

SILENCIAMENTOS E PERTENCIMENTOS: A ETNICIDADE PRESENTE NA CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS (1956 – 1972)

Julia Tomedi Poletto

Resumo

Este artigo trata de uma pesquisa sobre o Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado em Bento Gonçalves/RS, de 1956, data de criação do colégio, até 1972, pelas mudanças no processo educativo da escola, em virtude da LDB nº 5.692/71. A investigação analisa a presença da etnicidade na cultura escolar desta instituição. Pelo viés da História Cultural¹, o artigo fundamenta-se nos estudos de Lúcio Kreutz (2003; 2010), ao pensar a etnicidade como um processo e em Canclini (2003) e Hannerz (1997), compreendendo as misturas de culturas. Como metodologia, ex-alunos, ex-professores e irmãs da congregação do colégio² foram entrevistados, optando-se, assim, pela história oral. Pela análise das fontes, concluiu-se que, de maneira silenciosa, a etnicidade fez parte da cultura escolar do colégio, caracterizando modos de agir e de ser dos sujeitos.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Etnicidade; Instituição Escolar.

Considerações Iniciais

Ao investigar uma instituição escolar específica, pesquisamos vestígios de uma história e nos deparamos com um emaranhado de interpretações. Nesse sentido, a história da instituição escolar não significa a construção de uma história única e fechada, mas de uma representação construída a partir de uma pluralidade de olhares. Como afirma Flávia Obino Werle (2004, p. 32):

História das instituições escolares é uma representação da escola expressa pela forma de síntese narrativa construída com base na análise de representações de acontecimentos, relações e experiências passadas (documentos, imagens, prédios, objetos) e apropriações subjetivas (em parte capturadas por meio de depoimentos, memórias, registros escritos, sonoros, pictóricos) de coletivos e indivíduos, bem como da própria instituição sobre si mesma, suas relações externas, internas e no contexto social, ao longo do tempo.

¹As palavras de Pesavento (2008, p. 15) registram de maneira pontual o entendimento de história cultural: “Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.”

²Os entrevistados apresentados optaram por manter seus nomes originais na pesquisa, por meio de autorização escrita e assinada previamente. Portanto, neste artigo, o nome deles será mencionado.

Dessa forma, para analisar as representações desse espaço, inicio esse artigo com a apresentação da instituição escolar, apontando o contexto da época em que foi criada e algumas características singulares da escola em questão.

O Colégio Sagrado Coração de Jesus foi criado em Bento Gonçalves/RS pela solicitação da Paróquia Cristo Rei, através do padre vigário Rui Lorenzi, e dos moradores da região da Cidade Alta, que almejavam uma escola católica nesse espaço como forma de acolher os filhos e as filhas das pessoas da comunidade, bem como desenvolver a região que estava em expressivo progresso e expansão. Importante mencionar que a região da “Cidade Alta”, atualmente conhecida como um bairro de Bento Gonçalves, foi assim denominada por ser a região localizada na parte “alta” da cidade e fora do centro do município, o qual estava (e está) localizado na região “baixa”.

Na “Cidade Baixa” já existiam dois colégios particulares, confessionais e católicos na década de 50. Contudo, na Cidade Alta, região em evidente progresso pela presença da estação férrea, não existiam essas escolas, sendo este mais um motivo para que o Colégio Sagrado Coração de Jesus se estabelecesse nesse lugar e nesse contexto, tornando-se um fator de prestígio para as pessoas que ali residiam.

Embora existissem outros grupos étnicos na cidade em meados de 1950, a predominância de descendentes italianos também contribuiu no processo de criação do colégio na região, uma vez que o interesse por uma educação voltada à manutenção dos valores e das crenças da antiga pátria era notável entre os imigrantes e os descendentes da Itália.

Além disso, a manutenção da fé católica era um dos aspectos que os imigrantes e os descendentes de italianos cultivavam na tentativa de preservar seu sentimento de italