção do Asilo Santa Leopoldina em Porto Alegre em 1857, permanecendo por 14 anos, onde dedicou-se aos cuidados das crianças colocadas na Casa da Roda.

Em 1870, a Irmã Bárbara Maix despede-se de Porto Alegre e parte para Petrópolis, no Rio de Janeiro, assumindo a direção da Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo, destinada à educação de órfãos e das filhas de escravos após a lei do Ventre Livre.

Bárbara Maix faleceu em 1873 e suas irmãs de congregação continuaram suas obras, estabelecendo-se no Brasil em todos os espaços da ação pública e em diferentes estados do país. Foram criadas inúmeras instituições abrangentes nas questões da saúde, da educação e da assistência social, através de abrigos e asilos. Entre eles o Colégio Dom Feliciano, objeto de minha investigação.

QUADRO 3 – Número de Instituições da Congregação ICM no Brasil

Estados	Número de instituições da Congregação
Rio Grande do Sul	73
Rio de Janeiro	13
São Paulo	13
Paraná	3
Santa Catarina	2
Total	104

Fonte: Organizado pelo autor como base em JAEGER (2004)

A congregação fundava, desde sua origem, instituições voltadas a atender às ineficiências do Estado, nas ações de serviço relacionadas à saúde, à educação e à assistência social, totalizando 104 espaços. Desse número total, aproximadamente 81 das instituições relacionavam-se às questões educativas. Atualmente existem 16 instituições escolares presentes em diferentes regiões do país.

O significativo aumento de obras no Brasil, em 1911, deve-se à institucionalização da Congregação como Pessoa Jurídica, denominando-se Sociedade Educação e Caridade (SEC); e o surgimento de Ginásios e Escolas Normais demonstram uma preocupação em oferecer uma educação básica mais aprofundada.

QUADRO 4 – Instituições Educacionais da Congregação Atualmente

Instituições	Localidades	Ano de Fundação
Colégio Madre Bárbara	Lajeado – Rio Grande do Sul	1897
Colégio Imaculada Conceição	Dois Irmãos – Rio Grande do Sul	1900
Colégio Coração de Maria	Santos – São Paulo	1904

Instituições	Localidades	Ano de Fundação
Colégio Mãe de Deus	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	1904
Colégio São Benedito	Bagé – Rio Grande do Sul	1919
Colégio Nossa Senhora da Glória	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	1922
Colégio Dom Feliciano	Gravataí – Rio Grande do Sul	1926
Colégio Madre Imilda	Caxias do Sul – Rio Grande do Sul	1928
Escola Nossa Senhora do Carmo	Realengo – Rio de Janeiro	1930
Colégio Coração de Maria	Santa Maria – Rio Grande do Sul	1933
Colégio Stella Maris	Viamão – Rio Grande do Sul RS	1938
Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul	1948
Colégio Pio XII	Rio de Janeiro – Rio de Janeiro	1954
Escola Cristo Rei	Rio Grande – Rio Grande do Sul	1955
Escola Nossa Senhora Aparecida	Iporã – Paraná	1960

Fonte: elaborado pelo autor com base em JAEGER (2204) e no site da Congregação. Disponível em <http://www.icm-sec.org.br/escolas-icm>. Acesso em: 17 de janeiro de 2014

Existe uma quantidade representativa de instituições educacionais da Congregação no Estado do Rio Grande do Sul. A presença de Bárbara Maix, por meio de suas influências e suas ações na localidade, pode ser uma das explicações para esse fenômeno. Representando quantitativamente, a presença da congregação no Rio Grande do Sul chegou a 56 instituições educacionais situadas em 42 municípios.

QUADRO 5 – Instituições da congregação ICM no Rio Grande do Sul

Localidade	Instituição	Período
Pelotas	Asilo e Colégio Nossa Senhora da Conceição	1855 -1863
Porto Alegre	Colégio e Asilo Coração de Maria	1859 – 1869
Gravataí	Colégio Sagrado Coração de Jesus	1884 – 1893
Faxinal do Soturno	Escola Nossa Senhora de Lourdes	1892 – 1980
Lajeado	Colégio Madre Bárbara	1897
Monte Belo do Sul	Escola Sagrada Família	1898 – 1988

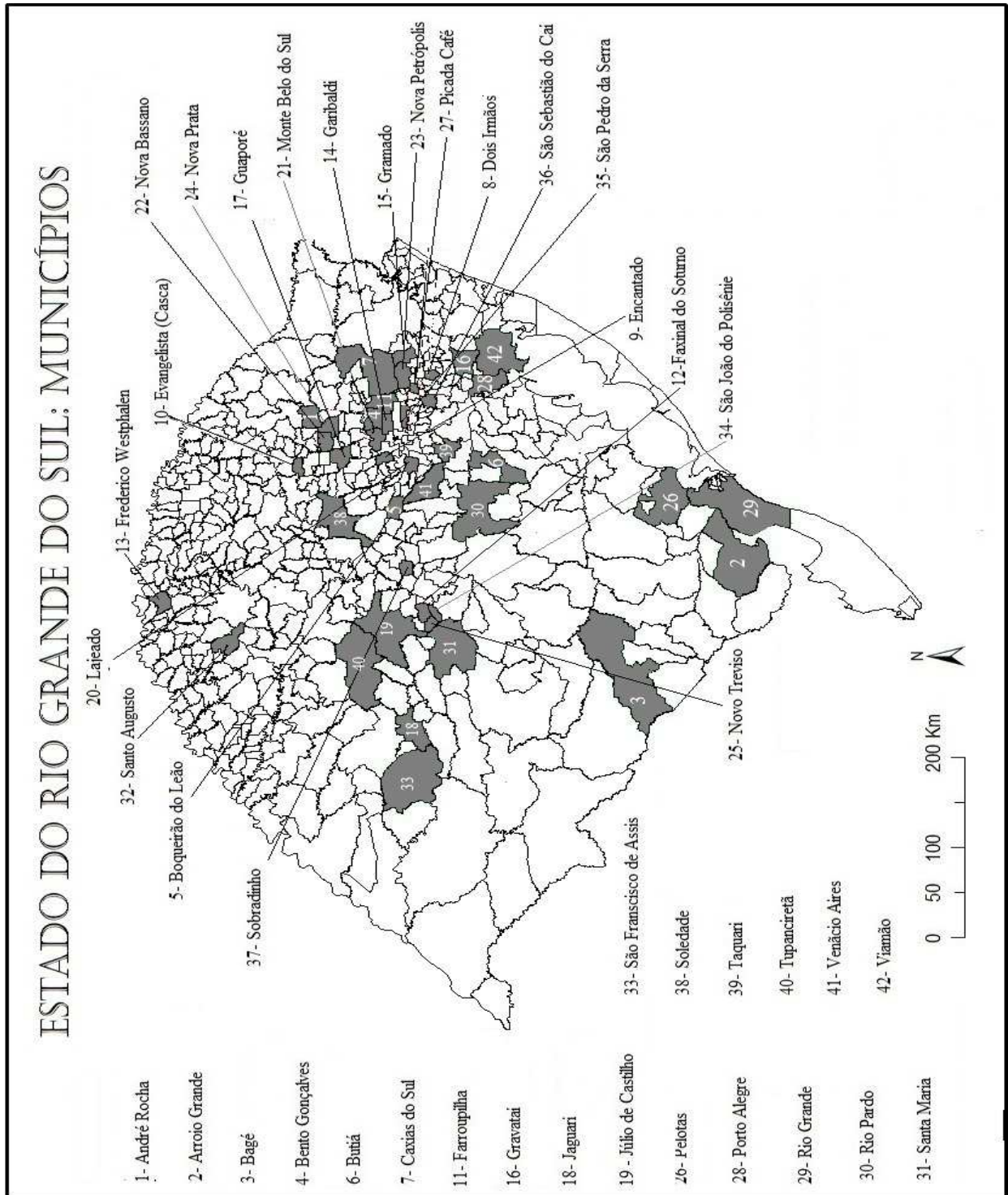
Localidade	Instituição	Período
Dois Irmãos	Escola Imaculada Conceição	1900
Encantado	Escola Madre Margarida	1900 – 1974
Guaporé	Colégio São José	1902 – 1913
Rio Grande	Educandário Coração de Maria	1904 -?
Porto Alegre	Colégio Mãe de Deus	1904
Venâncio Aires	Colégio São José	1907 – 1910
Bento Gonçalves	Colégio Menino Jesus de Praga	1908 – 1910
Caxias do Sul	Escola Nossa Senhora de Pompéia	1909 – 1969
Soledade	Colégio São José	1909 – 1913
Farroupilha	Escola Paroquial Nossa Senhora do Caravagio	1910 – 1913
Nova Bassano	Colégio Sagrado Coração de Jesus	1910 – 1977
Novo Treviso	Colégio Sagrado Coração de Jesus	1912 – 1966
Nova Prata	Escola São João Batista	1914 – 1918
Júlio de Castilho	Colégio São José	1919 – 1925
Bagé	Educandário São Benedito	1919
Porto Alegre	Colégio Nossa Senhora da Glória	1922
Jaguari	Escola São José	1925 – 1991
Gravataí	Colégio Dom Feliciano	1926
Caxias do Sul	Colégio Madre Imilda	1928
Porto Alegre	Escola Nossa Senhora de Lourdes	1929 – 1946
Rio Pardo	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	1929 -?
Porto Alegre	Escola Paroquial São Sebastião	1932 – 1945
Caxias do Sul	Escola Santa Lúcia	1932 – 1965
Santa Maria	Colégio Coração de Maria	1933
Gramado	Escola São Pedro	1933 – 1983
Rio Pardo	Escola Ferroviária Nossa Senhora Aparecida	1933 – 1975
Arroio Grande	Ginásio Nossa Senhora das Graças	1934 – 1971
Caxias do Sul	Escola Chaves Irmão	1934 – 1974
São Sebastião do Caí	Escola Paroquial Coração de Maria	1936 – 1976
Garibaldi	Escola Santa Bárbara	1937 – 1976
Nova Prata	Colégio Nossa Senhora Aparecida	1937 – 1974

Instituição	Período	Instituição
Viamão	Colégio Stella Maris	1938
Sobradinho	Escola Santa Teresinha	1941 – 1965
Bagé	Fundação Bidart	1941 -184
São Francisco de Assis	Escola Nossa Senhora Conquistadora	1942 – 1977
Santa Maria	Escola Ferroviária Rui Barbosa	1944 – 1975
Frederico Westphalen	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	1948
Guaporé	Escola Nossa Senhora de Fátima	1949 – 1971
Butiá	Escola Imaculado Coração de Maria	1950 – 1977
Nova Petrópolis	Escola Paroquial São Lourenço	1952 – 1964
São Pedro da Serra	Escola Imaculado Coração de Maria	1953 – 1993
Picada Café	Escola Santa Joana Francisca	1954 – 1989
Taquari	Escola Nossa Senhora da Conceição	1954 -?
Rio Grande	Instituto Cristo Rei	1955
Santo Augusto	Escola Úrsula	1955 – 1963
São João do Polêsine	Escola Mater Ter Admirabilis	1956 – 1973
Evangelista (Casca)	Escola Paroquial Imaculado Coração de Maria	1958 – 1999
Santa Maria	Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	1960 – 1979
Tupanciretã	Escola Divino Mestre	1961 – 2000
André Rocha	Escola São Sebastião	1962 -?
Boqueirão do Leão	Escola Familiar Divina Providência	1962 – 1983

Fonte: Elaborado pelo autor com base em JAEGER (2004).

Na tentativa de explicitar de forma mais visível a presença das instituições educativas da congregação no Estado do Rio Grande do Sul, elaborei um mapa onde constam os 42 municípios (APÊNDICE B).

MAPA 3 - Mapa do RS com as instituições educativas da congregação ICM



Fonte: Elaborado pelo autor com base em JAEGER (2004).

3 – PILARES DA TRADIÇÃO: referenciais teóricos e metodológicos

As sociedades contemporâneas, principalmente após a segunda metade do século XX, inserem-se em um extenso processo de globalização, possibilita assim constantes alterações em diferentes aspectos da sociedade. Esses aspectos modificam-se devido às influências e às facilidades de acesso às informações, no processo informação/formação, veiculadas nos diversos meios de comunicação existentes. Nesse cenário, deparamo-nos com múltiplas informações que permitem uma pluralidade de interpretações sobre o mesmo objeto ou fenômeno.

As “polifonias” de interpretações tornam cada vez mais perceptíveis as iniciativas que buscam conhecer e compreender essas múltiplas realidades. Nesse sentido, procura-se o entendimento desses fenômenos globalizados em seus contextos, em suas dimensões temporais e nas particularidades de seus espaços.

Visando contextualizar e historicizar um determinado objeto de pesquisa, torna-se necessária uma reflexão sobre os processos históricos dos acontecimentos, os elementos que os direcionam, condicionam e influenciam os pensamentos e as ações dos indivíduos e das sociedades envolvidas; ou seja, consiste nas leituras das realidades múltiplas e na legitimação da possibilidade de entendimento de seus processos históricos.

O conhecimento histórico permite uma maior compreensão e embasamento sobre os diferentes contextos ou fenômenos, tal como a compreensão e análise das problemáticas presentes em diferentes pesquisas.

As ciências humanas tornam-se alternativa de compreensão dessas complexidades. As ciências da educação também buscam a mesma compreensão a partir dos amplos e complexos processos existentes nas práticas educativas. Nesse sentido, as ciências humanas aproximam-se de diferentes áreas do conhecimento e têm como objetivo estabelecer possíveis relações entre essas áreas e os campos de estudo da educação.

As pesquisas em educação correspondem a múltiplas abordagens, levando em consideração que as práticas educativas são bastante complexas, que envolvem sujeitos/agentes em suas ações. As reflexões sobre as complexidades, presentes no ambiente escolar, tornam-se mais claras através das palavras de Justino Magalhães:

A ciência da educação, que pela complexidade e pela multidimensionalidade de objetos cedeu lugar às ciências da educação, tem-se desenvolvido essencialmente sob um primado metodológico de investigação-ação. A complexificação crescente, resultante da potencialização de matrizes conceituais renovadas e do recurso a instrumentos de observação, análise, problematização, controle da ação, de natureza

quantitativa e qualitativa, vem conferindo à educação uma maior consistência e mais eficácia. (MAGALHÃES, 2004. p. 41)

A pesquisa, aqui proposta, objetiva analisar aspectos presentes no histórico da instituição educativa e seus diálogos nos micros espaços, representados pela instituição em suas complexidades e em suas relações com o contexto social e cultural de forma mais ampla.

Os estudos em Educação propõem entender as complexidades presentes nessa área, o que possibilita diferentes problemáticas de investigação no campo educacional. As análises da História da Educação, na perspectiva da História das Instituições de Ensino, podem trazer importantes contribuições para o entendimento dessas complexidades. Justino Magalhães elabora apontamentos que indicam as possibilidades de pesquisa relacionadas ao campo, sobretudo referente às instituições escolares, o autor afirma que “[...] o vocabulário educação [...] uma polissemia que integra: instituição, ação, conteúdo, produto.” (MAGALHÃES, 2004, p. 15).

As contribuições de Magalhães apresentam-se nas problematizações conceituais realizadas por ele em seus estudos. Neles o autor, problematiza as questões da história institucional partindo da conceitualização de Educação e chegando à observação da História da Pedagogia Institucional, ampliando ainda mais as possibilidades de investigação.

O campo da História da Educação se fortalece a cada problematização ou reflexão sobre os contextos históricos que sustentam os pensamentos e as práticas educativas. Desse modo, busca aprofundar os estudos e compreender processos essenciais e circundantes das temáticas pesquisadas, permitindo (re) significar e potencializar recursos do espaço escolar, tornando-os verdadeiramente “artefatos” preciosos de pesquisa e análise. Conforme aponta Fernandes.

A história da educação é a história de um *trabalho de auto e heteroformação*, num quadro que tem a instituição escolar como principal suporte. Deste modo, uma das entradas destas obras tem a ver com a *história da escola* nas suas variações temporais. Nesse campo, o autor abre a possibilidade de vários percursos cujos cruzamentos permitirão a devolução do objeto simbólico na sua unidade e unicidade institucionais. (FERNANDES, 2004. p.13).

No contexto da História das Instituições Escolares estão as pesquisas e reflexões sobre a invenção da tradição histórica presentes nas representações, nas memórias e na história das instituições de ensino, sendo assim, recursos valiosos para análise. Esses aspectos representam um vasto repertório de relações possíveis de serem estudadas, além de constituírem um mapeamento das instituições e práticas educacionais.

As articulações de diferentes áreas científicas permitem interações que se desdobram em distintas abordagens sobre o mesmo objeto. Na área da historiografia “[...] a história, em seus significados modernos, envolve procedimentos que constroem seu objeto através de lentes conceituais.” (POPKEWITZ, 1994 p. 175). Partindo dessa concepção, podemos articular diálogos teóricos e conceituais relacionados às ciências da História e da Educação, visando realizar análises interpretativas das relações entre as histórias institucionais e a formação docente, através das memórias dos sujeitos que estudaram ou trabalharam na instituição.

A concepção de História não se estrutura na ideia da “uma história” linear que descreve os acontecimentos sequencialmente e desconectadamente dos demais aspectos sociais. Nesse sentido, passou-se a considerar os engendramentos sociais, políticos e culturais da constituição e das ações dos sujeitos na história. As dinâmicas sociais tornam-se mais complexas com a presença de novos sujeitos e novas questões.

Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparentemente *escapada* de determinadas instancias da realidade – como a cultura (PESAVENTO, 2004. p. 9).

Semelhantemente ao processo das pesquisas históricas, torna-se necessário selecionar elementos para analisar e compreender o mundo e o papel do pesquisador da História, conforme indica Pesavento:

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] Invento o mundo, dentro de um horizonte de aproximações com a realidade. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado (2004. p. 53 – 54).

Pensar a história, em uma lógica contemporânea, consiste em refletir o processo histórico na corrente dos *Annales*¹, na qual propunha analisar a história partindo de novos referenciais que buscavam explicar a longa duração. As explicações tornavam-se múltiplas, já

¹*Escola dos Annales* representa um movimento historiográfico que se constitui através do periódico acadêmico francês, fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch denominada *Annales d'histoire économique et sociale*, que passou adotar conceitos e métodos em uma perspectiva interdisciplinar.(LE GOFF, 1995, CHARTIER, 1990, PESAVENTO, 2004 e BURKER, 2005).

que a *Nova História*² atua no campo das diferenças culturais, de prática e de valores existentes nas sociedades, além das representações dos sujeitos sobre si e/ou sobre a sociedade.

A problematização da história, a partir das referências culturais, rompe com a análise historiográfica utilizada no início do século XX, assim “[...] a história deve ser entendida como estudos dos processos com os quais constrói um sentido” (CHARTIER, 1990, p. 27). As referências dos aspectos culturais originárias da Escola dos Annales fez surgir a História Cultural, compreendida por Chartier, que afirma:

A história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. (1990, p. 16 – 17);

As aplicabilidades dos conceitos próprios à História Cultural permitem analisar as perspectivas históricas, relacionando as formas de pensar com a sociedade, as realidades, as complexidades e contextos ao longo dos processos históricos. As análises partem de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, como problematiza Jacques Le Goff, teórico da História Cultural, que indicam em seu texto esses elementos como significativos, nas análises da história da cultura e das mentalidades:

A história das mentalidades não pode ser feita sem estar estritamente ligada à história dos sistemas culturais, sistemas de crenças de valores, de equipamento intelectual no meio dos quais as mentalidades são elaboradas. (LE GOFF, 1995, p. 78).

Nessa pesquisa, tem-se a História Cultural como opção teórica para o entendimento e análise dos documentos referentes à investigação. A História Cultural apropria-se da cultura “como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

A História Cultural permite compreender e analisar as perspectivas históricas relacionadas às formas de pensar a sociedade, considerando suas complexidades e contextos. As mudanças na perspectiva histórica ocorreram principalmente no século XX, sendo percebidas nas gerações dos Annales. Jacquês Revel sintetiza as alterações na visão histórica da seguinte forma: “Onde tudo, ou quase, era político, há um século, onde tudo era social, há quarenta anos ainda, o cultural parece ter se tornado hoje a chave de leitura privilegiada dos historiadores” (REVEL, 2009, p. 97).

² Terminologia adotada que representa a Escola dos Annales, porém destaca a ruptura na análise historiográfica. A Nova História provocava repensar de uma história cronológica, centrada em análises políticas ou econômicas, para uma historiografia de acontecimentos de longa duração, fundamentada na cultura, nas mentalidades.

As complexidades e contextos compreendidos e analisados pela História Cultural estão presentes nas investigações de Justino Magalhães. Destaco Magalhães como sendo um importante referencial aos meus estudos. Os estudos e pesquisas dele resultaram em obras referenciais³ no espaço português, passando a ocupar um lugar central nesta área de pesquisa.

A profundidade dos estudos, das problematizações conceituais, propostas por Magalhães, permitem ao pesquisador “explorar” outros caminhos de investigação, e também potencializam as possibilidades de análise com muitos conceitos significativos. Entre esses conceitos, destaco o de instituição:

[...] ideia de permanência e de sistematicidade, a ideia de norma e de normatividade. [...] ideia de instituição consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extrassistêmica; é, por consequência, uma ideia mais ampla e mais flexível do que a de sistema. (MAGALHÃES, 1994, p. 57 - 58).

Partindo do conceito de instituição, as reflexões de Magalhães ampliam-se buscando refletir e problematizar a concepção e as percepções referentes ao histórico das instituições escolares e apresenta em consequência disso, importantes abordagens à temática:

Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contextos (MAGALHÃES, 1994, p 58).

A delimitação, nessa pesquisa, propõe entender o processo histórico de uma instituição de ensino em seus contextos e suas particularidades. As instituições escolares são espaços que possibilitam múltiplas opções para as realizações de pesquisas, onde se permite selecionar diferentes recortes temáticos.

A história da instituição, tendo como documento as memórias dos professores e alunos e como discurso centrado na invenção de uma tradição que enfatiza a qualidade do curso formativo docente no Colégio Dom Feliciano. A qualidade, ou melhor, o discurso de qualidade atribuída ao colégio é entendido nessa pesquisa como sendo uma instituição que produz professores competentes e disciplinados.

A autora Ester Buffa reforça a importância de investigar as instituições escolares, ressaltando ser necessário compreender que as instituições compõem os sistemas escolares

³As Obras referenciais de Magalhães: *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal* (1994); e *Alquimia da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime* (2001).

que correspondem a certa normatização generalista, porém constroem um universo particularizado.

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

Na discussão referente à Formação de Professores no Curso Normal do Colégio Dom Feliciano, busco elementos também nos estudos de Leonor Tanuri (2000), que constituem uma ampla contextualização nessa temática ao abordar as primeiras iniciativas brasileiras para as questões educacionais, incluindo normatizações sobre a formação dos professores. Apresenta a expansão e a consolidação na formação docente em nível nacional, relacionando-as com os contextos regionais. Discute, ainda, as definições e a descaracterização, através de normatizações de modelos existentes na formação docente.

As pesquisas da professora Bernadete Gatti auxiliam na compreensão do processo e das estruturas da formação docente. Refletem a formação de professores em todos os níveis ou modalidades, seja no ensino normal, no ensino superior e na formação continuada. Gatti (2011) problematiza, profundamente, as questões relacionadas ao currículo, no que tange à formação de especialista e/ou formação pedagógica.

Os estudos de Guacira Lopes Louro (2009) abordam a formação docente na sua constituição histórica, além de ampliar a discussão explicitando as construções que caracterizam a feminilização existente nos contextos educacionais.

No objeto de análise, referente à formação docente, o currículo passa a ser considerado por representar como um importante elemento na compreensão dos processos pedagógicos e como componente do processo de construção de uma tradição na formação. Acabo automaticamente abordando, mesmo que tangencialmente, os aspectos relacionados ao currículo do curso para refletir sobre o processo formativo docente e o discurso de qualidade.

A constituição do currículo como um objeto de estudo, importante no entendimento dos processos pedagógicos, situa-se ao final do século XIX, quando ocorre o aumento de educadores que atentaram para essa temática de uma forma científica relacionada às questões curriculares. Abrindo, dessa forma, espaço e, assim, configurando-se um novo campo. O autor Tomaz Tadeu da Silva (1994) aborda esse tema e faz a indicação de teóricos que estudam esse

campo em sua análise, referentes a essas literaturas, sistematiza elementos comuns à temática e auxilia no entendimento do campo nos estudos educacionais.

Vidal (2009) refere-se ao currículo como sendo um representante da Cultura Escolar. Tomaz Tadeu da Silva entende o currículo como um “artefato” cultural da escola.

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sócias particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA, 1994, p. 7 – 8).

As definições do currículo como “artefatos sociais e culturais” de normatização que representam as relações de poder e os processos históricos são abordados por Thomas Popkewitz:

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, o esforço para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 1994, p. 174)

As normatizações, assim como os currículos, são representações do mundo social que determinam elementos em sua construção mais ampla, mas que carregam os interesses dos grupos que as forjam (CHARTIER, 1990).

Ao abordar o Currículo como elemento construído socialmente e carregado de aspectos culturais, trago em minha pesquisa o autor André Chervel que advoga a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Segundo Chervel (1990), a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura.

As implicações em refletir sobre as instituições escolares em uma perspectiva histórica, mais precisamente as instituições normalistas, além das observações referentes ao currículo, representam as bases para constituir meu aporte teórico, visando a operar metodologicamente meu campo empírico.

Retomo minha proposta de pesquisa que objetiva analisar as representações sobre o processo de formação profissional docente e os discursos que fundamentam a tradição, a partir das memórias das normalistas e de alguns professores que vivenciaram esses processos em um determinado tempo e espaço. Detalhando, busco entender o contexto da invenção da tradição, a partir dos processos de formação docente, presente nas memórias dos sujeitos implicados com o Colégio Dom Feliciano.

Nesse intuito, pretendo identificar, a partir das narrativas, as representações sobre essa formação, no propósito de entender a memória como um documento capaz de recriar forma e sentido nos processos de formação dos alunos do Colégio Dom Feliciano (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007) e capaz de produzir um discurso que ao longo do tempo constroem a tradição do Colégio Dom Feliciano.

Um importante referencial para a composição da base de dados analítico são os sujeitos envolvidos nesses processos histórico-institucionais e os elementos dos documentos curriculares; relatar e explicar seus contextos e ações é necessário para, assim, elaborar a construção do passado por meio de suas memórias.

Os escolhidos são sujeitos representantes de todos os segmentos envolvidos historicamente nesses processos educativos, tais como supervisores, professores e alunos. No estudo proposto, as memórias carregam as representações de práticas curriculares, a partir das narrativas de seus sujeitos.

Justino Magalhães, em seus estudos, aborda elementos referentes à memória sócio-histórica, para construir o campo de pesquisa.

As memórias, como o repertório cognitivo dos sujeitos, função e papel na dinâmica grupal, afetam a relação pedagógica. A participação e o envolvimento integram o momento instituinte, o momento em que a ação se faz norma. (MAGALHÃES, 1994, p. 58).

Segundo Bosi (2004), há duas formas de expressão da memória, sendo uma delas denominada “memória hábito” representada pelas ações cotidianas são atos da memória reproduzidos de maneira rotineira. A outra forma consiste na “imagem lembrança”, resultante do inconsciente dos indivíduos. Ambas as formas de memória são reflexos de interpretações da realidade, tornando-se, assim, registros históricos que compõem uma construção histórica coletiva. A autora aponta que “[...] esses registros alcançam uma memória pessoal que, como se buscará mostrar é também uma memória social em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura.” (BOSI, 2004, p. 37).

O conceito de memória, utilizado nessa pesquisa, é resultante da interação social e dessa forma passa a ser construído socialmente. Portanto, a memória é coletiva. O indivíduo possui posição própria de suas vivências, mas a memória ocorre na interação entre os sujeitos (HALBWACHS, 2006).

Halbwachs (2006) considera a memória como resultado da interação social, na qual possibilita perceber pontos de contato entre elas. Quando analisadas em conjunto, as lembranças evocadas pelo grupo constituem as memórias do grupo e tornam-se memória coletiva.

Quanto aos sujeitos escolhidos para participar da investigação, cheguei ao número de quatro entrevistadas, todas ex-alunas. Duas delas exerceram cargos de professora e orientação/supervisão na instituição e em especial no curso de formação. Esse número, aparentemente pequeno, contempla as necessidades da pesquisa por representar a diversidade de sujeito do universo educativo da instituição escolar. Trabalhando com sujeitos/agentes em diferentes espaços e ações no processo educativo, esses agentes registram suas participações na história da instituição estudada em função de suas contribuições relacionadas às histórias profissionais, envolvimento afetivos e formações singulares.

As memórias individuais constituem a complexidade da vida e da história, deste modo, os *sujeitos das ações* escolares tornam-se *sujeitos das histórias* e, assim, *sujeitos de memórias*. As narrativas individuais são carregadas de representações e constituem um imaginário coletivo que, sustentado ao longo da história, consolida uma tradição. Com os registros dessas memórias, busca-se compreender os elementos que compõem os fenômenos do passado, no processo de reconstruir uma história partindo desses registros, respeitando, porém, a complexidade do uso deles como campo documental (GRAZZIOTIN e ALMEIDA, 2012).

Esses sujeitos tornam-se produtores ou elaboradores de memórias e, identificados e mapeados, contribuem com as narrativas ao relembrar suas trajetórias pessoais na instituição selecionada para a pesquisa e, simultaneamente, ajudam a recompor a história educativa, bem como a história do estabelecimento de ensino. Portanto, torna-se necessário o registro oral pela técnica de entrevistas, nesse projeto chamado de narrativas⁴ cujo objetivo é reconstruir o histórico das instituições e as práticas educacionais.

⁴ A terminologia narrativa representa a concepção teórica pertencente à História Oral, enquanto a palavra entrevista representa a técnica, o procedimento adotado na realização do projeto de pesquisa.

A História Oral⁵ (AMADO; FERREIRA, 2002) iniciou como uma possibilidade de investigação ao incluir a memória dos sujeitos como documento. Ela, no princípio, objetivava registrar a história dos sujeitos à margem do processo da “história oficializada”, dos indivíduos com pouca ou nenhuma oportunidade de expor suas visões e opiniões e de contemplar as vozes dos sujeitos infames⁶. Portanto, a História Oral nessa fase inicial teve, sobretudo, o compromisso de preservar histórias “perdidas” de “homens comuns”.

Nesse estudo, as temáticas discutidas nas narrativas sustentam-se nas memórias sobre a instituição pesquisada, suas relações com as comunidades e seus campos de ação. Busco, desta maneira, analisar o processo histórico, bem como as representações dos sujeitos acerca de suas formações e, no caso dos professores, quanto à escola e seu contexto de instituição.

Nos escritos de Jean-Jacques Becker, a História Oral constitui-se uma categoria particular de fonte. Para explicitar melhor, Becker (2002) apropria-se do que Jacques Ozouf denominou de “arquivos provocados” e desenvolve seu pensamento problematizando sobre as questões referentes à História Oral, Memória e Fonte Histórica.

No levantamento das produções acadêmicas, as práticas metodológicas ou teóricas desenvolvidas através das pesquisas em História Oral (ALBERTI, 2005) tornaram-se muito presentes, demonstrando o fortalecimento dessa metodologia, passando a ser significativa como recurso de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento nas ciências sociais. Muitas produções acadêmicas relacionadas à temática da educação referenciam estudos e pesquisas que utilizam a História Oral como recurso metodológico, através da técnica de entrevistas (VIDIGAL, 1993). É possível encontrar inúmeras investigações relacionadas às memórias de educadores e suas trajetórias profissionais ou às histórias das instituições educativas.

A História Oral é, portanto, um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social que não são geralmente passados a escrito e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar de uma história do vivido. Baseia-se numa técnica de inquérito, pretendendo recolher testemunhos orais que passam a integrar (uma vez registrados e fixados) arquivos orais, segmentos de memórias sociais. (VIDIGAL, 2005, p. 6. Grifos no original).

Nesse estudo, pretendo propor questionamentos, a partir das entrevistas, que possibilitem aos sujeitos da pesquisa, reconstruir suas memórias referentes ao processo de

⁵ Existem multiplicidades em relação ao conceito de História Oral, às vezes abordada como técnica, metodologia ou como disciplina. Nesse estudo, entende-se a História Oral como uma metodologia.

⁶ Infame é o termo utilizado para abordar aqueles que não possuem fama e foram excluídos das narrativas Históricas.

formação docente, trazendo, em suas narrativas, elementos que permitam constituir o campo empírico. A partir dele, subsidiar interpretações e análises deforma a atender aos objetivos propostos para a pesquisa. As entrevistas seguem o que Verena Alberti denomina de *entrevista temática*⁷, pois abordam a participação do entrevistado no tema escolhido.

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma “extraído” da trajetória de vida mais ampla e torna-se centro e objeto das entrevistas. (ALBERTI, 2005, p. 38).

A proposta dessa investigação consiste em produzir memórias de sujeitos que fizeram sua formação no Colégio Dom Feliciano, assim como o propósito de seus percursos de formação e suas representações sobre o Curso Normal entre os anos de 1970 a 1990.

[...] diríamos que a história oral é um método de pesquisa [...] que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (ALBERTI, 2005, p. 18)

A definição dos sujeitos da pesquisa confunde-se com os sujeitos das ações educativas que em sua temporalidade, constituem os sujeitos das histórias da instituição e, conjuntamente, da história do Curso Normal. Busquei, em minha definição, englobar as complexidades do processo educativo, trazendo os diferentes sujeitos que vivenciaram o movimento formativo, na representação de alunas, professores e profissionais do apoio pedagógico⁸.

Os sujeitos das histórias, devido as suas vivências e/ou experiências, tornam-se sujeitos de memórias⁹, podendo contribuir significativamente para reconstruir a história institucional e a história da pedagogia do Curso Normal do Colégio Dom Feliciano nos anos de 1970 a 1990. Os sujeitos de memórias foram escolhidos considerando minha trajetória profissional. Esse fato indica minha aproximação como pesquisador ao meu objeto, pois a

⁷ Verena Alberti (2005, p. 37) defende que os propósitos da pesquisa, a temática e a questão que se pretende investigar, definem a escolha do tipo de entrevista a ser realizada: *entrevista temática* ou entrevistas de *histórias de vida*.

⁸ Os profissionais do apoio pedagógico representam os supervisores e orientadores.

⁹ Termo adotado pelo autor para representar os entrevistados da pesquisa

maioria dos entrevistados são ou foram minhas colegas de trabalho nos municípios de Gravataí e Cachoeirinha.

A opção pela metodologia da História Oral, primeiramente me pareceu receosa, pelo riscos em escolher entrevistados com relações de proximidades profissionais. A esse respeito os escritos de Verena Alberti (2005) indicam que:

[...] podemos dizer que este conhecimento anterior não prejudica a produção do documento de história oral, apesar de nela interferir, porquanto o próprio diálogo e as avaliações recíprocas entre entrevistado e entrevistador situar-se-ão sobre bases diferentes do que se não houvesse algum tipo de relação anterior. (p. 86)

O embasamento teórico de Alberti, possibilitou-me maior liberdade na escolha dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, optei por entrevistar os sujeitos de memórias, as narrativas individuais dos colegas, explicitados no quadro abaixo:

Quadro 6 – Sujeitos da Pesquisa

Nome	Função	Período na instituição
Ana Cristina	Aluna	1977 a 1980
Fátima Bernardes	Aluna	1978 a 1981
	Professora e Supervisora	1991 aos dias atuais
Hilda Jaqueline	Aluna	1986 a 1988
Jurema Weber	Aluna	1973 a 1976
	Professora e Orientadora	1985 a 1988

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas

Os caminhos utilizados para selecionar esses colegas, em detrimento de outros tantos que estudaram no Colégio Dom Feliciano, sustentam-se novamente nas referências de Alberti:

As escolhas dos entrevistados não devem ser predominante orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se interaram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. (ALBERTI, 2005, p. 32 – 33).

Assim, escolhi duas colegas professoras como referência, utilizando como critério a competência e a experiência profissional e seu grande conhecimento e vivências. A professora Ana Cristina Martins de Oliveira foi aluna do Curso Normal e também uma das colegas parceiras na elaboração e execução do projeto do livro da Escola Municipal Granja Esperança, realizado em 2001. Trabalhamos na mesma escola atualmente, sendo ela a supervisora escolar da instituição. Já a professora Jurema Mineiro Weber foi minha colega na Secretaria Municipal de Educação de Gravataí, no período de 2003 a 2007, e sua escolha deveu-se à experiência na instituição pesquisada, na qual ela atuou em diferentes espaços como aluna, professora e orientadora do Curso Normal.

Nos primeiros contatos com a Jurema Weber, em meados de 2013, solicitei sua participação em minha pesquisa através de suas memórias. Diante de sua trajetória na instituição, pedi que indicasse possíveis entrevistados. A professora Jurema possui uma grande experiência docente em escolas da rede de ensino da cidade de Gravataí, além de exercer diferentes cargos administrativos na Secretaria Municipal de Educação e na 28ª Coordenadoria Regional de Educação, onde um desses cargos exercidos, consistia em acompanhar as estagiárias normalistas nas escolas municipais, sendo muito dessas estagiárias oriundas do Colégio Dom Feliciano.

Através de sua indicação surgiu o nome da professora Hilda Jaqueline Fraga, que também havia sido minha colega na Secretaria Municipal de Educação de Gravataí no ano de 2005, assim como, aluna do Curso Normal no Colégio Dom Feliciano.

Durante o processo de definição dos entrevistados, surge a indicação da professora Fátima Bernades, sendo ela a única entrevistada no qual não tive relação profissional. Sua trajetória de mais de duas décadas no Colégio Dom Feliciano, exercendo diferentes funções na instituição, como os cargos de supervisora e professora do Curso Normal, faz de suas memórias documentos indispensáveis para esse estudo.

As memórias dessas entrevistadas contribuem para reconstruir a história institucional e a história da pedagogia normalista. Nesse sentido, as memórias têm a função de:

[...] ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2005, p. 19).

Quadro 7 – Sujeitos da Pesquisa / Entrevistas

Nome	Data da Entrevista	Tempo de Duração	Nº de páginas transcritas
Fátima Bernardes	19 de agosto de 2014	1 hora e 52 minutos	18 páginas
Hilda Jaqueline	19 de agosto de 2014	1 hora e 40 minutos	17 páginas
Jurema Weber	03 de setembro de 2014	1 hora e 37 minutos	17 páginas
Ana Cristina	22 de setembro de 2014	2 horas e 33 minutos	23 páginas

Fonte: Elaborado pela autor

As contribuições das memórias permitem identificar e analisar os discursos existentes em cada narrativa, possibilitando perceber as compreensões e entendimentos desses sujeitos sobre o seu processo formativo em determinada realidade vivenciada no espaço e na temporalidade da pesquisa. Os discursos proferidos trazem distintas visões referentes ao passado, pois como afirma Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Os discursos¹⁰ produzidos a partir das memórias resultam em representações que os sujeitos constroem sobre as realidades vivenciadas. O conceito de discurso, utilizado nessa pesquisa, referencia-se na definição elaborada por Michel Foucault que confere poder ao discurso quando afirma:

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8).

As representações relevantes e instigadas nas entrevistas são voltadas para a compreensão do processo de formação das estudantes do curso normal como sujeitos

¹⁰ Os discursos ou a produção discursiva não está relacionada ao aspecto lingüístico, mas, sim, ao estudos de Michel Foucault.

envolvidos no processo, pois buscam compreender os mecanismos pelos quais os sujeitos ou grupos impõem a sua concepção de mundo social.

[...] envolve representação e reconstrução [...] porque a narrativa histórica tanto se coloca no lugar daquilo que aconteceu quando lhe atribui um significado. Nesse processo, o historiador trabalha com os traços que lhe chegam de um outro tempo (PESAVENTO, 2004, p 36).

A noção de representação constrói-se em concepções históricas e possibilita compreender o funcionamento da sociedade ou dos elementos que permitem a percepção do mundo. Segundo Chartier, a representação pode significar “a pedra angular de uma abordagem em nível da história cultural” (1990, p. 23), e se permite articular em três modalidades da relação com o mundo social.

Essas modalidades apresentam-se, primeiramente, no trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações múltiplas, nas quais a realidade é construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que objetivam fazer reconhecer uma identidade social significam simbolicamente um estatuto e uma posição e, por fim, as formas institucionalizadas marcam a existência do grupo ou da comunidade (CHARTIER, 1990).

Nesse sentido entende-se que representação como “[...] ponto de vista de um historiador são classificações e exclusões que constituem na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1990, p.27) e práticas como sendo “criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 2004 p. 13).

As experiências e vivências na cidade de Gravataí permitiram-me elaborar possíveis hipóteses de que os discursos da qualificação da instituição, e, conseqüentemente, do Curso Normal, trazem fortes elementos de uma tradição constituída e atribuída ao Colégio Dom Feliciano.

Nos referenciais teóricos, o conceito de Tradição pode estabelecer diálogos com a ideia da invenção da tradição institucional existente no Colégio Dom Feliciano e percebidas nos discursos e nas representações tomadas a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados.

Inserida em uma concepção histórica, Hobsbawn e Ranger (1997) destacam que as invenções das tradições indicam sintomas importantes e devem ser analisados em seus contextos, estabelecendo relações mais amplas na sociedade, segundo os autores [...] a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização,

caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas imposição da repetição. (HOBSBAWN, RANGER. 1997 p. 12).

Segundo os autores, as tradições inventadas, pós-revolução industrial, podem ser percebidas em três categorias superpostas: a) as que se estabelecem ou simbolizam as coesões sociais ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) as que se estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inclusão de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Esses elementos indicados por Hobsbawn potencializam minha pesquisa referente ao Colégio Dom Feliciano.

As tradições inventadas incluem tanto as “[...] realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo” (HOBSBAWN, 1997, p. 9). As tradições solidificam-se diante das práticas de natureza ritual ou simbólica, que se identificam pela escolha e constituição de certos valores e normas de repetição e comportamento, remetendo a um conhecimento apropriado e materializado em permanência e uma continuidade, diferenciando-se dos costumes.

O pesquisador Popkewitz (1994) aborda uma concepção de tradição que busca aproximar o conceito de tradição ao campo de estudos da educação ou de práticas escolares que a constroem:

A tradição histórica de que falo nesse ensaio, em contraste, é uma tradição que focaliza a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar. Este estudo da história tem sido, de forma variada, chamado de semântico, genealógico, conceitual ou de epistemologia social. [...] que se centra nos padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é construído. (POPKEWITZ, 1994, p. 183).

A tradição inventada se constitui em diferentes discursos existentes na instituição. Correspondem à tradição do colégio junto à comunidade, como sendo uma escola privada para a formação das elites locais, vinculada a uma congregação religiosa. Assim como, no discurso da qualidade, presentes nas práticas educativas que resulta na produção de professores competentes.

4 – NA PASSARELA DA TRADIÇÃO: elementos produtores de discursos e tradição

As constituições dos elementos de análise de uma pesquisa possuem características processuais. Inicialmente, partem de inquietações sobre determinados aspectos da realidade e posteriormente, mediante as estruturações do estudo, concretizam-se em resultados analíticos.

Os resultados das análises, de modo geral, são oriundos das observações pautadas em uma perspectiva científica; os questionamentos existentes na tentativa de compreender determinadas relações sociais são elementos significativos que caracterizam o ato de pesquisar. Esse ato tem início, após uma demandada maturação e reflexão, chegando à definição do problema de pesquisa e, paralelamente, à formulação dos objetivos. Acresce-se a esse processo os estudos teóricos e metodológicos e a construção de um corpus empírico, finalizado com a própria análise.

Em minha pesquisa, ao pensar as representações dos sujeitos sobre seu processo de formação docente, partindo das narrativas memorísticas; pretendi observar os elementos que compõem a invenção da tradição institucional e o discurso de qualidade na formação docente.

A instituição formadora pesquisada configura-se como um colégio renomado na comunidade de Gravataí. Esse renome constituiu-se ao longo das décadas e manifesta-se, por vezes, no discurso da qualidade no ensino, tanto quanto, na composição do seu corpo docente. O discurso a respeito da qualidade de ensino representa uma marca da instituição chegando a todos os níveis escolares, como também no curso de formação dos professores.

Torna-se pertinente no momento retomar os objetivos propostos para essa pesquisa que se apresentam em duas categorias analíticas, sendo elas: a identificação e a análise dos elementos que constituem e fundamentam a *tradição da instituição escolar* e a *formação de professores* que subsidiam o discurso de qualidade presentes no curso de formação; existindo pontos de convergência e diálogos entre essas duas categorias.

Nesse sentido, como já foi mencionado os objetivos foram trabalhados com dois focos de análises, sendo eles elementos referenciais para a elaboração e organização do roteiro das entrevistas. Assim, busquei evidenciar, nas memórias dos sujeitos entrevistados, aspectos referentes às suas experiências de formação no Colégio Dom Feliciano, bem como sobre a tradição do colégio.

As entrevistas constituem elementos significativos no que se refere ao aporte empírico dessa pesquisa. Assim, após as realizações dessas e concluídas as transcrições, iniciei, paralelamente a esse processo, as primeiras análises do material produzido. Dessa primeira

verificação do material, organizei as narrativas em subcategorias que representam os desdobramentos das categorias e auxiliaram-me na compreensão delas.

Quadro 8– Categorias e Subcategorias de Análise

Categorias	Subcategorias	
Tradição	Tradição da Profissão Docente	
	Tradição do Colégio Dom Feliciano	
	Prédio da instituição como uma tradição	
Práticas Pedagógicas	Tipo de Formação	
	Produção de Materiais	
	Disciplina	
	Práticas Desenvolvidas	
Perfil das Turmas	Questões de Gênero	Aspectos Socioculturais

Fonte: Elaborado pelo autor

Adentrando mais especificamente nas categorias de análise, apresento, brevemente, as subcategorias relacionadas a cada uma delas. Início abordando a tradição que representa uma expressão ou um conceito amplo e que abrange importantes elementos que devem ser compreendidos e analisados em seus contextos. As diversidades destes permitiram elaborar e classificar diferentes subcategorias relevantes ao entendimento das tradições presentes nas narrativas.

Na diversidade de contextos referentes a essa categoria, destaco primeiramente a tradição existente na profissão docente e que se apresenta em muitos relatos com o discurso da valorização da profissão em décadas passadas.

Ampliando a categoria tradição, estão presentes nas narrativas indagações que buscam provocar, rememorar, elementos que auxiliam na identificação e na compreensão da tradição que o Colégio Dom Feliciano possui na sociedade de Gravataí. A tradição da instituição propiciou observar as motivações que levaram essas estudantes a optarem por realizar sua formação profissional naquele colégio.

Os relatos demonstram elementos que permitem pensar a estruturação do prédio da escola como um elemento significativo da materialidade e da influência da invenção da tradição institucional.

Abordando agora a outra categoria de análise, relacionada diretamente às práticas pedagógicas ou às práticas de formação adotadas no Colégio Dom Feliciano, busco representar as formas ou procedimentos utilizados na formação profissional docente.

A categoria das práticas pedagógicas possui subcategorias que são analisadas conjuntamente, pois apresentam-se como características marcantes dessas categorias as relações e diálogos constantes entre as temáticas.

Descrevendo as categorias das práticas pedagógicas, abordo as narrativas que auxiliam nas percepções e entendimentos das características que definem o tipo de formação realizada no Curso Normal.

Os relatos das experiências educacionais delinearão um tipo de formação, partindo desses elementos e originando outras subcategorias. Percebe-se fortemente nos relatos, como o das práticas educacionais da instituição, a exigência de uma vasta produção de materiais pedagógicos.

Também apresenta-se como uma característica marcante das instituições escolares vinculadas às congregações escolares a rigidez na questão disciplinar como estratégia de regulação e normatização. Inserida como uma dessas estratégias estão os mecanismos de controle, de vigilância, dentre esses, o uniforme.

Finalizando a categoria das práticas pedagógicas, objetivo explicitar as representações dessa formação do curso nas práticas desenvolvidas por esses sujeitos em suas atividades posteriores aos estudos/curso. Para refletir acerca da formação profissional, busco examinar as práticas presentes nos processos formativos dos alunos e que são reproduzidas em suas ações docentes.

No Quadro 8, acima apresentado, há duas categorias definidas para esse estudo, além das subcategorias relacionadas que auxiliaram na compreensão do objeto. Na parte inferior, desse mesmo quadro, constam três subcategorias que denomino itinerantes: Perfil das Turmas, Aspectos Socioculturais e Questões de Gênero. As subcategorias itinerantes, elaboradas a partir das narrativas, diferenciam-se das demais por perpassarem e dialogarem constantemente com qualquer uma das duas categorias de análise.

As subcategorias, vinculadas diretamente às categorias de análise, compõem temáticas que contribuem para compreender e analisar os objetivos da pesquisa. No entanto, as

subcategorias itinerantes colaboram para constituir um cenário mais amplo do processo de formação; configuram, assim, os contextos nos quais está inserida essa formação.

Início o detalhamento dessas subcategorias itinerantes pela composição dos perfis das turmas dos entrevistados. As narrativas constituem perfis em temporalidades distintas, mas que contemplam a periodicidade da minha pesquisa, mais precisamente das turmas de 1972 a 1988, e reforçam a percepção de uma padronização das práticas pedagógicas que evidenciam os elementos da tradição institucional.

As observações dos perfis das turmas retrataram os contextos, historicamente estabelecidos na formação docente, mais precisamente nas escolas normais, na composição de espaços preponderantemente femininos, tangenciando, portanto, a discussão de gênero.

Complementando as subcategorias Itinerantes, destaco os elementos das narrativas que remetem aos aspectos socioculturais. Na análise resultante do perfil das turmas, compostas por uma diversidade socioeconômica, que permite perceber os relatos que indicam o Colégio Dom Feliciano como sendo uma instituição destinada à formação das elites locais, mas também espaço de alunos bolsistas. Nessa subcategoria são explicitados alguns conflitos, desigualdades e integrações pertencentes a esse campo de discussão.

As leituras referentes às metodologias foram encontradas principalmente em Minayo, que defende “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida [...]” (2011, p. 14). Assim, procurei relatar brevemente os caminhos percorridos nesse estudo, descrevendo os percursos das transcrições à elaboração das diferentes categorias existentes na pesquisa. As classificações e a elaboração das categorias buscavam necessariamente estar em consonância com os objetivos propostos para pesquisa.

4.1 – Tradição e qualidade: reflexos sobre a temática

O conceito de tradição, elaborado por Hobsbwan e Ranger (1997), auxilia na compreensão do processo histórico que atribui ao colégio o lugar de “Escola de qualidade” educacional em Gravataí.

A tradição não se classifica como uma palavra indefinida, pois desperta concepções lógicas sobre seu sentido, podendo possuir algumas interpretações, não sobrepostas e tampouco excludentes, mas que representam a ideia de continuidade.

Primeiramente, podemos pensar sobre sua relação com o passado, entendendo-se a tradição como tendo sua origem e fundamentação em acontecimentos anteriores. Também

podemos entendê-la como algo carregado de significados, normas ou valores, como se atravessassem gerações e gerações trazendo consigo ensinamentos.

A concepção da tradição, como elo entre diferentes gerações, faz entender que seria algo que perdura no tempo. A noção temporal referente à tradição remete-nos não simplesmente ao passado, mas sim a um passado distante, ou seja, um período de longa duração.

Porém, isso pode não ser de todo correto, pois segundo Hobsbawn (1997, p.9) “Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”. Essa citação evidencia outros olhares sobre a tradição, permite observar a alteração da noção de temporalidade existente nas tradições e demonstra que elas podem ser bastante recentes. Também apresenta a concepção de que as tradições podem ser inventadas, construídas historicamente com uma pretensa intencionalidade.

O conceito da Invenção da Tradição, elaborado por Hobsbawn e Ranger (1997) tem uma concepção histórica e relaciona-se aos processos de formalizações sociais e culturais que possuem embasamento em aspectos do passado, fundamentando e consolidando, assim, tal tradição. Hobsbawn conceitua a invenção da tradição da seguinte forma:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam incultar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWN, 1997, p.9)

Entendo que esse conceito da tradição inventada aplica-se à tradição institucional existente no Colégio Dom Feliciano, auxiliando no entendimento das formas como essa tradição do colégio se estabelece. Afinal, ainda conforme Hobsbawn “É obvio que nem todas essas tradições perduram; nosso objetivo primordial, porém, não é estudar suas chances de sobrevivência, mas sim o modo como elas surgiram e se estabeleceram” (HOBSBAWN, 1997, p.9).

A experiência profissional que tive no município de Gravataí acabou por me inserir na sociedade local e aproximou-me do Colégio Dom Feliciano. Dessa maneira, percebi que tal instituição era abordada de forma diferenciada, o que sempre me despertou inquietação e diretamente passou a incorporar nos objetivos da pesquisa; além de parecer reflexo de uma tradição institucionalizada.

Passo agora a discutir o elemento central desse estudo que é a tradição do colégio como uma escola que tem uma educação de qualidade, formando professores que se destacam no cenário da educação municipal. Faço isso à luz do conceito de tradição articulado a essa temática e às demais categorias já elencadas anteriormente.

Sendo assim, a tradição aparece em diferentes formas e contextos, permitindo organizá-las em diversas subcategorias (Quadro 8). A diversidade de percepções, existentes nas narrativas, referentes à tradição, possibilitaram elaborar as seguintes categorias de análises: a tradição existente na profissão docente destacando a valorização desta em décadas passadas; a tradição institucional do Colégio Dom Feliciano diante da sociedade local; a tradição em estudar e/ou trabalhar na instituição e a tradição do prédio da escola que se destaca no cenário urbano.

Em seus estudos, Hobsbwan (1997) problematiza que as invenções das tradições sempre existiram nas sociedades humanas, porém após o período da revolução industrial foram desenvolvidas e instituídas novas redes de convenções e rotinas com mais frequência, devido às profundas transformações nesse período histórico.

No final do século XIX e no início do século XX, Hobsbwan identifica duas formas de criação de tradições, ambas resultantes das transformações sociais do período. A invenção oficial, denominadas de “políticas” oriundas dos governos e/ou movimentos sociais e políticos organizados; e as não-oficiais, denominadas de “sociais” e geradas por grupos sociais sem organização formal.

Aprofundando a discussão referente à tradição, Hobsbwan as divide em três categorias superpostas (HOBBSWAM, 1997), sendo as que se estabelecem ou simbolizam as coesões sociais ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; as que se estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; e aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inclusão de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento.

Esses elementos, indicados pelo autor, potencializaram minhas análises com relação às explicações referentes às tradições presentes nas narrativas dos professores sobre o Colégio Dom Feliciano e seu curso de formação docente.

As memórias são fartas em elementos que contribuem na compreensão da tradição do colégio na comunidade e do curso de formação, permitindo, assim, estabelecer relações com as três categorias da invenção da tradição criadas por Hobsbwan.

Diante das categorizações, as tradições podem ser entendidas como similares aos costumes. Entretanto, o autor destaca aspectos que as distingue: “O objetivo e a característica

das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como repetição.” (HOBSBAWN, 1997, p.10). Indica que a diferenciação mais evidente está representada na invariabilidade e/ou na variável.

Os costumes, nas sociedades tradicionais, possuem dupla função: a de promover e a dar direção conforme as analogias que o autor utiliza para explicitar suas ideias, como sendo o motor e o volante. Segundo ele, os costumes: “não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente.” (HOBSBWAN, 1997, p. 10).

O autor buscou criar formas para evidenciar a diferenciação entre tradição e costume, explicitado numa manifestação social e cultural:

[...] a diferenciação entre “tradição” e “costume” fica bem clara. “Costume” é o que fazem os juízes; “tradição” (no caso da tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado. (HOBSBWAN, 1997, p. 10)

A contribuição teórica de Hosbswan e Ranger sobre o conceito de tradição permitem perceber e identificar essas “pistas teóricas” nas narrativas, visando analisar o material empírico na categoria da tradição institucional.

4.1.1 - A Tradição da profissão docente

O aspecto relacionado à profissão docente forma um elemento de análise que compõe a produção de um discurso de qualidade do Colégio Dom Feliciano em seus diferentes níveis educacionais, incluindo o curso de professores. O discurso de qualidade na formação de professores corrobora para a invenção de uma tradição.

A profissão docente nas últimas décadas vem sofrendo profundas transformações, resultante de uma série de fatores. Entre esses podemos elencar: a expansão do número de alunos e seus diferentes parâmetros sociais e culturais; as exigências das políticas educacionais internas e externas; os desafios metodológicos diante da sociedade tecnológica; das cobranças da sociedade por uma educação de qualidade; entre outras tantas possíveis de serem abordadas (GATTI, 2011, p. 161).

Inseridos numa sociedade em constantes transformações, algumas superficiais e outras mais significativas, podemos perceber que o papel social dos professores sofre grandes reflexos dessas alterações.

Os aspectos apresentados anteriormente representam uma temporalidade atual. Porém, se pensarmos nessas transformações como sendo situações opostas, em um tempo no passado, teremos outros resultados; compondo, assim, um cenário “às avessas”, onde os professores possuíam responsabilidades e uma valorização diferentes da atualidade.

Os fatores que determinam a decisão de ser professor, atualmente e no passado, assemelham-se em alguns aspectos, entre eles, à ideia de que a profissão docente representa um emprego seguro (GATTI, 2011, p. 164). No entanto, destaco também como preponderante a tradição da profissão. Essa ideia está vinculada ao entendimento da importância da docência, ou seja, alimentado pela sociedade e também por uma “consciência” profissional, o professor entende seu trabalho como o ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana.

Bernadete Gatti faz a seguinte reflexão a esse respeito:

Boa parte das professoras dizem que escolheram o magistério em razão das supostas expectativas que a sociedade deposita na escola, ou seja, com a expectativa de ensinar as crianças, mas muito poucas dentre elas consideram como principal qualidade de um professor “conseguir que seus alunos aprendam” (GATTI, 2011, p. 164).

A consciência profissional, comentada anteriormente, pode ser entendida a partir das memórias da professora Fátima Bernardes, quando descreve o perfil dos alunos do curso de magistério:

“São alunos que já vêm com uma bagagem de preocupação de atendimento ao outro [...] eu não sei se posso dizer doação, ele tem uma preocupação com o outro, ele tem um lado que ele vai fazer a diferença na sociedade. Esse aluno sempre tem esse diferencial” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

As memórias da professora revelaram que essa preocupação com os outros indivíduos e/ou na crença de fazer a diferença na sociedade é uma característica própria do curso de formação profissional docente. Quando questionada se os demais cursos profissionalizantes da instituição apresentavam essa característica, revelou: *“Não, não, não, não, o aluno do curso profissionalizante ele vêm só pra ser o profissional ali”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Portanto, está presente na profissão docente esse compromisso com a

sociedade, na qual a ação do professor é atribuída à responsabilidade do desenvolvimento individual e social.

Entendo essa responsabilidade ou compromisso social como resultado de discursos sobre a profissionalização do professor, formando, assim, uma tradição na profissão docente. Estabelecem para os professores, que se sentem responsáveis ou crentes de que seu trabalho seja fundamental para a sociedade, um sistema de valores e/ou um padrão de comportamento, segundo as categorizações de Hobsbwan sobre a invenção da tradição.

A construção dessa consciência profissional constitui-se de diferentes formas nas narrativas produzidas para a pesquisa. As referências familiares e/ou pessoais, incluindo o ambiente que costumam frequentar, são elementos que influenciaram na escolha da profissão. Em meus estudos, busco abordar a tradição docente com a indagação sobre as razões de escolher essa profissão, ou seja, quais as motivações por optar fazer o Curso Normal.

A narrativa da entrevistada Ana Cristina, quando questionada sobre as razões de escolher o Curso Normal, demonstra a influência de diferentes grupos sociais: o grupo de amigos, pois tinha quatro amigas/colegas da sua 8ª série que iriam estudar esse curso no Dom Feliciano; também a influência de seu grupo familiar, pois seu pai busca, nas referências da tradição docente da família, a justificativa para essa formação profissional: “[...] *vai fazer magistério, vai ser professora como tua mãe, tua tia*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A entrevistada Fátima Bernardes relatou as influências de seu grupo familiar e do ambiente, pois residia em uma casa no pátio de uma escola estadual em que estudava. Sua mãe trabalhava nessa escola como servente. Portanto, seu cotidiano escolar era sua experiência diária e ia afirmando “*eu queria ser professora*” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

As memórias da professora Hilda Jaqueline expõem que seu desejo inicial não era ser professora, pois ela já havia ingressado no Curso de Análises Químicas e posteriormente passara para o magistério. A transição ocorre por uma questão de necessidade, mas ao longo do curso acabou identificando-se com o curso e interessando-se pela profissão. Essa identificação dá-se pelo seu envolvimento com as questões da escola, pelas complexidades das relações no espaço educativo, elementos significativos que compuseram o interesse e aproximação com as ciências humanas, pois ela tornou-se uma pesquisadora.

A entrevistada Jurema Weber cursou magistério e foi trabalhar fora da área educacional. Exerceu diferentes funções em muitas empresas, uma diversidade de experiências. Relata que se sentia deslocada até que decidiu ser professora, conforme indica seu relato:

“[...] mas não era isso que eu queria pra mim, eu levantei olhei pra tudo aquilo e não voltei mais, voltei 3 dias depois, não era que eu queria mesmo, mas não sei te dizer o processo, uma coisa muito estranha. Como fechei uma porta e não voltei mais que eu decidi o que queria de ir pra sala de aula, queria trabalhar na educação, acreditava que ia dar minha contribuição.”(Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

As análises das narrativas dos sujeitos da pesquisa, apresentadas na “passarela” até sua formação profissional, ou seja, suas motivações pela definição desse curso, permitem compreender elementos da invenção da tradição e as representações da função docente. Compreender a invenção da tradição com as lentes teóricas de Hobsbwan, primeiramente na composição da tradição da profissão docente, construindo sistemas de valores e/ou padrão de comportamento e suas influências nos grupos sociais.

As entrevistadas apropriaram-se dessa tradição docente na interação com seus grupos sociais ou nos seus ambientes de convivência. No caso das entrevistadas Ana Cristina e Fátima Bernardes, pode configurar uma tradição que se estabelece através das coesões sociais, outra categoria de invenção da tradição. Em relação às entrevistadas Hilda Jaqueline e Jurema Weber, o processo identitário de professor constituiu-se, posteriormente, em uma delas, durante o curso e em outra somente após o curso. O relato de Jurema Weber, acima, de acreditar na sua contribuição para a educação reflete exatamente o sentido dos escritos de Gatti.

As coesões sociais da professora Ana Cristina, o familiar e o escolar, exerceram influências na sua escolha pelo curso de magistério. Porém, destaco que o referencial de docência dela eram suas professoras da sua 8ª série, *“por que eu queria ser professora que nem a professora Beth”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As referências estabelecidas constituíram suas representações da ação docente, algo que não era sentido em seu curso de formação, pois ela não conseguia estabelecer relação da representação idealizada da ação docente com a sua prática estudantil. Podemos perceber essa não relação no seguinte relato *“nós estávamos querendo nos espelhar nos professores”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A tradição da profissão docente era um dos elementos que fomentava o desejo e o gosto pela docência. No relato a seguir, o desejo e o gosto profissional apresentam oscilações ao longo do processo de formação.

“[...] o curso de magistério ele foi tudo na minha vida, aos 17, 18 anos, ele foi um caos, quando eu terminei ele foi a minha luz, eu me realizei dando aula, eu me sentia feliz sendo professora.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

No início do curso, ela relata que as expectativas estavam sendo atingidas, depois passa por um período de reflexão, de comparação entre o real e o idealizado e não consegue estabelecer ou suportar suas expectativas. As práticas e rotinas, principalmente com os estágios, recuperam sua satisfação em exercer a profissão docente.

As investigações históricas buscam compreender o passado, entender os processos que fundamentam ou desestruturam as sociedades, acarretando, assim, nas transformações culturais. Na “passarela” do passado e do presente, segundo a narrativa da professora Fátima Bernardes, apresenta-se um forte abalo na tradição da profissão docente nas últimas décadas.

“Não sei se é a descrença que tá do professor, que é uma tristeza isso, mas é, né. Eu vejo às vezes as alunas chegam aqui. A minha mãe não quer que eu faça, mas eu queria fazer. Tá, mas, qual é a profissão da tua mãe. A minha mãe é professora. Então é complicado isso assim, a descrença. Acho que o professor tem um momento na vida que ele se perdeu e ele não tá conseguindo resgatar a importância que ele tem na sociedade, ele perdeu isso em um certo momento e não tá mais conseguindo resgatar, e eu não sei o que vai acontecer com isso, é uma preocupação que a gente tem com isso.” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

A compreensão das causas de descrença na tradição da profissão não corresponde aos objetivos de meu estudo, porém destaco esse relato da entrevistada com a finalidade de demonstrar como se apresentam as representações da profissão, configurações sociais e conceituais próprias que se transformam ao longo do tempo (CHARTIER, 1990). A transformação na tradição da profissão docente reflete uma alteração dos discursos produzidos.

Bernadete Gatti (2011) indica em seus estudos uma relação de elementos que caracterizam a profissão de professor na contemporaneidade. Entendo os elementos indicados pela autora como discursos (FOUCAULT, 2005) que provocam a descrença nessa tradição.

[...] hoje a profissão docente vem sofrendo profundas transformações [...] Entre esses [...] o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural [...] o impacto de novas formas metodológicas de tratar o conhecimento e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas [...] No entrechoque dinâmico dessas condições situa-se o trabalho cotidiano dos professores em sala de aula, com a bagagem que sua formação básica ou continuada lhe propiciou (GATTI, 2011, p. 161).

As motivações que originaram a mudança do discurso, que sustenta a tradição profissional docente, carecem de mais pesquisas no campo da educação e não representam os objetivos dessa pesquisa.

4.1.2 - A Tradição do Colégio Dom Feliciano

Início a discussão e análise referente à tradição do Colégio Dom Feliciano pelas representações das entrevistadas sobre o prédio da instituição. Os sujeitos de memória relatam classificações, que configuram suas representações, referentes ao prédio do colégio onde realizaram sua formação profissional. Essas representações colaboram para compreender a tradição da escola, segundo o conceito de Hobsbwan, pois elas são resultantes de socializações e coesões sociais que legitimam a instituição e seu *status* de autoridade.

Abordando os elementos históricos da construção do prédio escolar, estabeleço relações entre a história do município de Gravataí e do Colégio Dom Feliciano. Com isso, identifiquei aspectos pertinentes para compreendermos a tradição que o colégio possui na comunidade.

No século XX, mais precisamente na gestão de José Loureiro da Silva na prefeitura de Gravataí, ocorreu na cidade um período desenvolvimentista nas áreas de infraestrutura, como a implantação do sistema de energia elétrica, o alargamento e calçamento das primeiras ruas, a construção da estrada ligando Gravataí a Porto Alegre e, também, o projeto urbanístico na região central da cidade; sendo que a principal avenida no centro do município foi batizada de José Loureiro da Silva em sua homenagem.

O Colégio Dom Feliciano, por estar localizado nessa região central da cidade, torna-se um importante elemento no projeto urbanístico com a ampliação e construção do prédio destinado ao Ginásio, em 1939.

A professora Hilda Jaqueline na sua trajetória profissional, por ter atuado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na Fundação de Arte e Cultura (FUNDARC) e no Museu Agostinho Marta, constituiu um vasto conhecimento sobre o histórico da cidade e sobre a instituição. Em seu relato, busca explicitar como era o prédio do colégio antes das reformulações realizadas no processo de transformação de colégio para Ginásio.

“O prédio a gente sabe que esse prédio, inicialmente, logo que as irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria vêm pra cá pra estabelecer o seu educandário, a gente sabe que ele começa timidamente num prédio, cuja entrada se manteve a mesma, que é aquela ali do pavilhão, mas que era apenas um prédio, não tinha o 2º andar, nada.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

As reformulações realizadas no antigo prédio e a nova edificação ficaram unidas por uma passarela que fica sobre a Avenida José Loureiro da Silva, conforme mostra a FOTO 1.

FOTO 1 - Fotografia da passarela do Colégio Dom Feliciano a partir da Praça



Fonte: Registrada pelo autor em 19/11/2013

As obras e reformulações realizadas no colégio indicam o desenvolvimento da instituição em conjunto com o projeto urbanístico na parte central da cidade. A posição geográfica ocupada pelo estabelecimento pode ser analisada como a consolidação de um espaço simbólico e/ou espaço de poder, passando a representar um monumento institucional. A escola está localizada em um espaço “nobre” da cidade, na praça central, nas proximidades do banco, da igreja e da prefeitura, ou seja, espaços que legitimam a instituição em seu status ou na sua relação de autoridade.

A passarela sobre a avenida, que conecta os prédios da instituição, constitui determinada representação sobre a importância que o Colégio Dom Feliciano possui no

município. Ela corrobora com esse lugar de tradição ou até com o elemento que compõe a invenção de uma tradição.

As narrativas indicam importantes relatos que destacam o Prédio/Passarela¹¹ e as tramas da produção discursiva que constituem a representação da tradição institucional na comunidade. Assim como podemos considerá-los como elementos característicos da invenção da tradição que legitima a instituição e sua posição de *status*. O relato de Hilda Jaqueline indica claramente essa monumentalidade que consolida esse simbolismo da tradição.

“[...] o fato da gente saber que ali. Quando a gente vê aquele. Eu cresci vendo aquela aquele prédio imponente que só pela, né pelo tamanho, que dizer, eu sabia que aquela escola não era uma escola, uma escola qualquer. O próprio prédio, a própria a arquitetura dele, né traz essa, esse simbolismo de uma escola diferente.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

Existem diferentes formas de uma sociedade produzir tradição, com modelos e referências. Essa produção está vinculada às práticas, aos rituais ou aos símbolos inventados sobre determinadas pessoas, instituições ou sociedades. O relato da professora Fátima Bernardes demonstra um interesse pessoal e dos novos alunos da instituição em cruzar a passarela *“[...] eu vinha sempre aqui olhar, que eu iria vir pra cá passar essa passarela [...] Chega aluno novo tem que passar na passarela.”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014), representando, assim, um ritual de iniciação na instituição.

Os aspectos discutidos até agora indicam a construção de diferentes representações que materializam e/ou fundamentam a invenção de uma tradição. A maioria dos materiais informativos produzidos, que fazem referência ao município, reserva uma parte para descrever o Colégio Dom Feliciano; e esses informativos trazem consigo a ilustração do colégio que tem como destaque a passarela.

Nesse sentido, com relação ao Colégio Dom Feliciano, entre outros aspectos que essa pesquisa propõe-se a analisar, alguns dos indicadores observados são folhetins de informações do município, os anúncios dos jornais e demais ilustrações sobre o colégio, nos quais trazem em destaque a passarela. Sendo assim, a passarela tornou-se parte da iconografia da cidade. “A passarela” é reconhecida, identificada e relacionada não somente com o colégio, mas com a cidade de Gravataí, conforme demonstra a ilustração presente no site oficial da prefeitura (FOTO 2).

¹¹ O Prédio como a passarela são abordados conjuntamente por exercem o mesmo sentido em relação ao elemento que compõem a invenção da tradição.

FOTO 2 – Fotografia da passarela do Colégio Dom Feliciano sobre a Avenida



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Gravataí¹² (Junho de 2013)

Realizando pesquisas no espaço do colégio e consultando materiais disponibilizados na biblioteca da escola, encontrei o exemplar de um jornal da cidade de Gravataí relatando sobre o desfile de comemoração dos 75 anos da instituição; onde uma ex-aluna do ano de 1998, Bárbara Ribeiro, descreve elementos da relação do colégio com a cidade e da tradição institucional consolidada na comunidade: “*são muitas as gerações que passaram por baixo daquela passarela*”¹³. As representações produzidas demonstram as apropriações dos sujeitos ou do próprio objeto.

O Colégio Dom Feliciano possui um informativo ou jornal escolar desde 1991, lançado semestralmente. O jornal escolar possui um logotipo que identifica a instituição e ao longo do tempo passou por algumas alterações, deixando-o mais contemporâneo. Porém, destaco o logotipo utilizado em 1991 até 2007, que ressalta a questão arquitetônica da passarela (FOTO 3).

¹²Disponível em: <[https://gravatai.atende.net/#!/>](https://gravatai.atende.net/#!/). Acesso em: junho de 2013.

¹³ Dom Feliciano enfeita a Avenida. Correio de Gravataí, Gravataí, p. 5, 24 out. 2006

FOTO 3 – Registro do Logotipo do Jornal Escolar do Colégio Dom Feliciano

Fonte: Registrada pelo autor em 29/10/2013

O prédio/passarela produz representações sobre o colégio que configuravam importantes elementos da invenção da tradição e que resultam na institucionalização do Colégio Dom Feliciano. A tradição consolidada de um colégio de qualidade, que apresentava ser “*diferente*” já na sua arquitetura imponente, produz, também, representações sob a forma de trabalho disciplinar realizado na instituição.

“Bom primeiro que eu achava que aquilo era enorme, preciso te dizer que as portas eram grandes, as janelas eram grandes [...] Aquele viaduto que tem lá, eu achava, eu achava horrível, sabe o que eu imaginava que aquilo era um convento, só não achava que era uma prisão por que não tinha grade [...] Então aquele prédio ostentava assim rigidez, poder.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

No relato da professora são expostas suas representações sobre a fachada arquitetônica do prédio escolar, refletindo algumas características do tipo de formação¹⁴ existente no Colégio Dom Feliciano. As representações definem o tipo de formação como disciplinadora e

¹⁴O tipo de formação é uma das subcategorias analisadas nesse estudo. A discussão referente a esse tema está inserida a categoria práticas pedagógicas que busca entender o processo de formação do Curso Normal do Colégio Dom Feliciano.

rígida, podendo ser comparada a outras instituições reguladoras e/ou repressoras, como um convento ou um presídio.

Os alunos sentiam-se libertos dos sistemas de vigilância em algumas atividades que permitiam contato com ambientes fora da rigidez constante, como relata a professora Ana Cristina sobre uma dessas atividades: “[...] *quando tinha educação física [...] nos adorávamos, todo mundo corria, porque era o momento de gente sair daquele lugar.*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Outras memórias de Ana Cristina expõem representações que apresentam reflexos do cotidiano à questão disciplinar de uma forma mais evidente em seu processo de formação.

“[...] nós não olhávamos pra rua, a parte da janela pintada, abria quando tava quente o vento de cima, abria a portinhola de cima e a de baixa nunca abria, tanto que dava pra quadra quanto que dava pra rua, nem se fala [...] As janelas eram todas fechadas, que nem aquelas freiras que vivem lá enclausurada.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As janelas pintadas impediam os olhares para as áreas externas. O olhar e a atenção deveriam ser somente para a aula, assinalando, assim, práticas de disciplinarização dos corpos. Foucault contribui para entender essas práticas que tornam os corpos dóceis.

[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. (FOUCAULT, 1987)

A arquitetura do prédio implica em representações de poder e disciplina, sendo esses aspectos percebidos externamente pela comunidade local. Porém, tais aspectos, atribuídos à fachada do prédio, também são refletidos nas práticas de formação da instituição e contribuem para a invenção da tradição, consolidando a autoridade da instituição e padrões de comportamento (HOBSBWAM, 1997).

Observando os paralelos existentes entre a história do município e do colégio, percebo que além da materialidade de tradição, explicitadas pelas representações referentes ao prédio da instituição, as aproximações, através de parcerias entre a escola e os poderes públicos, municipal e estadual, consolidam a importância da instituição na comunidade. A trajetória histórica da instituição indica movimentos nesse sentido, e respeitando a ordem cronológica, explico acontecimentos que podem indicar essas aproximações.

O desenvolvimento do Colégio Dom Feliciano, como instituição tradicional na cidade, relaciona-se com a História do município de Gravataí. Podemos perceber essa relação com o processo de regulamentação de vila no final do século XIX e a iniciativa de uma escola da congregação na localidade, com o crescimento populacional do município nas décadas de 20 e 30, correspondendo à criação e consolidação da instituição; assim como na década de 70 com a inauguração do Distrito Industrial, culminando na criação dos cursos técnicos profissionalizantes nesse mesmo período.

Na década de 30 do século XX, mais precisamente com o desenvolvimento urbanista da região central do município, proposto na gestão do prefeito vigente no período, José Loureiro da Silva, cujo projeto arquitetônico da instituição coloca o colégio em destaque no espaço urbano, em uma região nobre, no centro da cidade.

Posteriormente, a própria criação do Curso Normal em 1952 atende à necessidade das localidades próximas na formação de professores primários. Nas décadas seguintes, o Colégio Dom Feliciano apresenta ações diversificadas na área educacional. Entre essas ações, destaco o curso destinado à Alfabetização de Adultos. Em 1966, o colégio inicia o atendimento de Classe Especial, sob a responsabilidade da Irmã Marta Maria Braccini. O funcionamento dessa Classe Especial foi de 1966 a 1970 e, posteriormente, assumida e gerenciada pela Prefeitura Municipal através da Escola de Educação Especial Cebolinha, localizada na sede da APAE de Gravataí. Também a criação da 28ª Delegacia de Educação em 1973, instalada provisoriamente em salas cedidas pela instituição, permanecendo até 1981 quando foi transferida para sua sede própria.

Essas relações históricas indicam que o colégio deixa suas marcas na localidade, porém isso não condiz com as relações e vivências cotidianas do colégio com a cidade. As demandas rotineiras da cidade ficam às margens do colégio, metaforicamente seria como se a passarela colocasse a instituição como observadora da cidade.

Pude perceber essa questão em relatos significativos das entrevistadas, como os descreveu Jurema Weber estabelecendo comparações entre o Dom Feliciano e colégio da mesma congregação em que estudou, no município de Santa Cruz do Sul. A comparação se estabelece na relação dos colégios com os eventos culturais da localidade. O colégio de Santa Cruz incentivava e possibilitava a participação em eventos culturais, como atividades extracurriculares, algo que não ocorria no Dom Feliciano. Weber cita em seu relato um exemplo dessa desvinculação da instituição de Gravataí em relação aos eventos da comunidade: *“A Feira do Livro é na frente da escola. A escola, ela dificilmente participa porque ela tem a sua Feira do Livro”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

Outro fato que caracteriza a desvinculação do colégio com a comunidade refere-se às discussões políticas. Existiam manifestações e posicionamentos de lideranças estudantis que, posteriormente, configuraram em importantes referências e lideranças políticas na cidade e no Estado. No relato da professora Ana Cristina está presente o posicionamento do colégio frente a essas questões:

“Então assim as coisas foram evoluindo culturalmente, geograficamente, historicamente, mas as pessoas, Artur, demoraram mais tempo pra evoluir. Essa coisa do sobrenome, essa coisa da presença de pessoas que tem mais poder, por exemplo, Marco Alba e o Daniel Bordignon, eles eram lideranças estudantis na época que eu estudava. [...] Então assim, o Marco Alba estudava no Dom Feliciano, o Daniel Bordignon estudava no Barbosa, se criou dois grupos estudantil [...] a escola não tinha essa preocupação, mas o movimento social dos adolescentes levava em consideração o movimento político pra fora da escola” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Analisando o conjunto das narrativas, os acontecimentos descritos são entendidos como elementos que compõem e reforçam o discurso de qualificação na educação e, paralelamente, fundamenta a tradição da instituição, através da consolidação do *status*, de autoridade, socialização e padrões de comportamento (HOBBSWAM, 1997).

As narrativas dos sujeitos da pesquisa subsidiam e permitem identificar elementos que constituem a invenção da tradição institucional. As representações sobre o Colégio Dom Feliciano surgiram naturalmente nas narrativas já nos primeiros relatos; inclusive sobre a escolha do Dom Feliciano como espaço de formação, e sobre os reflexos dessa tradição, onde essa concepção manifesta-se.

“Isso até hoje ainda é, por que eu tenho outro trabalho. Eu tenho uma empresa de assessoria pedagógica, e quando as pessoas descobrem que sou do Dom Feliciano até pareço que sou de outro planeta, ainda em alguns lugares, parece incrível isso [...] é uma coisa muito interessante, ainda hoje. A gente tem uma marca muito forte assim. Então tu imagina eu tinha que vir para cá de qualquer jeito.” (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014).

A professora Fátima Bernardes relata que o colégio *“tem uma marca muito forte”*, indícios de consolidação da tradição institucional produzida pelos discursos de qualidade educacional. A representação dessa marca forte já estava presente no momento que a professora Fátima escolheu fazer o Curso Normal no Dom Feliciano, tanto que ela relata *“que tinha que vir para cá”*, ou seja, estudar no Dom Feliciano sempre representou um forte desejo.

Esse desejo pessoal constituiu-se nas relações sociais próximas, das colegas e de uma professora, e a incentivou a ingressar na docência. Além da questão do prédio/passarela *“Ahhh, eu vinha sempre aqui olhar, que eu iria vir pra cá passar essa passarela aqui”* (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014) que contribuiu na construção de suas representações sobre a instituição e auxiliando no desejo de estudar no colégio.

As memórias da professora Hilda Jaqueline, sobre a escolha pelo curso profissionalizante do Dom Feliciano, destaca a importância e as causas da representabilidade da instituição na comunidade:

“A escolha foi por que o Dom Feliciano sempre foi uma referência como escola, era uma escola já com nome, formador de várias pessoas da própria elite de Gravataí, era uma escola particular, então ela tinha, existia todo um mito uma construção em torno da escola Dom Feliciano como uma referência como uma escola onde a exigência era maior, onde os conteúdos eram mais densos.” (Hilda Jaqueline, 19 agosto de 2014).

Esses relatos expressam a ideia da escola ser uma referência em educação no município, ter um nome, uma reputação. Essa “ideia” não está em lugar nenhum, e está em todos os lugares, ou seja, é a manifestação de sua tradição.

A tradição da profissão docente consolida-se também por uma tradição familiar, onde inúmeros membros da família cursaram o magistério, *“Tinha as filhas dos professores estudavam aqui”* (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014), formando assim um histórico de professoras na família. Como indica o seguinte relato: *“Eu tinha colegas que vinha de famílias de professoras [...] Eu tinha colegas das irmãs que já tinham feito magistério, todo mundo estudava no Dom Feliciano e fazia magistério, era histórico da família”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Na entrevista, quando surgiam relatos indicando a existência dessa tradição da instituição na comunidade, procurava questionar sobre as razões que atribuíam essas características colégio. As repostas trouxeram importantes indicativos para entender a invenção dessa tradição.

Destaco o relato da professora Ana Cristina quando questionada sobre as origens ou causas dessa tradição institucional: *“O nome, o nome da instituição, a história da instituição, do tempo que ela tá aí e também o fato de ela ter produzido a maior parte dos professores que atuam nas redes municipais e estaduais do ensino básico vieram dali”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Os apontamentos, apresentados no relato da professora Ana Cristina, representam as inquietações que me motivaram a pesquisar o Colégio Dom Feliciano e refletem nos objetivos propostos na pesquisa; discutir sobre a história da instituição e da formação de professores.

Diante dessas representações, torna-se importante ressaltar as características significativas do colégio. Primeiramente, uma instituição privada e vinculada a uma congregação religiosa. Características que já indicam fortes elementos que legitimam a invenção da tradição de que estou tratando. O fato da instituição ser privada reflete a concepção de que o colégio era destinado às camadas mais abastadas da sociedade local e das regiões mais próximas. As representações colocam o colégio num espaço de *status* econômico e social, fato que se evidencia nas narrativas que indicam uma valorização dos sobrenomes das famílias mais tradicionais.

O colégio representava para as camadas médias e, principalmente, às mais baixas, um espaço de ascensão social. Sendo assim, esse segmento da sociedade passa a buscar acesso na instituição como objetivo de propiciar uma formação profissional qualificada aos seus filhos. Essas questões, percebidas nas narrativas, compõem os elementos que justificam a criação de uma das subcategorias itinerantes - aspectos socioculturais.

Os sujeitos da pesquisa são oriundos da camada mais popular, de um público diferente do que habitualmente conseguia matricular-se no Colégio Dom Feliciano. Realidades sociais distintas compartilhavam espaços e experiências, fato que se evidenciava na existência de turmas heterogêneas, composta por uma parte de bolsistas e outra de mensalistas; estes, em sua maioria, eram membros da elite econômica da cidade.

A composição dos sujeitos da pesquisa apresenta uma divisão formada por duas bolsistas e duas mensalistas. A professora Fátima Bernardes pertencente à divisão de alunas bolsistas. Ela relata as dificuldades que a família encontrava para manter os estudos no Dom Feliciano:

“[...] estudava em outra escola até o Ginásio, e ai eu queria estudar aqui, mas nós tínhamos uma dificuldade muito grande em casa, então meu primeiro passo foi vir marcar um horário com a Diretora da escola, e vir solicitar uma bolsa, para poder estudar aqui” (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014).

A professora Ana Cristina era aluna mensalista e, como tal, lembra que *“[...] pro meu pai pagar o carnê suava as pitangas. [...] Sei que era puxadíssimo pagar aquela escola. [...] equivalendo mais de um salário mínimo”* (Ana Cristina, 22 de setembro, 2014). Seu relato indica as dificuldades de seus familiares em quitar as mensalidades do colégio, pois ela não

era bolsista. Durante sua narrativa, essas dificuldades são explicitadas mais detalhadamente, sendo que no 1º ano recebeu o auxílio, pelo período de seis meses, de um Deputado Estadual que financiava metade da mensalidade. Noutra determinado período de sua formação, seu pai acabou ficando doente e, assim, impossibilitado de trabalhar. Diante dessa situação, recebeu auxílio de um tio, professor universitário, que pagou o restante das mensalidades do ano letivo.

Entendo que esses relatos de dificuldades financeiras para o pagamento do colégio indicam as estratégias criadas por esse sujeito para garantir a continuidade dos estudos e da formação profissional. Fato que demonstra a crença e a valorização no curso e na profissão docente.

As relações dos sujeitos da pesquisa com a instituição apresentam-se em diferentes períodos, correspondendo do ano de 1972 até os dias atuais. Nesse período, exerceram diferentes papéis na instituição: alunas, professoras ou até a composição da coordenação pedagógica. O Quadro 6 (página 46) detalha essa temporalidade dos sujeitos da pesquisa.

Nos estudos realizados nos documentos escolares, mais especificamente nas Atas de Conclusão de Curso de Magistério, observei o aumento considerável no número de alunos formados no Curso Normal. Esse aumento pode ser atribuído à concessão de bolsas de estudos para as camadas mais populares.

A tradição do Colégio Dom Feliciano, de ser uma escola destinada às elites locais, passa por uma modificação, conforme indica o seguinte relato:

“[...] era tudo pago [...] Na minha época não, depois que começou surgir aquelas história de bolsas. Tanto é que era muito difícil estudar numa escola particular, porque não tinha, tu tinha que te virar.” (Jurema Weber, 3 de setembro de 2014)

“E também por que naquela época, acho que existe até hoje se não me engano, havia a possibilidade pra alunos como eu que vinha das camadas populares, meia bolsa. Então as irmãs tinham um percentual acredito de vagas, de auxílios que possibilitava a inserção de pessoas das camadas populares numa escola da elite, por que ela era escola da elite ela tinha que ser paga.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014)

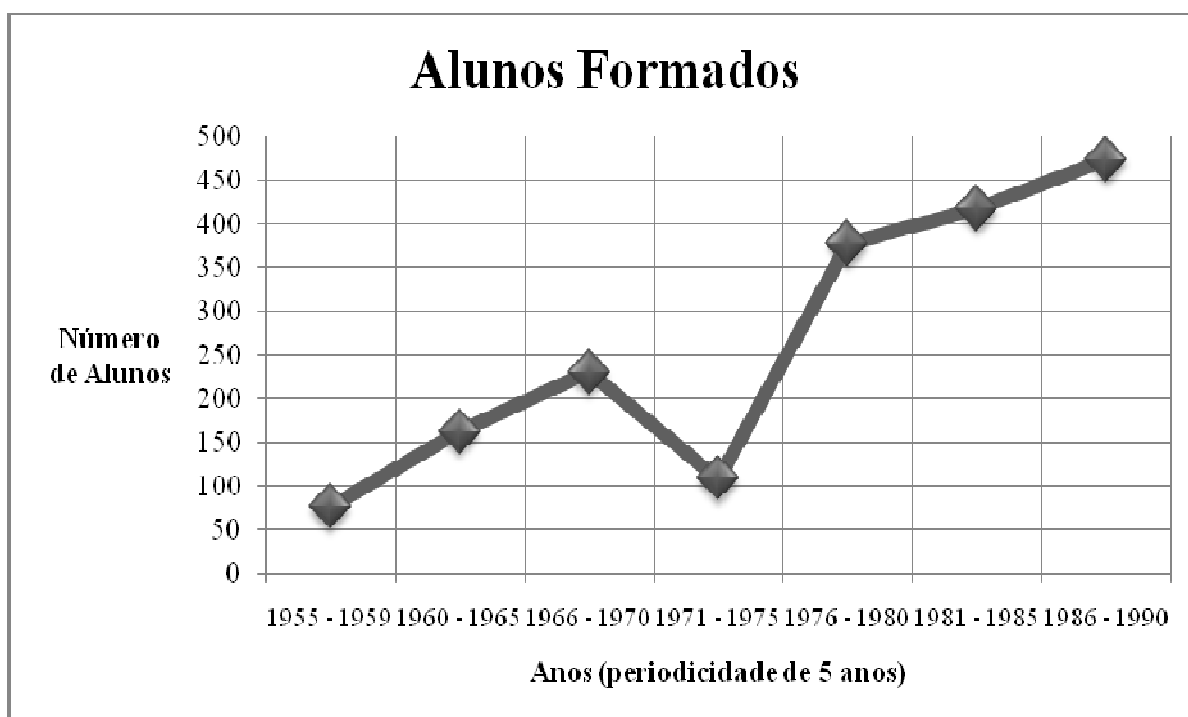
Estabeleço como referencial os relatos das professoras Jurema Weber e Hilda Jaqueline, onde indicam situações diferenciadas em relação aos honorários de seus estudos na instituição, sendo uma mensalista e outra bolsista.

Nos dois últimos relatos, o interessante é observá-los em seus contextos. O relato de Jurema Weber demonstra que não havia possibilidade de bolsa no período em que estudou no

colégio, somente mais tarde essa prática passa a ser adotada. Já no relato de Hilda Jaqueline percebe-se que a prática de cedência de bolsas apresenta-se consolidada e aparentemente estruturada.

O Gráfico 1 ilustra o aumento considerável no número de alunos formados no Curso Normal da instituição. Atribuo esse aumento devido à disponibilização de bolsas de estudos às camadas mais populares (APÊNDICE C¹⁵e APÊNDICE D¹⁶).

GRÁFICO 1 - Números de formados na instituição (1955 – 1990)



Fonte: Atas de Conclusão de Curso

O Gráfico 1 demonstra dois momentos distintos da instituição em relação à subvenção de bolsas de estudo. No período dos estudos da professora Jurema Weber, o colégio não oferecia nenhuma forma de auxílio estudantil. Porém, na temporalidade dos estudos da professora Hilda Jaqueline o colégio passa a adotar a política de concessão de bolsas de estudos. Esse fato provocou o aumento considerável no número de alunos formados no Curso Normal da instituição.

¹⁵O APÊNDICE C apresenta uma tabela anual com o número de alunos formandos, entre o ano de 1955 a 1990.

¹⁶ O APÊNDICE D apresenta um gráfico anual com o número de alunos formandos, entre o ano de 1995 a 1990.

O Quadro 9 apresenta o número de formandos no período do último ano de estudo das professoras Jurema Weber e Hilda Jaqueline, demonstrando o significativo aumento nos números de alunos que concluíram o curso.

Quadro 9 – Números de formados na instituição nas décadas de 1970 e 1980

Nome	Tempo na instituição	Número de alunos formados
Jurema Weber	1972 a 1974	65
Hilda Jaqueline	1986 a 1988	319

Fonte: Elaborado pelo autor

Os documentos e as narrativas determinam, aproximadamente, o ano de 1974 como o período de início da prática de disponibilizar bolsas ou auxílios financeiros aos estudantes. Os relatos de Jurema Weber, estudante da instituição na temporalidade de 1972 a 1974, indicam que não havia os incentivos financeiros para os alunos no período em que estudou na instituição. Já no relato da professora Fátima Bernardes, que estudou na instituição no período de 1974 a 1977, afirma que solicitou e conseguiu uma bolsa, pois somente com esse auxílio poderia estudar na instituição “[...] imagina só uma família pobre tu vir estudar no Dom Feliciano” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

Tanto os esforços da família da Fátima Bernardes, diante das dificuldades em manter a aluna no curso, quanto o relato da família da Ana Cristina demonstram diferentes tradições: a tradição da profissão e da instituição. Observando esses relatos, com ênfase na formação de professores, Bernardete Gatti afirma:

Pertencem fundamentalmente a grupos que tentam a ascensão social pela instrução, e, sendo mulheres, é profissão privilegiada para seu ingresso no âmbito público, no universo social do trabalho fora do lar. O exercício do magistério, tanto para aquelas de origem social nas camadas médias quanto para os demais, é pois uma via de saída da vida privada, e, para as oriundas das camadas de mais baixas rendas, é também meio de sobrevivência e afirmação social em profissão não manual (GATTI, 2011, p. 163).

A reflexão da autora contribui com o fato de pensar a formação docente integrada, e com fortes relações com as questões socioculturais e gênero.

A inserção das camadas populares na instituição permitiu as relações dessas com as camadas mais abastadas, tornando o corpo discente mais heterogêneo, gerando conflitos e segregações socioculturais. As narrativas descrevem a Tradição Familiar da sociedade de Gravataí como elemento de segregação existentes na rotina escolar “*Porque todo mundo lá se*

chamava pelo sobrenome e nós éramos sempre pelo primeiro nome.”(Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A tradição institucional do Dom Feliciano consolidou-se, portanto, por ser uma escola destinada às elites regionais. A incorporação de outras camadas socioculturais provoca uma ruptura nessa tradição “das elites”. Chamar os alunos pelo sobrenome garantia a manutenção dessa tradição elitista, mas gerava as diferenciações na forma de tratamento, que na verdade representava uma distinção social dos alunos, cujo critério era econômico.

Nas memórias de Ana Cristina, surgiram duas situações específicas que revelavam suas estratégias para subverter ou amenizar as diferenciações socioculturais ocorridas entre os alunos. A primeira quando aborda o empréstimo de uma atividade de pesquisa escolar para uma colega, sendo que essa colega acabou danificando seu trabalho de escola. A outra situação trata-se da tentativa de se aproximar dos seus colegas que residiam em Gravataí e que frequentavam uma danceteria de renome naquela época.

“[...] Nós procurávamos entrar na cidade [...] Quando tinha nós íamos a Gravataí pra nos enturma um pouco com o pessoal de lá [...] eu também queria ser acolhida por aquele grupo, entende. Então, na verdade o que nós fazíamos era tentar ser acolhida, voltando pra tua pergunta. Nós fazíamos coisas pra tentar ser acolhida.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Seguindo as referências de Hobsbwan, sobre a invenção das tradições, podemos analisar a tradição familiar e a tradição da instituição escolar como tradições que estabelecem e legitimam o status ou as relações de autoridade, explicitadas através valorização dos sobrenomes. Isso ocorre quando o colégio é considerado uma instituição destinada a formar as elites locais. Essa referência da tradição familiar ocorre para todas as modalidades de ensino do Colégio Dom Feliciano.

A tradição familiar torna-se presente nas narrativas constantemente:

“No curso de magistério tinha toda aquela coisa assim. Ah a fulana, a fulana é filha dos fulanos. A fulana não entregou trabalho. Ah ela é filha do beltrano. Assim por ser uma cidade que valorizava o sobrenome, eu me assustei bastante com isso.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Seguindo essa lógica da valorização do sobrenome, o relato de Jurema Weber é significativo para entendermos a tradição institucional e familiar como elemento marcante na sociedade de Gravataí. Ele indica que essa prática não ocorria no colégio em que ela estudava, dessa mesma congregação, em outro município - Santa Cruz do Sul.

“Aqui acho de famílias mais tradicionais da cidade, por que tinham uns três sobrenomes que se destacavam, e lá tu não sabia o sobrenome de ninguém, lá tu conhecia o João, Pedro e a Maria, mas tu não sabia o sobrenome. Aqui o sobrenome era destacado sempre o tempo todo [...] então isso eu percebi muito, sobre tanto se quer arrumar emprego vai no fulano, dava pra perceber claro.”(Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

Nas narrativas está presente a relevância social que o colégio possui junto à comunidade, pois estudar no Dom Feliciano representava uma ascensão social. A escolha pela instituição carregava essa representação de *status* e de poder. A entrevistada Fátima Bernardes relata quando questionada porque optou em estudar na instituição e descreve: *“Estudar no Dom Feliciano te dava muito Status [...] e até hoje. Estudar e ser professora do Dom Feliciano te abre portas em tudo que é lugar.”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). A professora Jurema Weber reafirma essa questão de *status*: *“Mas era status, Deus o livre era fundamental ter no teu currículo que tu foi aluno do Dom Feliciano.”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

As memórias da professora Ana Cristina relatam fatos que auxiliam como a comunidade valorizava os alunos do colégio, principalmente os estudantes do Curso Normal.

“Mas assim, eu adorava quando tinha teatro, que nós íamos pro salão, que daí nós tínhamos que sair por fora pra entrar lá, porque por dentro eles iam construir uma divisória, tava em obra, não sei o que e nós tínhamos que sair pra rua e quando nos saímos pra rua eu via que as pessoas paravam pra nos olhar” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A tradição e o prestígio do colégio influenciavam inclusive o processo público de seleção dos professores do município, conforme relata Fátima Bernardes:

“Inclusive só pelo fato, na época hoje isso não acontece mais, mas só pelo fato de tu teres o diploma do Dom Feliciano tu já tinha uma pontuação no concurso extra. Nos concursos públicos do município. Só pra tu ter uma ideia do que era, hoje não, hoje não é assim mais era assim antes, não vou te dizer, não vou lembrar exatamente o quanto, mas quem estudou no Dom Feliciano tu já tinha tantos pontos garantidos.” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

A tradição institucional era percebida também no processo seletivo dos estudantes. A observação sobre o processo seletivo dos estudantes é resultante da elaboração do perfil das turmas, do olhar sobre as Categorias Itinerantes.

Percebe-se, através das narrativas, diferenciações nos processos de acesso ao estudo na instituição. Existem relatos demonstrando um criterioso processo seletivo através de uma prova, da qual era cobrada uma taxa para a sua realização. Também aparecem relatos de processo simplificado, como um questionário e uma entrevista. Nesse caso, a aluna já estudava no curso de Análises Químicas. Outros relatos demonstram o processo natural da matrícula somente. Nesses casos, um dos relatos afirmava não recordar desse processo de ingresso na instituição e outra relata que o pai era funcionário público transferido para a cidade e ela já era aluna de outro colégio da mesma congregação.

A tradição institucional do colégio na cidade possui como aspecto de legitimação a ideia de qualidade do seu corpo docente. O entendimento era que a melhor escola da cidade exigia os melhores profissionais de ensino. O relato de Jurema Weber deixa esses aspectos bem explícitos:

“Os melhores professores da cidade eram do Dom Feliciano [...] Status, status. Meu Deus quem estudasse no Dom Feliciano. Era, não deixava de ser poder também. Porque estudar no Dom Feliciano era a melhor escola da cidade, era escola particular era onde estava os melhores a nata dos professores era no Dom Feliciano.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

O *status* representava uma determinada posição social da instituição na sociedade de Gravataí. Esse *status* constituiu-se com o tempo através das famílias de renome que escolheram o colégio para a formação dos seus filhos. *“Eu acho que tinha qualidade, mas era uma relação de poder, era uma relação de poder, mas tinha qualidade”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014). O relato de Jurema Weber indica que a tradição familiar e a tradição institucional representavam o poder, também sustentadas pela qualidade de ensino do colégio.

O colégio contratava os professores conforme suas necessidades e que preenchiam seus critérios de exigência, como também os que se adaptavam ao seu modelo de ensino. A instituição, assim como a congregação, organizava espaços de formação para seus docentes.

Os investimentos em qualificação dos docentes buscavam manter a tradição de instituição de grande qualidade de ensino. Portanto, a qualidade representa um dos aspectos legitimadores da tradição institucional na inclusão de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento.

Nas formações organizadas pela congregação existia a exigência da Irmã Otília, diretora do colégio por 25 anos, onde os professores eram estimulados a apresentar trabalhos ou relatos de experiências exitosas lá realizadas. Afinal, eram incentivados a tais ações com o

objetivo que “*escola tem que aparecer, tem que se destacar*” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

A tradição institucional, consolidada conjuntamente com a tradição da profissão docente, refletia-se na forma de tratamento dos professores na comunidade local “[...] e quando as pessoas descobrem que sou do Dom Feliciano até pareço que sou de outro planeta” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Os relatos abaixo representam essa forma de tratamento.

“Eu me lembro que fui abrir crediário numa loja não precisei mostrar nem contra cheque, [...] professor do Dom Feliciano não vai deixar de pagar as contas [...] foi a professora do Dom Feliciano então pronto ninguém discutia, ela tá certa podia ter feito a maior besteira, já era assunto encerrado, em relação aos professores, a gente, eu me lembro por mim os pais iam pisando em ovos pra conversar contigo porque tu era professora do Dom Feliciano. [...] Tinha status sem dúvida que tinha” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

O uniforme escolar também é um artefato implicado na produção e manutenção da tradição, como também representa um elemento de disciplina utilizado pelo Colégio Dom Feliciano, seguindo os padrões e as referências do uniforme das escolas do Curso Normal, a tradicional saia azul e camisa branca¹⁷. O termo tradicional tem um sentido de reforçar a tradição como sendo um costume próprio desse curso. O sentido do uniforme nesse curso toma proporções além dos seus limites, pois é semelhante em todos os espaços. O uniforme não representa a instituição, mas sim o Curso Normal.

Os autores Hobsbawn e Ranger (1997) propõem a diferenciação entre tradição e costume. Podemos descrever o uso do uniforme como um costume, que constrói uma tradição institucional. No caso do Curso Normal, o uniforme passa a ser uma representação da institucionalização da formação docente na tradição dos cursos formadores.

A funcionalidade do uniforme, dos aspectos reguladores, servia para o controle interno, mas também externo. As vigilâncias da sociedade para com os alunos da instituição, afinal eles deveriam ter condutas exemplares. Existia um controle e uma cobrança de posturas consideradas ideais ou aceitáveis. Podemos perceber essa questão no relato de Hilda Jaqueline sobre uma brincadeira ocorrida ao final de um ano letivo:

¹⁷ A referência ao uniforme característico do Curso Normal, composto pela saia azul e a camisa branca, foi relatada somente em uma vez nas entrevistas realizadas. Outros relatos indicam variações de modelos do uniforme, porém nos relatos existentes, prevalecia as cores tradicionais.

“[...] eu lembro assim que teve, eu liderei até de final de ano, aquela coisa de final de ano de jogar farinha, ovo nas colegas. A Análises Químicas faziam e que nós inventamos de fazer. Aí não conseguimos fazer na escola, [...] e aí nós fomos pra rua e continuamos a jogar coisas e a meio que a coisa extrapolou e claro nos estávamos com a camiseta da escola. No outro dia veio a Irmã Ottilia que era a diretora e veio na turma 103 turma terror da escola, e queriam saber os nomes me denunciaram eu e mais algumas [...] que receberam vários telefonemas de pessoas da comunidade dizendo que foram atingidos por ovos nas paradas, parece que alguém entrou no supermercado pra comprar e sujaram tudo.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

A professora Hilda Jaqueline carrega memórias de uma travessura juvenil realizada no período de formação. Praticou uma brincadeira tradicional entre os estudantes, porém o uniforme, a camiseta da escola, denunciava que aquele ato juvenil fora realizado por alunos do Dom Feliciano. Os telefonemas indicaram que alguns membros da comunidade reagiram negativamente à ação dos alunos, pois esse comportamento não correspondia ao modelo de formação proposto e idealizado pela instituição.

As repercussões das reclamações da comunidade forçaram uma intervenção direta da Irmã Ottilia, diretora do colégio naquele período, que exigia saber os alunos responsáveis pela brincadeira. O discurso da irmã provocou na professora Hilda Jaqueline a percepção de estudar em uma instituição tradicional na comunidade *“aí a gente percebe que tinha uma cobrança ser como aluna do Dom Feliciano”* (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

A argumentação da Irmã Ottilia diante das alunas buscava a valorização da profissão docente, *“éramos do magistério, futuras educadoras, pelo fato de ser magistério tu tinha que ser de uma postura e uma conduta X”* (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

O uniforme era uma prática destinada aos estudantes, mas essa prática pode ser percebida entre os professores, porém sem o caráter de obrigatoriedade; mais como uma apropriação/reprodução de costumes, de hábitos de vestuário que representariam tradições, tanto a da profissão quanto a da ordem religiosa. Fato que pode ser percebido nas narrativas de Jurema Weber:

“Eu me lembro um dia que meu pai foi me buscar, tava chovendo, eu já era professora da escola daí ele tava no carro esperando eu fui uma das últimas a descer a escada e quando eu entrei no carro, foi o bom dia dele, queria que tu tivesse sentado aqui dentro do carro observando tuas colegas saírem elas todas bem arrumadas, e tu sai assim de calça jeans e camiseta. Então que era um luxo, ai que eu comecei a prestar atenção que os professores do Dom Feliciano saíam sempre muito bem arrumados, sapato de salto e eu era tênis, calça Jeans eu era bem simples, eu adoro calça jeans é como eu sempre fui, mas lembro direitinho

meu pai dizendo isso, daí eu passei a prestar atenção e comecei a ficar com vergonha.”(Jurema Weber, 19 de agosto de 2014).

A padronização no vestuário dos professores da instituição pode ser percebida como um costume, pois nos encontros de formação das escolas da congregação era percebido o mesmo padrão das roupas:

“Mas não era dito, mas até na maneira de se vestir era mais ou menos padrão, então, te vestir de uma maneira que não chamasse atenção. Isso não era pelo menos eu não me lembro de terem dito, mas a gente saia mais ou menos todas no mesmo estilo.” (Jurema Weber, 19 de agosto de 2014).

Quando questionada de como essa padronização ocorria, se de alguma forma as direções solicitavam ou orientavam na forma de vestir, a entrevistada não recordava, mas denuncia a influência da tradição já consolidada ou apropriada pelos professores.

“Pois é não sei, Artur. Eu tenho a impressão que deixavam nas entrelinhas. Eu acho, eu não consigo me lembrar, mas saíamos praticamente todas iguais seriam todas de saia, sabe a gente tinha um padrão na maneira de se vestir.” (Jurema Weber, 19 de agosto de 2014).

A uniformização dos professores não ocorria somente no campo estético, pois as narrativas também trazem representações sobre o comportamento dos professores da instituição nas reuniões de formação. A professora Jurema Weber relata suas observações e representações sobre a postura de seus colegas:

“Talvez até tivesse,mas ninguém se atrevia, eram uniformizados, mesmo tipo de comportamento, sabe os soldadinhos, não tem, o que se fazia tudo igual, se fazia tudo que era solicitado, [pausa] não consigo achar as palavras que exprimam o que eles eram, o que nós éramos que eu estava no grupo.” (Jurema Weber, 19 de agosto de 2014).

A tradição institucional e religiosa referenciava-se em modelos de condutas expressados pela disciplina. Tanto para a formalização da conduta ideal quanto à questão dos conteúdos, faz-se necessária a estratégia da disciplina como importante recurso. A tradição de uma escola de qualidade no ensino passa por essas estratégias. A sistematização da disciplina exige a hierarquização, exercida no Colégio Dom Feliciano pelas irmãs. Assim, aos professores cabiam admitir as ordens sem problematizar. Quando questionada sobre como definiria o perfil de seus colegas professores, Jurema Weber relata:

“Alguns brilhantes, mas acomodados, dentro da caixinha, sabe às vezes tô exprimido aqui, mas não vou sair, eu aceito como tá [...] não tinha nenhum ativista, nenhum líder, liderança era das freiras.” (Jurema Weber, 19 de agosto de 2014).

A liderança das irmãs indicava a presença de outro aspecto da tradição da instituição, trata-se da tradição religiosa. De modo geral, todas as instituições produzem padrões de conduta; as instituições religiosas, sobretudo, fazem de forma mais contundente. Essas seguem modelos regradores de condutas e de características nas práticas escolares. Seguem uma concepção da moral cristã, cujo objetivo consiste no ensinamento dos valores e dogmas da religião e configuram-se no regramento dos comportamentos.

A tradição pode constituir-se pelos discursos e pelas representações implicadas nas normatizações das práticas religiosas, próprias de um colégio vinculado às congregações confessionais. As práticas cotidianas da vivência religiosa estão presentes nos registros internos da instituição. Esse forte elemento da religiosidade pode ser percebido na construção e preservação da Capela Coração de Maria presente no pátio da instituição (FOTO 4).

FOTO 4 – Capela Coração de Maria



Fonte: Registrada pelo autor em 19/11/2013

O aspecto religioso representa importante referência de observação e análise, pois os valores religiosos são fortemente sentidos nos registros institucionais, na filosofia do colégio, na formação humana cristã e em ações cotidianas e práticas¹⁸.

Os mecanismos de controle disciplinador estavam representados de diferentes formas na instituição. Uma delas era o funcionário responsável pelo monitoramento interno e de acesso à instituição. Existem diversos relatos que demonstram a presença desse funcionário, sempre representado como o instrumento vigilante e controlador.

Nesse relato o controle era duplo, ou seja, visava o horário de entrada e a certificação de que o uniforme atendia ao padrão exigido “[...] *tinha o Seu João, que era o porteiro, que fiscalizava pra tu poder entra. No inverno tu não podia ir de calça de brim, tu tinha que ir de calça colegial azul marinho*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

O modelo de controle criava a sensação de sufocamento e repressão aos estudantes, sendo a disciplina aplicada na instituição comparada a um quartel: “*Eles não gostam, chamam de quartel, eles brigam, mas eles voltam*” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Existem outros relatos nesse sentido, mas abordando a instituição comparada a uma prisão: “*Quando tinha educação física que o Pimenta¹⁹ nos fazia correr na quadra da escola [...] nossa nós adorávamos, todo mundo corria, porque era o momento que tinha pra sair daquele lugar*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A implementação de modelos disciplinares como forma de regular as condutas, impostas aos estudantes, também podiam ser percebidas no corpo docente. A característica de professores acomodados e que não expunham suas ideias era mais sentida nos professores que compunham o grupo há menos tempo.

A função de expor ideias e de liderar era das freiras, isto é, as lideranças dos professores não se manifestavam, pois esse posto já estava ocupado. As participações e contribuições dos professores respeitavam a autoridade das irmãs, buscando aprovação delas para expor suas opiniões, conforme relata Jurema Weber:

“Tu fechava a boca e te acomodava ou tu não durava, como eu, eu saia. O que tu fala não tem eco. As tuas ideias ninguém compra, a não ser que a irmã, que a supervisora ou que a diretora da escola chegasse e dissessem: Oh nós vamos andar por aqui. Ai todo mundo vai aplaudir, por que lá todo mundo aplaude.”

¹⁸ Os registros institucionais sempre reforçam os preceitos e valores religiosos. A Congregação criou um Setor de Educação que funcionava conjuntamente com uma divisão desse setor voltado para os aspectos religiosos na esfera educacional.

¹⁹ O Professor de Educação Física da instituição no período temporal da pesquisa. Esse professor é citado em outras entrevistas também.

Agora se é um outro colega que veem com uma ideia. Geralmente era engraçado ver um ou outro colega olhando pras freiras pra ver a reação das freiras, pra ver se eu respondo ou não respondo, eu preciso ter um consentimento.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

O relato da professora indica o respeito à hierarquia da instituição, particularmente, pela hierarquização da irmã Ottilia Ziles, diretora do colégio²⁰ no período de 1973 a 1998. As representações nas narrativas, principalmente da Jurema Weber, apontam o perfil da Irmã Ottilia como sendo autoritária, disciplinadora e crente de suas convicções.

As entrevistadas estudaram e/ou trabalharam no período de gestão da Irmã Ottilia, pois sua temporalidade foi extensa, de exatamente 25 anos. Os longos períodos de sua gestão, seguindo as características relatadas referentes à irmã, contribuem significativamente para consolidar uma tradição. Segundo Hobsbwan (1997) configuram relações de autoridade, sistemas de valores e padrões de comportamentos.

4.2 – Formação docente e tradição

A tradição do Colégio Dom Feliciano fundamenta-se em diferentes aspectos, sendo um deles o discurso da qualidade no ensino e na formação docente. Portanto, busco identificar e analisar os elementos da tradição institucional nas representações dos sujeitos da pesquisa sobre seu processo de formação, através das práticas pedagógicas e do tipo de formação presente no Curso Normal.

As práticas pedagógicas, uma das categorias principais desse trabalho de pesquisa, buscam identificar e analisar os procedimentos adotados no curso de formação profissional docente. Procedimentos ou ações pedagógicas que constituem diretamente ou indiretamente a formação dessas estudantes em sua atuação profissional.

Pensar sobre Formação de Professores ou sobre Educação nessa temporalidade definida na pesquisa, é pensá-la em seus contextos históricos. Nesse período, o Brasil passou por um momento de transição no cenário político; inicialmente, por um regime ditatorial e logo depois um momento de abertura política.

As influências desse período histórico podem ser percebidas também no processo de formação docente no Colégio Dom Feliciano. Elas correspondem à legislação e às

²⁰Na temporalidade dos meus estudos, a instituição teve duas direções, a Irmã Teresinha Zavaschi, entre o período de 1968 a 1973 e a Irmã Ottilia Ziles, no período de 1973 a 1998.

normatizações educacionais criadas no período militar, tanto na estruturação dos níveis educacionais quanto na organização curricular, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei Federal 5.692, sancionada em 1971.

Uma das reformulações em relação à formação de professores na LDB de 1971 foi a extinção das Escolas Normais, dando lugar ao Curso de Magistério. Nessa transição, a formação de docentes de 1ª a 4ª série realizava-se, conforme Bernadete Gatti afirma, e caracterizava-se num currículo disperso, com a parte da formação específica reduzida (GATTI; BARRETO, 2009).

Os sujeitos da pesquisa trazem, em suas memórias, relatos que indicam uma formação que reflete esse período de transição que o país vivia naquele momento.

“Então hoje assim eu analisando em termo de currículo e formação a escola estava nesse trânsito, havia ainda muitos elementos curriculares tradicionais, numa perspectiva de um ensino, de uma formação baseada na organização, no planejamento, que é importante, que foi importante, mas que também tinha resquícios tecnicista tradicionais e ao mesmo tempo professoras como a Maria de Lurdes que traziam temáticas bem interessantes pra época, ou seja, dos desafios de ser um professor, da realidade encontradas nas escolas, de um aluno que não é um aluno ideal com problemas sociais e culturais, dependendo do contexto” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

O relato de Hilda Jaqueline reflete a representação que a escola vivenciava, assim como o país, um período de transição na formação da instituição. Transição ou a coexistência de duas possibilidades de formação: o tecnicismo tradicional ou a compreensão dos contextos sociais e culturais dos alunos.

A narrativa também apresenta elementos que indicam e caracterizam o tipo de formação da instituição. Entre os elementos indicados, destaco, inicialmente, os que descrevem a formação da instituição centrada na *organização* e no *planejamento*, que caracterizam um tipo de formação rigorosa e disciplinadora.

Um dos elementos observados nas Atas de Formandos trata-se dos escassos indícios da presença de meninos no curso de formação docente, caracterizando, assim, a feminização do magistério. A maioria dos autores refere feminização indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério, as razões para esse fenômeno são diversas (WERLE, 2005, p. 610).

O estudo de Guacira Louro (2009) corrobora para uma interpretação referente ao processo de feminização, quando indica que no início das escolas normais as formações de

professores eram destinadas aos homens e mulheres. No entanto, fenômenos como a industrialização e a urbanização são elementos que afastaram os homens da docência.

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. (LOURO, 2009, p. 448).

As mulheres apropriaram-se desse campo profissional por diferentes motivações, como Louro (2009) aponta:

As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (LOURO, 2009, p. 453).

As narrativas abordam elementos que indicam a feminização²¹ como uma das características do curso de formação docente do Dom Feliciano; segundo demonstra o relato da professora Fátima Bernardes que caracteriza o curso como “*sempre mais feminino*” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Enquanto o relato de Ana Cristina, quando questionada sobre a presença de meninos no curso: “[...] *meninos não tinha, Na minha época não, Achava que isso nem existia isso*” (Ana Cristina, 23 de setembro de 2014). Um dos reflexos dessa feminização, existente na instituição, está na própria composição dos sujeitos da pesquisa, mulheres que foram ex- alunas ou ex- professoras do colégio.

Na caracterização do tipo de formação, um importante elemento é a questão relacionada à disciplina. Esta representa a forma normatizadora de condutas das mentes e dos corpos, podendo apresentar-se nessa instituição de duas formas: uma pelo discurso religioso e outra pela condição histórica.

A disciplina abordada aqui está vinculada às Práticas Pedagógicas como estratégias de controle que podem ser entendidas com rigidez no processo pedagógico, como forma de atingir o padrão de qualidade. Essa questão aparece em inúmeras narrativas, onde refletem a disciplina pedagógica: “*Assim a escola era muito rígida, rígida no uniforme, tu não ia no banheiro fora de hora,[...] Análises Químicas em um andar e o Magistério no outro*”(Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

No relato acima são demonstradas algumas representações sobre a temática disciplina. Primeiramente, sobre a rigidez reguladora das condutas que constituem um processo de

²¹ A feminização está categorizada em minha pesquisa como questão de gênero.

homogeneização, na definição dos horários certos e na delimitação do espaço de ação ou da classificação do espaço e não espaço dos estudantes.

A regulação das condutas exige a criação de mecanismos ou estratégias de controle. Um desses aparatos de controle na instituição educacional era representado ou personificado em muitos relatos referentes à figura de um funcionário, o seu João, responsável por vigiar os alunos e zelar pela disciplina no interior do colégio. Suas funções aparecem nas narrativas como o controle de acesso dos alunos, onde era observado o horário de chegada e o uso do uniforme. Quando questionada, Ana Cristina afirma que a escola era rígida:

“Rigidez porque pra entrar tinha que passa pela vigília do seu João. Então tu imagina três turma de 1º, três turma de 2º, três turma de 3º do Magistério. Da Análise Química três turma 1º, três turma de 2º e três turmas de 3º, só ai da 18. Todo mundo passava pelo olho do seu João.”(Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As narrativas apresentam outros importantes elementos que caracterizam o tipo de formação do curso, sendo a formação conteudista uma delas, conforme indica o seguinte relato:

“Eu acredito que em termos de currículo existia uma tradição conteudista né, muito, muito que se pegava muito na organização, do planejamento que é importante também, mas que se levada ao extremo você acaba mecanizando, acaba engessando” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

As memórias de Hilda Jaqueline reforçam outro relato dela sobre a organização e o planejamento, porém apresenta *“uma tradição conteudista”*, ou seja, apresenta a preocupação com as temáticas mais pedagógicas com forte enfoque nos conteúdos a serem desenvolvidos em aula.

Os relatos indicam que o ensino no Dom Feliciano era muito centrado no conteúdo, isso em todas as modalidades. Essa questão reflete-se nas avaliações, conforme a narrativa de Ana Cristina em seu relato sobre em que momento era cobrado o conteúdo: *“Eu via o conteúdo na hora que eu tinha que prestar prova.”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As memórias indicaram que, naquele momento para os alunos, os conteúdos não faziam sentido em sua formação docente; gerando, assim, angústias nas estudantes, conforme indicam os seguintes relatos:

“[...] Prova de História e as capitais da África [...] Ai eu pensei eu não vou ensinar meus alunos isso. Por que esse era meu conflito que eu tinha. Eu queria uma aula que ensinasse o que ensinar, não ganhava e ao mesmo tempo eu tinha que dar conta de um conteúdo que eu não iria utilizar. Acho que esse era o maior conflito Naquela época os professores não explicava pra que, nos se questionava uma tomava da outro, uma do 3º virou, ela disse vocês não vão utilizar pra nada” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

“Então isso me reforça o que eu falei antes. Nós não tínhamos muitos subsídios teóricos, de autores, sabe. A coisa era muito na prática e com base nas experiências dos professores que ministravam as aulas, entende. Nós não tínhamos suporte de discussão, de discussão assim, de leituras, de sabem coisas de materiais atualizados, era uma formação muito na base da prática e claro com algumas discussões, mas não se discutia, por exemplo Paulo Freire. Paulo Freire eu fui conhecer muito tempo depois, não existia um suporte, não sei como que é agora. A base muito da prática, né.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

As memórias evocadas trazem representações de uma formação específica, onde o aprofundando nos conteúdos muitas vezes, segundo os sujeitos da pesquisa, não contribuía para sua prática docente. Esses relatos apresentam a dicotomia existente na formação de professores em diferentes modalidades: no Curso Normal e no Ensino Superior, formando professores e especialistas.

É consenso que a formação dos professores requer o aporte conjunto da dimensão da disciplina específica e da dimensão das ciências da educação. [...] quando se trata de dosar e combinar a contribuição dos diversos componentes formativos para estabelecer em que ponto da formação específica, deve-se inserir a componente profissional educacional e estabelecer a duração, a organização do currículo e a articulação dos componentes formativos, é que as dificuldades aparecem. (GATTI, 2011, p. 155).

Essa característica marcante do tipo de formação, centrada nos conteúdos, era uma exigência que transcendia os espaços da instituição. Existia como prática comum solicitar aos alunos a realização de atividade fora do ambiente escolar, como uma complementação dos estudos escolares.

“Ao mesmo tempo o nível de exigência nas tarefas de casa, nós tínhamos muitas tarefas de casa e éramos cobradas ao extremo na questão das tarefas de casa. Era sem dúvida era uma complementação do que era trabalhado na escola, mas muita, muita cobrança em termos de tarefa de escola. Que depois quando eu trabalhava como professores, nos daí, do outro lado deu perceber a mesma coisa, a supervisão da escola exigia que nós sobrecarregássemos os alunos de tarefas de casa. Então deu pra ver o outro lado, eu como aluna e depois como professora. Havia uma exigência, tinha que ter muitas tarefas de casa tinha que

ter muitas tarefas de casa o tempo inteiro.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

O relato indica que essa era uma prática institucionalizada no colégio, tanto que podemos perceber a temporalidade de mais de uma década, pois retrata dois contextos diferentes de Jurema Weber na instituição, primeiramente como aluna e depois como professora.

As narrativas apresentam as angústias das estudantes em relação aos estudos dos conteúdos que, segundo suas representações, não apresentavam relevância para sua formação. Porém, em muitos relatos, os sujeitos da pesquisa indicam que a formação no Dom Feliciano propiciou a elas uma educação de qualidade “[...] a questão da estrutura da matéria, estrutura do conteúdo” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A organização do currículo do curso de formação docente procurava estabelecer a articulação entre a formação específica e a formação pedagógica. Torna-se importante destacar que essas duas práticas de formação eram definidas com conteudista.

A formação específica é entendida como os elementos que contribuíam no conhecimento da “*estrutura da matéria*”, as áreas do conhecimento que direcionavam para as questões relacionadas à escrita e a leitura.

A formação pedagógica apresentava-se nas aulas de didáticas, onde as práticas docentes eram abordadas. Existiam aulas de didática direcionadas para cada área do conhecimento, dos conteúdos específicos destas áreas, como forma de propiciar elementos que auxiliassem a discutir tais conteúdos com os alunos.

A organização curricular apresentava-se na temporalidade de 1983 e 1984, respectivamente no 2º e 3º anos²² do ensino médio da formação docente na seguinte forma:

Quadro 10 - Disciplinas do Curso de Magistério – 1983 e 1984

2º Série - 1983	3ª Série – 1984
Português	Português
Educação Física	Educação Física
Aspectos Biológicos	Filosofia
Aspectos Químicos	Psicologia

²² A elaboração do Quadro 10, onde são apresentadas as disciplinas curriculares dos anos de 1983 e 1984 do Curso de Magistério do Colégio Dom Feliciano, teve como fonte de dados o boletim da professora Silvana Engel. Ela estudou no 1º ano no Curso de Análises Químicas, na mesma instituição e posteriormente, passou para o Curso Normal, assim como a entrevistada Hilda Jaqueline.

2º Série - 1983	3ª Série – 1984
Aspectos Físicos	Sociologia
Filosofia	Estrutura
Psicologia	Matemática
Sociologia	Didática de Educação Religiosa
Estrutura	Didática Geral
Matemática	Didática da Linguagem
Didática de Educação Religiosa	Didática da Matemática
Didática Geral	Didática de Ciências
Didática da Linguagem	Didática de Estudos Sociais
Didática da Matemática	Didática da Música (1º e 2º Bimestre)
	Didática de Moral e Cívica (3º e 4º Bimestre)

Fonte: Boletim de Silvana Engel e elaborado pelo autor

Analisando o currículo proposto pela instituição na formação docente podemos observar a existência de 14 disciplinas no 2º ano e 15 no 3º ano de curso, sendo possível perceber, também no 3º ano, que duas disciplinas foram ministradas durante seis meses cada uma, ocupando dessa forma um período anual com duas disciplinas.

Desse número de disciplinas do 2º ano, dez são destinadas aos conteúdos específicos, voltadas a uma formação mais teórica e/ou conceitual. As outras quatro disciplinas correspondem às questões pedagógicas, através das disciplinas de didática, cujo objetivo era aproximar os conteúdos específicos das práticas pedagógicas.

No 3º ano do curso, os dados coletados demonstram uma quase equiparação no número de disciplinas de conhecimentos específicos e pedagógicos, sendo sete de específicos e oito de didáticas (Quadro 10). Destaco que as Didáticas da Música e de Moral e Cívica foram divididas e realizadas nos mesmo período letivo, sendo dois bimestres para cada uma delas.

Quadro 11–Organização do Currículo – 1983 e 1984

Ano Escolar	N Anual de Disciplinas	Conteúdos Específicos	Didáticas
2º Ano	14	10	4
3º Ano	15	7	8
TOTAL	29	17	12

Fonte: Boletim de Silvana Engel e elaborado pelo autor

No 2º ano existiam quatro disciplinas de didática, sendo elas: Didática de Educação Religiosa, Didática Geral, Didática da Linguagem e Didática da Matemática. No ano seguinte, essas didáticas, já descritas, retornam acrescentando mais quatro disciplinas relacionadas às questões pedagógicas, entre elas: Didática de Ciências, Didática de Estudos Sociais, Didática da Música e Didática de Moral e Cívica.

A presença das disciplinas de Didáticas de Educação Religiosa, Didática Geral, Didática da Linguagem e Didática da Matemática, nos dois últimos anos de curso, indicam elementos sobre o tipo de formação proposto pela instituição.

Primeiramente, o destaque no ensino de Português e Matemática, com maior presença no currículo, demarcam a relevância dessas disciplinas na formação das docentes. Destaco também a relevância no Ensino Religioso devido à forte presença da congregação e das professoras irmãs na instituição. Referente à Didática Geral, tornava-se um momento de oportunizar outras atividade pedagógicas, conforme relato: *“Então a gente percebe que era um currículo que se abria a possibilidade de outras linguagens, por exemplo, nós tínhamos muito teatro principalmente na Didática Geral.”* (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

Segundo informações existentes no boletim, indicam a existência de 12 disciplinas de didática; mesmo assim, os sujeitos da pesquisa mencionam que tais disciplinas não foram suficientes nas suas formações.

“[...] claro que tocavam em alguns aspectos, mas muito superficialmente. Um grande questionamento de todas nós que vinha muito frequente. Tá falam que a gente tem que fazer isso? Que tem que fazer aquilo, mas não dizem como fazer isso?” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

Nas aulas de didática é observada, segundo as narrativas, a existência de diferenças muito específicas entre os professores. Alguns professores tinham posicionamentos mais concretos e práticos sobre a prática e ações docentes e problematizavam as experiências educativas com as alunas. Já outros professores discutiam nas aulas uma visão idealizada da profissão.

“Claro tem muitas coisas que aprendi no magistério que não conferiam com a realidade, também. Porque existia na formação alguns professores que nos davam a real, mas existia também tinha o idealizado, e nos que tínhamos a experiência de magistério dava choque com os professores não, mas isso ai falando, mas na minha aula, na minha escola.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

Contudo, em outro relato, a professora Ana Cristina expõe uma experiência onde as professoras de Português e de Didática da Linguagem conseguiram articular os conteúdos específicos com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de didática. Logo, tornavam as aulas mais dinâmicas e proveitosas, pois a conciliação das disciplinas implicava em uma aprendizagem com sentido.

“Acho que até no magistério eu tive mais em Língua Portuguesa [...] a professora tinha essa, que era a Isabel Cristina [...] e a professora de português, assim elas tinham essa preocupação, as duas. Então uma ensinava [...] a outra te ensinava como usar pra ensinar [...] mas Didática da Matemática não aconteceu isso” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Os relatos abordam elementos que envolvem o currículo da formação do Curso Normal. Abordo essa temática com base nos autores Popkewitz (1994) e Silva (1994), que entendem o currículo como artefatos sociais e culturais que representam relação de poder.

O currículo do Curso Normal tem o propósito de contribuir na formação profissional dos professores, mas como ele é resultante das relações socioculturais, transcende, assim, as questões da profissão, pois também produz formas de regulação social.

As disciplinas de didática, desenvolvidas nos cursos de formação de professores, procuravam subsidiar e capacitar os estudantes em suas práticas profissionais. Objetivavam aproximar os estudos de formação conceituais às ações práticas realizadas no ambiente escolar, porém esses espaços de capacitação docente não contemplavam as diversidades e complexidades dos processos e ambientes educativos.

Relembrando e refletindo sobre sua formação profissional, as entrevistadas apresentam narrativas onde demonstram uma sensação de incompletude em relação a sua formação diante do diferencial da prática e da superficialidade como esta era abordada, conforme relatos da professora Hilda Jaqueline Fraga (página 91).

As memórias referentes às disciplinas de didática não apresentavam clareza sobre a quantidade exata de disciplinas e nem a periodicidade delas no curso. O boletim da professora Silvana Engel permitiu visualizar e compreender a organização dessas disciplinas no curso de formação (Quadro 11).

A professora Hilda Jaqueline, em sua narrativa, indica que as disciplinas de didática discutiam as questões das práticas, mas de uma forma superficial, conforme o relato dela (página 91) sobre as orientações dos professores a respeito das funções da profissão docente, mas sem explicitar as formas de exercer tais funções. Esse sentimento também apresenta-se

nas memórias referentes às aulas de didática, pois elas não aprofundavam as discussões e reflexões sobre o “fazer” docente, ficando evidente nos seguintes relatos:

“Por que esse era meu conflito que eu tinha. Eu queria uma aula que ensinasse o que ensinar, não ganhava e ao mesmo tempo eu tinha que dar conta de um conteúdo que eu não iria utilizar. Acho que esse era o maior conflito” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Os seguintes relatos da professora Ana Cristina refletem sobre sua formação e explicitam de forma mais clara as representações sobre as disciplinas de didática não atenderem às expectativas das estudantes.

“[...] sentia muita falta disso [...] mas eu não sabia do que eu tava sentido falta, né, Artur. Eu fui me dar conta dessa falta quando eu fui dar aula.[...] Então assim eu sempre tive expectativa de que minha formação inicial fosse me ensinar a como fazer aquilo, mas eu nunca consegui fazer isso, eu nunca achei isso na minha formação [...]O curso de magistério preparava pra te instrumentalizar de recurso, de recurso, mas não se preocupavam com o como né, Artur, o como? Como eu tinha que fazer essas crianças entender que a multiplicação é uma soma excessiva, como eu tinha que ensinar que a divisão não era necessariamente o contrário da multiplicação” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As representações sobre as expectativas e os objetivos das estudantes, em relação ao curso, deixam evidente o sentimento de incompletude diante de sua formação. Expectativas e/ou percepções de sentir falta de algo, sem ter a consciência exata do que seria. Tal sentimento de incompletude era sentido ainda no processo da formação e reforçado diante das atividades e práticas docentes no período posterior ao curso.

Porém, em outro relato, a professora Ana Cristina expõe uma experiência adotada pelas professoras de Português e de Didática da Linguagem, onde existia a articulação dessas disciplinas de modo a conciliar os conteúdos específicos de português nas práticas pedagógicas e isso era percebido pelas estudantes do curso. Eram elementos que subsidiavam seu trabalho com os alunos nas escolas. Essa experiência permitia uma aprendizagem mais significativa e também ia ao encontro das expectativas das estudantes.

“Acho que até no magistério eu tive mais em Língua Portuguesa [...] a professora tinha essa, que era a Isabel Cristina [...] e a professora de português, assim elas tinham essa preocupação, as duas. Então uma ensinava [...] a outra te ensinava como usar pra ensinar [...] mas Didática da Matemática não aconteceu isso” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Em todas as narrativas, tornou-se muito presente elementos que permitem caracterizar o tipo de formação realizada no Colégio Dom Feliciano. Entre esses elementos estão os relatos referentes à instrumentalização de recursos ou a constante exigência na produção de materiais pedagógicos.

As atividades de produzir materiais eram muito comuns em tarefas solicitadas nas Disciplinas de Didática e nas atividades desenvolvidas e direcionadas aos períodos de Estágios, correspondente ao Microestágio e o Estágio Final.

“Era sempre muito material concreto pra matemática, didática da língua portuguesa, assim. Pra História a gente, não fazíamos muito, que eu me lembro que a gente fazia muito mapa. Bastante mapas do RS, mapa da vegetação, mapa sabe, dessas coisas todas.”(Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

Devido à quantidade de disciplinas de didática existentes (Quadro 10), as narrativas apresentam relatos da grandiosa demanda de atividade ou tarefas de produção de materiais pedagógicos.

“[...] isso fazia parte de uma formação que eles primavam muito pelas didáticas. Tu tem que dar aula, tu tem que saber dar aula e aí então era aquela coisa, aquela encheção. Assim não era uma encheção de saco, era uma overdose de material.”(Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

O relato da professora Hilda Jaqueline permite pensar que tais atividades atendiam ao objetivo de capacitar as estudantes para suas práticas educativas em sua futura profissão. Demonstra, desta maneira, a intencionalidade da instituição em formar “bons professores” preservando e consolidando sua tradição de colégio qualificado.

As grandes demandas de atividades exigidas pelos professores forçaram os estudantes a elaborarem estratégias para cumprir os prazos estabelecidos para a realização destas, conforme os seguintes relatos:

“Eu, por exemplo, que trabalhava e estudava, estudava de manhã e trabalhava à tarde, eu ficava assim [...] eu não dormia tinha que dar conta do material “[...] e eu como eu não tinha muita habilidade eu pagava pra fazer pra mim. Algumas coisas eu fazia [...] por que eu não tinha essa habilidade. Eu era uma boa professora, mas em termos de coisas manuais eu não tinha muito, então a gente ia passando uma pra outra. Oh fulana faz, cobra tanto. Até por que não tinha tempo, eu trabalhava, enfim. Algumas coisas eu pagava pra uma amiga que tinha um talento muito legal e fazíamos.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

“E essas coisas assim de mão de obra, que tinha que ter material de contagem, meu pai fazia tudinho pra mim. Eu encapei 300 caixinhas de fósforo, eu duas meu pai fez 298. Meu pai adorava, eu comprava os palitos meu pai pintava, botava de molho na anilina virava botava no Sol no outro dia tava seco os palitos, sabe.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A professora Jurema Weber apresenta outra representação referente às aulas de didática, pois as percebia como mais dinâmicas ou integradoras. Representações que se distanciam das características disciplinadora e conteudista, atribuídas em outras representações sobre o tipo de formação do colégio.

“Eu me lembro das didáticas que eram sempre muito gostoso participar das aulas de didáticas, por que tínhamos que confeccionar jogos, nós jogávamos na sala de aula era uma coisa bem mais dinâmica. Mas me lembro muito, muito, muito da Língua Portuguesa que ela faziam aquela coisa dos ditados, das composições, que tínhamos que dividir as redações, outras coisas confesso pra ti que não consigo lembrar.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

As atividades solicitadas, relacionadas à produção de materiais, apresentavam-se nas narrativas como sendo muito semelhantes ao longo dos anos, parecendo ser uma repetição das propostas. Representavam atividades características de alguns professores que se repetiam em todos os anos escolares, normalmente presentes nas disciplinas de Didática da Matemática e de Linguagem, como a produção de materiais de contagem para a matemática e de leitura e escrita para português. A produção da materialidade pedagógica era uma exigência nas atividades desenvolvidas nos períodos de estágios.

“[...] então tinha aquelas fichas e aí tu pegava aquelas historinhas dos livros infantis, daí tu tinha que botar, elas tinham que ser ilustradas e com perguntas sobre os textos [...] sei lá, fiz 50 ficha de leitura com interpretação e com perguntas com aquelas fichinhas [...] Matemática, a irmã Helena não abria mão de trabalhar com o material concreto, até por que o pensamento da criança ainda é muito concreto, então era palitinho que tinha que pintar, era tampinha de garrafa pra ajudar na questão dos números, os conjuntos, os flanelógrafo” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

“E a gente produzia muito recurso, Artur. A gente produziu pasta de datas comemorativas, a gente produzia ficha de leitura, a gente tinha muito material, material de contagem então eu vou te contar, eu tinha um relógio pra cada aluno, eu tinha coisas pra trabalhar fração tudo de papel, de papelão [...] eu tinha cubinhos, dado eu acho que tinha uns 40, 50 dados que meu pai fez de papelão pra mim que a professora de didática da matemática pediu.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A produção do material pedagógico era uma forte exigência das práticas de formação no Curso Normal do Colégio Dom Feliciano. Prática que instrumentalizava em demasia as alunas, porém não as capacitava na forma de como proceder com os materiais produzidos perante os alunos. A técnica de produzir sobressaía-se em detrimento aos conhecimentos e aprendizagens que as matérias proporcionavam.

As memórias da professora Ana Cristina, referentes ao seu processo de formação no curso, retratam representações onde a produção de materiais não significou conhecimento relevante para a ação docente e representava ensinamento sem sentido, como ela próprio define “frescurites”.

“[...] descobri no primeiro ano que não era nada daquilo que eu pensava. Por que eu ia no ônibus, chamada escolar, que ia pegando só estudantes e eu via as meninas do terceiro ano com aquelas pastas pesadas, aqueles trabalhos que tinham feito, arquivo AZ, cheio de coisas pra fazer. O que eu pensava sem o conhecimento, eu pensava assim, que achei que o curso de magistério era produzir “frescurites” eu odiava “frescurites [...] O curso produzia recursos, ele se preocupava com a apresentação do material com teu futuro aluno, mas não me qualificou pra trabalhar com aqueles recursos, mas isso eu não sabia, fui saber disso quando eu pisei na escola pra fazer o micro estágio.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As produções de materiais pedagógicos podem ser entendidas no contexto da proposta de formação de professores qualificados na instituição, além de compor como elemento que contribui para a construção do discurso de qualidade. Este consolida-se através das exigências, onde as alunas precisavam dedicar-se para realizarem as tarefas solicitadas; produzindo, portanto, uma forma da comunidade pensar a instituição e disseminando esse pensamento no contexto social onde ela está inserida, ou seja, fundamentando a tradição da instituição.

Na produção de materiais pedagógicos percebesse uma exigência dos professores para com as alunas em produzir material com uma linguagem pedagógica e infantil. Fato que marcava os critérios de avaliação centrados na organização, nos conteúdos pedagógicos e na estética da materialidade.

As ações docentes, pós-magistério, possibilitaram a professora Ana Cristina problematizar, refletir e resignificar seus aprendizados, seus conhecimentos e práticas. O exemplo dessas reflexões está no seguinte relato:

“[...] o uso do quadro valor de lugar, unidade, dezena centena, eu fui aprender na real, na real quando eu trabalhei com a Rosana no São Matheus eu fui

aprender a lógica do aluno, pra trabalhar base dez. Eu fui aprender eu já tinha feito 8 ou 9 ano de porcaria ensinando meus alunos unidade, dezena e centena, com o quadro que eu produzi no Dom Feliciano que eu carreguei Portugal, voltei, que eu levei pro Maria Fausta, voltei. Tava inteiro poderia ter feito com um pedaço de papel e palito e tem o mesmo valor, “mas capaz aquilo não era um trabalho produzido”, tá, flanelógrafo, poderia ter usado um avental em mim.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Em todas as narrativas existem elementos que permitem identificar as práticas pedagógicas e assim compreender o tipo de formação do Colégio Dom Feliciano. Nos relatos referentes às produções de materialidade, tais elementos evidenciam-se.

Dentre esses relatos, destaco os das professoras Ana Cristina e Hilda Jaqueline, que demonstram algumas exemplificações de práticas realizadas quando eram estudantes do curso. Tais práticas denunciam o tipo de formação, como a produção de fichas de leitura que demonstra a ênfase na leitura e na interpretação dos dados do texto. Em relação às atividades da disciplina Didática da Matemática, as produções de materiais de contagem eram constantemente solicitadas. Já nas aulas de didática dos Estudos Sociais as atividades eram relacionadas às datas comemorativas, inseridas na concepção histórica tradicional.

Procuro apontar as percepções das entrevistadas com relação ao Curso Normal e do quanto essa formação age nas ações práticas desses sujeitos como professores ou em ações pós-formação na própria instituição que indiquem alguma relação com o Colégio.

Em seus relatos, Ana Cristina descreve as cobranças demasiadas sobre as questões envolvendo as ilustrações, a estética e ao discurso pedagogizante. Sua prática docente buscava opor-se a essa característica da formação de professores do Colégio Dom Feliciano e refletir sobre algo que causava tantas angústias quando era estudante.

Referente às ilustrações, Ana Cristina traz na memória de sua prática menor grau de exigência para com seus alunos:

“A primeira capa da folha dos meus alunos sempre tinha uma identificação do ano que eles tavam. Então assim, eu dava aula pra 2ª série e eu queria um desenho da família e da escola e era a única coisa que eu pedia de ilustração no caderno dos meus alunos.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Sua prática tinha como objetivo relacionar as ilustrações com as atividades propostas aos seus alunos, conforme indicam os relatos:

“Então assim, quando a gente, quando eu trabalhava problemas matemáticos que eles tinham que calcular, fazer operações matemáticas. O que eu fazia, que eles

tinham que desenhar, eu botava os objetos. Então se tu pega um cadernos dos meus anos da década de 80 e 90, tu vai encontrar desenhos e ilustrações relacionados com aquilo.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A professora Ana Cristina relata algumas situações de sua vivência profissional como supervisora escolar ou como proprietária de uma escola de educação infantil por mais de duas décadas no município de Cachoeirinha. Nessa experiência como gestora, ela contratou inúmeras professoras para sua escola, sendo muitas delas formadas no Dom Feliciano e no Instituto Princesa Isabel²³.

Em seu relato, a professora estabelece um comparativo entre as professoras das duas instituições formadoras. A comparação refere-se à formação no sentido de instrumentalizar o professor na ação prática da profissão. Segundo ela, o Instituto Princesa Isabel prepara suas alunas com melhores condições nesse sentido.

“[...] agora na minha experiência de supervisora, como dona de escola, assim eu tive várias professoras que se formaram lá, e tive professoras que se formaram no Princesa Isabel. O Princesa Isabel dá melhores condição do como.[...] As do Princesa, se dá pra comparar muito mais contemporâneas, se virando na realidade”(Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Na continuidade de seu relato de comparação entre as duas instituições, ela retrata uma de suas funcionárias formada no Dom Feliciano, onde operacionalizava sua ação prática dentro do modelo aprendido na instituição.

[...] Tinha uma funcionária [...] ela era extremamente criativa [...] mas na hora dela dar aula, ela tinha que estruturar aquela aula todinha se não ela se perdia, Introdução metodologia, desenvolvimento e avaliação. E ela não era a única.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Outra característica que defini o tipo de formação, assim como também os critérios de avaliação, era a exigência e rigor na elaboração dos planejamentos das aulas. As estudantes do curso deveriam planejar todas as etapas das aulas, inclusive com planos extras para possíveis eventualidades.

Em oposição ao modelo de formação que enfatizava o conteúdo, Ana Cristina afirma que não exigiria dos seus alunos o conteúdo simplesmente, e explicitou essa ênfase no

²³O Instituto Princesa Isabel, localizado no município de Cachoeirinha, é uma escola da rede estadual de ensino responsável pela formação docente. No início dos meus estudos o Instituto Princesa Isabel era conjuntamente com o Colégio Dom Feliciano, o objeto de estudo da pesquisa.

conteúdo quando relatou sobre a cobrança de conteúdos que privilegiava a memorização nas provas, como por exemplo, as capitais dos países africanos.

Entretanto, seus relatos também apresentam os aprendizados que se originavam dessa prática conteudista *“Mas assim, em sala de aula, assim aprendi o uso dos recursos, a questão da estrutura da matéria, estrutura do conteúdo, eu acho que aprendi”*(Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Os seus relatos mostram inclusive outro elemento característico da formação do Dom Feliciano, a questão da disciplina organizacional:

“Aquele que na época era uma coisa de ser disciplinado, de ter os momentos certos da aula, 1ª parte, 2ª parte, 3ª parte, 4ª parte, parte final, sabe assim que é como o pensamento científico se estrutura e como tu pensa assim. Tudo que eu planejo eu sempre vou naquela mesma estrutura que eu aprendi lá. A formação é pra que? Qual objetivo? Quais são os objetivos que eu vou fazer? Eu não escrevo, mas eu penso sobre isso. Que objetivos eu vou desenvolver fazendo isso dessa forma ou dessa forma. [...] Isso eu aprendi no curso de magistério. Acho que de tanto planejar.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Para Ana Cristina a contribuição dos seus estudos no Colégio Dom Feliciano para sua formação foi a importância da leitura e da escrita na construção do conhecimento. Na parte da literatura, especificamente, atribui a importância disso na formação da aprendizagem do aluno.

“A parte da literatura. Acho que isso eu aprendi bastante e usei bastante. Essa questão do uso da literatura na formação do aluno e na formação do texto. Eu acho que essa questão do texto eu usei bastante, até hoje, eu uso bastante. Acredito que tu tem que ler pra aprender, que tu tem que ler pra saber [...] por que assim não tem como tu aprender a escrever se tu não lê e compreende o que tu escreve” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Na sua prática docente, ela optava sempre por ser professora das turmas da 2ª série, pois acreditava que essa série seria fundamental para iniciar o gosto pela leitura nos estudantes.

“[...] quando eu dava aula eu sempre dei aula, um turno pra 2ª série. No outro turno existia uma coisa chamada AJT, aumento de jornada que nada mais é do que o regime complementar. O que acontecia no outro turno eu dei aula pra 4ª série, dei aula pra 5ª série de Educação Física e de Ciências, eu dei aula pra 1ª série no outro turno, mas um turno eu mantinha a minha 2ª série, por quê? Porque eu acreditava que eu estruturava a alfabetização na cabeça dos meus

alunos, aquela 2ª série era básica pra ele gostar de escrever e ler. Sempre acreditei nisso, então eu achava que fazia a diferença. [...] Por que eu acredito que tem que ser uma história que envolva o aluno, da realidade à imaginação, da imaginação pra realidade, por que ele precisa construir o jogo símbolo e hoje eu vejo professores que não conseguem construir o jogo simbólico”. (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Em sua entrevista, Ana Cristina relata uma experiência enquanto aluna, onde a professora promoveu a leitura de obras infantis e, posteriormente, pediu para produzir apresentações teatrais para os alunos. Essa experiência foi marcante para sua formação e, por conseguinte, exerceu influência na sua prática profissional, pois essas obras infantis tornaram-se presentes nas atividades de leituras dos seus alunos.

“Nós tínhamos uma professora de português, que nós lemos daí Erico Veríssimo e nós tínhamos que produzir teatros do Erico Veríssimo infantil. Então eu tinha todos os livros do Érico Veríssimo infantil [...], todos esses livros que ela lançou eu sabia eles décor e salteado. Isso me gabaritou a ser a diretora das três peças. [...] Tanto é que depois eu professora da rede municipal passei anos [...] trabalhando teatro e o livro o ano inteiro com os aluno pra que eles se apresentassem. Por que eu acreditava naquela literatura clássica, naquela literatura que trabalhava o mundo.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Em relação às questões da escrita, no processo de construção textual, a professora Ana Cristina aborda um pouco do seu trabalho na supervisão escolar.

“Não tem com tu aprender a fazer um texto se tu resume, se tu não ordena tuas ideias e isso eu aprendi dentro do Dom Feliciano. Assim aprendi essa questão do texto poder ser coletivo, quando tu faz todo muito discutir e participar de uma ideia e isso eu aprendi dentro do Dom Feliciano. Sempre fiz texto coletivo com meus alunos. Hoje eu escuto os professores com quem eu trabalho dizer que os alunos não conseguem fazer texto coletivo, eu não imagino isso, porque todo mundo tem ideia, todo mundo sabe. Acho que o que falta é ter as perguntas certas, questionadas no momento certo, fazer uma discussão focada pra depois fazer o texto. Acho que hoje ninguém se dá tempo pra isso e isso eu aprendi dentro do Dom Feliciano.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A professora Ana Cristina relata a importância de ter cursado o “magistério”, indicando o curso como um diferencial em sua formação, conforme relato: “[...] se eu não fizesse curso de magistério, se eu fosse direto na Pedagogia isso ia me fazer falta, a linguagem da criança iria me fazer falta”(Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Refletindo sobre o questionamento referente às contribuições da formação no Dom Feliciano para suas atividades profissionais, Hilda Jaqueline rememora aspectos que compõem a construção de seu perfil de pesquisadora.

“Muito do que eu aprendi foi na intuição. Claro o magistério me ajudou, me ajudou assim no que é uma sala de aula, planejamento, como eu planejamento, mais ou menos como é essa coisa, me ajudou um pouco, mas eu fugia muito desse engessamento assim. Eu sempre tive essa percepção de ouvi meu aluno, de perceber sabe a dinâmica de sala de aula. Acho que por isso que depois me tornei uma pesquisadora, por isso eu enveredei pelos caminhos”(Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

As contribuições da formação no Dom Feliciano para a professora Hilda Jaqueline, mais precisamente nas temáticas estudadas em suas pesquisas²⁴, sofreram influências da formação humanística presente nas ações religiosas.

“Porque tocavam em questões, acho que na verdade demonstravam uma preocupação com essa formação humanística, que pra mim foi muito importante, pra minha carreira depois, né. Pensar a educação não só em termos de conteúdos, mas também de valores, de formação integral. Então isso eu considero que levei pra mim, pra minha carreira essa coisa de me preocupar com esse sujeito aluno, né esse ser humano, esses valores que me ajudou muito na minha formação e depois na minha prática.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

“[...] a questão do humano, da formação do humano, da importância da valorização do humano, e isso pelo menos no plano do discurso que a gente tinha e ouvia nas ações assim, pra mim foi importante, né que tanto as professoras [...] elas sempre frisavam essa questão de entender o aluno, de conhecer o entorno, proporcionar pro aluno essa formação dos valores. Isso me ajudou muito a perceber a questão educação como uma coisa mais ampla.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

A professora e pesquisadora Hilda Jaqueline destaca também como um elemento significativo de sua formação, presente em suas práticas educacionais no período pós Dom Feliciano, a importância das disciplinas de didática em sua formação, pois tornou-se um diferencial em relação aos seus colegas professores da graduação.

“A questão da didática, pra mim hoje como professora e formadora eu vejo e aí eu trabalho com Didática e Metodologia do Ensino de História e com colegas meus que não tiveram essa prática docente, não tiveram essa formação, que faz

²⁴As temáticas pesquisadas pela professora Hilda Jaqueline são voltadas para as questões sociais. No seu mestrado o objeto de pesquisa eram os moradores de rua e no doutorado seu objeto de pesquisa eram os educadores sociais que trabalham com moradores de rua.<http://lattes.cnpq.br/3979190690880852>.

uma diferença. A didática, ou seja, como você utiliza determinado material e você explora isso para desenvolver o conhecimento Histórico, no meu caso, a aprendizagem Histórica. [...] mas essa coisa do planejamento, da organização de uma sala de aula, do que o professor precisa tá atento nessa interação.” (Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

As professoras entrevistadas, refletindo sobre suas trajetórias profissionais, identificam no Curso Normal aspectos relevantes à sua formação. O Curso Normal apresenta-se como um diferencial em relação ao ensino superior, pois consistia em uma formação mais harmônica entre os conhecimentos específicos das áreas e os conhecimentos pedagógicos.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no “mundo” da pesquisa ainda é privilégio dos que aceitam esse caminho de inquietação, inovação e desafios. Denomino e identifico essa inquietação como sendo a curiosidade inata do pesquisador em seguir seus preceitos investigativos e, assim, configurar as inovações dos diferentes olhares interpretativos sobre os fenômenos a serem pesquisados. Não se trata de trazer algo “novo”, mas de apresentar outro olhar ou outra história sobre determinado objeto.

Referente aos desafios podem representar uma diversidade de situações enfrentadas pelo pesquisador, pois sua trajetória é composta por diferentes provocações dependendo das suas relações ou pontos de contato com a pesquisa.

Porém, destaco um desafio que todo o pesquisador enfrenta, o desafio das escolhas. Fazer pesquisa é fazer escolhas. Primeiramente, a definição do objeto de pesquisa e sua dimensão espacial e histórica. A escolha da dimensão histórica da pesquisa na definição da temporalidade em que vai dedicar-se a analisar.

As escolhas a serem realizadas pelo pesquisador não cessam, pois são necessárias novas escolhas, agora referentes aos aspectos teóricos e metodológicos que embasam seus estudos, além daquelas que lhe permita construir a empiria que responda aos objetivos da pesquisa.

Depois existem as escolhas dos enfoques no texto, dos escritos. Seleciona-se o que fica ou o que acaba sendo retirado. A produção escrita da pesquisa age como uma importante ferramenta de reflexão e constituirá um processo cíclico de apropriação, reflexão, escrita; e, novamente, reinicia-se o processo para redimensioná-la a um outro nível de aprofundamento.

As escolhas dessa pesquisa, iniciadas na minha trajetória profissional, possibilitaram perceber que meus colegas, que estudaram e formaram-se no Colégio Dom Feliciano, sempre rememoram essa instituição em comentários carregados de saudosismo e afeto. A convivência no ambiente do colégio fez-me perceber que a comunidade, de modo geral, possui respeito e admiração pela instituição.

Essas percepções referentes à instituição e a relação da comunidade com ela sempre me inquietaram em compreender esse fenômeno local. As articulações distintas de conceitos permitem compreender esses discursos sobre a instituição, configurando, assim as tramas que relacionam História e Educação. Tais discursos permitem diferentes representações sobre a formação profissional docente, tendo como referência os estudos históricos das instituições escolares e refletindo sobre o seu tipo de formação em uma determinada temporalidade.

Nesse sentido, busco identificar, a partir da base nas narrativas, representações sobre os processos de formação dos alunos do Colégio Dom Feliciano, capaz de produzir o discurso que ao longo do tempo constroem a tradição da instituição.

Os sujeitos da pesquisa, através de suas memórias, são importantes referenciais para a composição da base documental para análise. Esses sujeitos da pesquisa ou sujeitos de memórias foram escolhidos para representar os diferentes segmentos do processo de formação docente; mais precisamente quatro ex-alunas, sendo que duas delas exerceram cargos na instituição como professoras e supervisoras/orientadoras no curso de formação.

O conceito de memória (HALBWACHS, 2006), utilizado nessa dissertação, considera a memória como um resultado da interação social, onde possibilita perceber pontos de contato entre elas. Quando analisadas em conjunto, as lembranças evocadas pelo grupo de memórias constituem-se; assim, as memórias do grupo tornam-se memória coletiva. Dessa forma, constitui uma memória coletiva sobre alguns aspectos da formação docente no Colégio Dom Feliciano no período de 1970 a 1990.

A professora Ana Cristina quando questionada se teria mais alguma memória para compartilhar, elabora uma breve reflexão sobre o tema da memória.

“Falar de memória, né, é um coisa que eu. Eu sou apaixonada por isso, né. Então eu me lembrei de nomes, eu lembrei de coisas que eu nem sabia que eu me lembraria. Assim eu fui dentro da minha sala, naquele Dom Feliciano umas cinco vezes hoje. Então isso, é uma coisa que quando eu lia sobre memória que dizia que a gente vai contar sobre o prisma da gente, né. E eu sempre ficava um pouco preocupada com isso sobre o meu prisma pode ser verdade e pode ser mentira ou pode ser do jeito que eu interpretei, mas quando vejo o lugar, as pessoas, eu sempre penso que não é meu prisma, foi minha real memória.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A educadora problematiza sobre as suas interpretações do passado, presentes em sua memória, relativizando a legitimidade como construtora de uma pretensa verdade ou realidade. Aborda indiretamente a reflexão que Ecléa Bosi (2004) denomina de imagem lembrança, que resultam do inconsciente dos indivíduos.

Os sujeitos de memórias “migraram na passarela do tempo”, pois suas narrativas retratam suas diferentes temporalidades na instituição, sendo que em alguns momentos rememoram seu tempo como alunos e em outros momentos como professoras. Assim é o caso das professoras Fátima Bernardes e Jurema Weber, que relataram memórias no período em que eram alunas e como profissionais da instituição.

As entrevistadas, através de suas narrativas individuais, compuseram os pontos de contato de suas trajetórias de formação, permitindo, assim, perceber as práticas pedagógicas semelhantes que definem o tipo de formação docente no Colégio Dom Feliciano. Compreender tais práticas pedagógicas representa um dos objetivos dessa pesquisa, onde as narrativas apresentam importantes elementos que indicam e caracterizam o tipo de formação da instituição. Destaco os elementos que a descrevem como uma formação rigorosa, disciplinadora e conteudista, centrada na organização e no planejamento.

O tipo de formação caracterizada pela disciplina representa a forma normatizadora de condutas, de valores e de comportamentos próprios das instituições religiosas, e também pelos seus contextos históricos de reabertura política no país nesse período “*O que ele queria o que pessoas agradáveis, pessoas afetivas que fosse bom professores, disciplinadas, regrados a década queria isso não queriam pensantes, gostariam que os alunos gostassem e dessem florzinhas pra professores.*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A disciplina pode ser entendida como um elemento que fundamenta a prática pedagógica e também a tradição, pois ela apresenta-se como uma prática ou estratégia comportamental na execução de sua proposta pedagógica, que, por conseguinte, contribui para a tradição da qualidade de ensino da instituição. O uniforme escolar representa os reflexos dessa disciplinação, identifica uma condição de pertencimento e de regulação e normatizações.

As narrativas delinearão outra característica do tipo de formação, a forte exigência de produzir materiais pedagógicos de apoio aos alunos. Existe a crítica a esse tipo de formação, pois capacitava à produção da materialidade, mas não instrumentalizavam como operacionalizar tais produções para propiciar aprendizagens aos alunos. Para cumprir as demandas de atividade e as exigidas dos professores, as alunas criavam estratégias para cumprir os prazos estabelecidos para as atividades.

A formação do Dom Feliciano implicou em marcas significativas nas trajetórias profissionais dos estudantes entrevistadas. Todas indicam em seus relatos a qualidade da formação do Curso Normal e como o curso foi importante, pois representava um complemento ao curso no Ensino Superior.

Nessa pesquisa, realizo uma breve observação no currículo escolar do curso a partir do qual busco explicitar as relações das disciplinas das áreas do conhecimento com as disciplinas de didática. Não pretendo aprofundar os estudos sobre o currículo, pois esse tema é discutido como artefato cultural que contribui para o discurso de qualidade educacional e da consolidação da tradição.

Referente à tradição, outra importante categoria de análise, as narrativas auxiliam na identificação e na compreensão da tradição do Colégio Dom Feliciano junto à sociedade de Gravataí. A tradição da instituição propiciou observar as motivações que levaram essas estudantes a optarem por realizarem sua formação profissional nessa instituição.

A tradição do colégio fundamenta-se em uma sociedade que considerava os elementos de tradição familiar, através da valorização do sobrenome das famílias tradicionais ou de relevância no espaço social local. Na década de 70, a instituição passa a desenvolver a prática de subvenção de bolsas de estudo para as camadas populares, tornando o grupo de alunos mais diverso socialmente.

As entrevistadas desse estudo eram originárias das camadas populares, onde algumas delas bolsistas ou pagantes, com dificuldades financeiras das famílias para a manutenção dos seus estudos. As narrativas descrevem práticas de segregação no ambiente escolar que se apresentavam na valorização dos sobrenomes, da tradição familiar que sustentava a tradição institucional como o espaço de formação dos filhos da elite local.

Os relatos demonstram elementos que permitem pensar a estruturação do Prédio da escola como um elemento significativo da materialidade e da influência da invenção da tradição institucional. O prédio e/ou a passarela produziam representações sobre o colégio que configuravam importantes elementos da invenção da tradição que buscavam institucionalizar o Colégio Dom Feliciano, onde sua própria arquitetura imponente produzia o discurso de ser uma escola diferenciada.

A arquitetura imponente caracterizava-se também pelas representações de controle e rigidez, elementos percebidos nas narrativas através de relatos sobre a organização dos cursos profissionalizantes em cada andar da escola; como também nos relatos sobre as janelas das salas de aulas com os vidros inferiores pintados, impossibilitando a visualização das áreas externas do espaço educativo.

A tradição institucional do colégio constitui-se ao longo de sua história e, assim, firma a instituição na memória da cidade. Nessa investigação da invenção da tradição do Colégio Dom Feliciano a ponto somente alguns elementos que compõem essa tradição.

A consolidação da tradição institucional do colégio pode ser atribuída pelo modelo de gestão da Irmã Otília, diretora do colégio de 1973 a 1998, portanto gestora da instituição por 25 anos. A temporalidade extensa na direção permitiu a Irmã Otília impor seu modelo de gestão caracterizado pela rigidez e pela exigência de um colégio que mantivesse e consolidasse ainda mais sua tradição de escola de qualidade. Segundo as narrativas da professora Jurema Weber, quando questionada sobre a Irmã Otília “*Muito autoritária, muito*

nas suas convicções. Bah muito difícil chegar com uma ideia pra ela, ela tinha um tipo de pensamento e era só. Ouvia só determinadas pessoas” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

A exigência da Irmã Otília manifestou-se na narrativa de Jurema Weber, através do relato sobre o categórico incentivo da participação dos professores nas formações organizadas pela congregação, onde a *“escola tem que aparecer, tem que se destacar”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

A tradição institucional exercia seus reflexos sobre o tratamento dados aos professores e à instituição. Tratamento que demonstrava respeito e destaque social aos professores na comunidade local.

A forma de tratamento dada aos professores confunde-se com a tradição institucional e a tradição da profissão docente. Os professores sentem-se responsáveis ou crentes de que seu trabalho seja essencial à sociedade, sendo que a própria sociedade legitima e sustenta esse discurso da relevância profissional da docência. Entendo esse discurso de responsabilização como um elemento que consolida a tradição na profissão docente.

Retomo os objetivos propostos para a pesquisa expostos em duas categorias analíticas, sendo elas: a identificação e a análise dos elementos que constituem e fundamentam a tradição da instituição escolar e as práticas pedagógicas que subsidiam o discurso de qualidade presentes no curso de formação.

A tradição institucional consolida-se em diferentes elementos: na questão do prédio, na sua história institucional, nos preceitos religiosos e no discurso de qualidade do ensino. Sendo esse último elemento um ponto de consonância entre as duas categorias analíticas. O discurso de qualidade de ensino fundamenta-se na disciplina, na capacitação dos professores e nas práticas pedagógicas que buscam conciliar o conhecimento formal com as didáticas educacionais.

Os elementos expostos nesse texto indicam pontos a serem considerados no processo de análise, tendo-se em vista que o objeto pesquisado nunca se esgota, pois representam o “olhar” do pesquisador com um determinado referencial teórico.

O limite temporal da pesquisa de dissertação força o pesquisador a realizar escolhas, delimitações ao tema, pois os prazos encerram-se e exigem uma sistematização final. Porém, as abrangências do objeto de pesquisa, ainda não aprofundadas, permitem ao pesquisador explorá-lo futuramente.

Assim como a construção das dissertações é resultante de um processo coletivo, tanto nos aspectos do pensamento, quanto no texto; resultante dos constantes diálogos entre o pesquisador, o orientador e os teóricos que fundamentam a pesquisa.

Os caminhos possíveis dessa dissertação são múltiplos, pois permitem diferentes possibilidades de estudos. Alguns desses caminhos consistem em aprofundar temáticas abordadas nesse estudo, tais como: as práticas dos estágios e as questões de gênero.

Outras possibilidades estão relacionadas com a trajetória dos estudos realizados, relacionadas às categorias de análise tradição da instituição escolar e as práticas pedagógicas. Entendo o conceito de tradição de Hobsbawn e Ranger significativo para estudar a Histórias das instituições escolares.

No decorrer do curso de mestrado e da pesquisa, os estudos referentes às práticas pedagógicas consolidaram-se como uma importante temática para futuros estudos, ou seja, pesquisar os processos históricos relacionados à formação de professores.

Na pesquisa sobre a presença da congregação Imaculado Coração de Maria relacionada às questões educacionais no Brasil e no Rio Grande do Sul (APÊNDICE B), despertou-me a inquietação de compreender mais profundamente esses processos de consolidação da congregação nesses espaços educacionais .

Relatei, brevemente, algumas possibilidades de pesquisas futuras e após definir o caminho a seguir, torna-se necessário pensar e realizar novas escolhas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BARROSO, Vera Lucia Maciel. Gravataí processo de municipalização do Rio Grande do Sul. In.: Gravataí: do êxodo à composição étnica. Simpósio Estadual sobre a Cultura Gravataiense, 2. Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Departamento de Cultura, 1990. 232 p.

_____; JACHEMET, Celia Silva (org). **Raízes de Gravataí: memória, história e cidadania**. Prefeitura de Gravataí, Casa dos Açores do Rio Grande do Sul; Porto Alegre. EST: EVANGRAF, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**; tradução Vera Pereira – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BECKER, Jean Jacques. O handicap do a posteriori. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. P. 215-218.

BORTOLUZZI, Octávio. **Documentário**. 2 ed. Porto Alegre: Gráfica Dom Bosco, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.) **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 12. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.) **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/SP: Autores Associado; Uberlândia: EDUFU, 2002. P. 25-38.

BURKE, Peter. **O que é história Cultural?**. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIEU, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel. 1990.

_____. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. P. 215-218.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação I**, 3ª. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 247-265.

FERNANDES, Rogério. Apresentação. In: MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288 p.

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Marcos legais dos cursos de formação de professores. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília. UNESCO, 2009. 294 p.

_____; Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In.: GATTI, Bernadete Angelina / organização Walter E. Garcia; **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4)

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos, ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____, Introdução: A invenção das tradições. In.: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico).

JAEGER, Imaculada. **Escolas e obras: arquivo geral da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (1849 a 2002)**. 2004. p. 66 – 71.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Escola Nova**. N. 1 jan./jun. Campinas: Autores Associados, 2001.

LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. In: _____ e Pierre Nora (orgs.). **História. Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres. Ed. Da Universidade, UFRGS, 1987. 103p.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer História da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. In: **História da Educação** Porto Alegre v. 18 n. 43 Maio/ago. 2014 p. 145-161

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado, (organizadores). 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 30, Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. P. 9-19.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina F. da Silva e Eleonora F. da Silva. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Ciência sociais da educação).

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.) **Memória e formação de professores** - Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

REVEL, Jacques. **Preposições: ensaios de história e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2 .ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. 168 p. (História & reflexão, 10).

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. Cortez, 1994.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores**: história de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940 -2009). Porto Alegre: Evangraf, 2012.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.) **História e memória da educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In.: **Revista Brasileira de Educação**. N. 14 mai./jun./jul./ago. Universidade Estadual de São Paulo, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de.; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.). **A cultura escolar em destaque: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3- 30.

_____, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina; DA ROCHA, Marlos Bessa Mendes. (Orgs.). **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009, p. 103-114.

VIDIGAL, Luis. **A História Oral**: o que é, para que serve, como se faz. Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação. Santarém, 1993.

WERLE, Flávio Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. In.: **Cadernos de Pesquisa**. Volume 35, número 126, página 609 -634. Dezembro 2005.

APÊNDICE A

Termo de consentimento de direito sobre depoimento oral

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

TERMO DE CONSENTIMENTO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu

.....
., CPF nº, cede e transfere neste ato, gratuitamente, a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia, na cidade, para o pesquisador Artur Diego da Silva Alexandrino.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de concessão de entrevista (gravada) para a pesquisa referente ao Colégio Dom Feliciano.

Fica plenamente autorizado ao pesquisador, vinculado a Unisinos no curso de Mestrado em Educação, a utilização do referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.

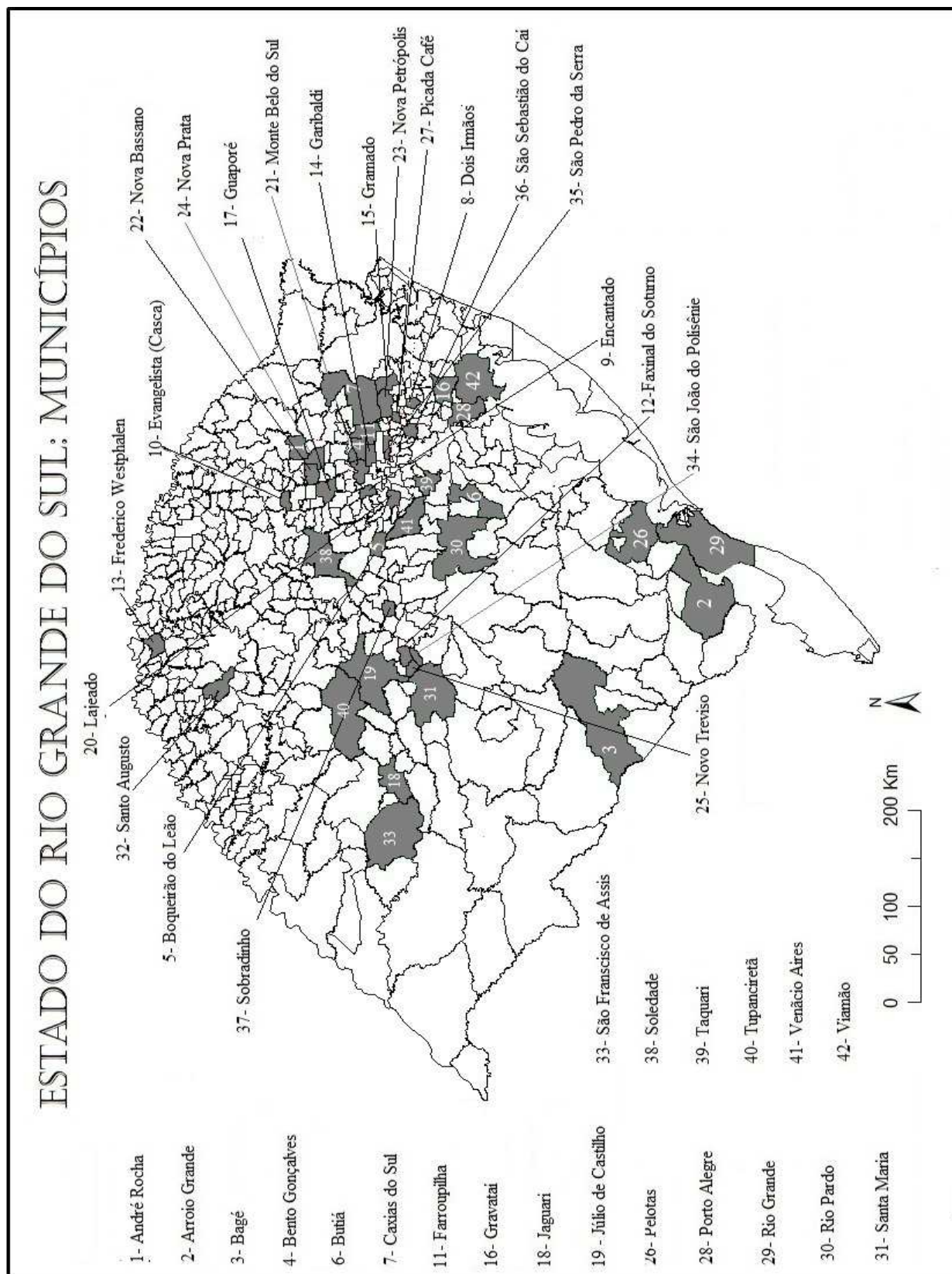
Local.....

Data.....

Assinatura do Depoente

APÊNDICE B

Mapa do RS com as instituições educativas da congregação ICM



APÊNDICE C

Tabela – Alunos formados na instituição (1955 – 1990)

Ano (em sequência)	Número de alunos formados
1955	14
1956	12
1957	10
1958	19
1959	22
1960	31
1961	36
1962	36
1963	38
1965	22
1966	34
1967	30
1968	52
1969	66
1970	49
1971	19
1972	22
1973	18
1974	25
1975	25
1976	39
1977	57
1978	114
1979	92
1980	76
1981	84
1982	90
1983	81
1984	61
1985	102
1986	117
1987	108
1988	94
1989	93
1990	62

Fonte: Atas de alunos formandos

APÊNDICE D

GRÁFICO Número de formados na instituição (1955 – 1990)

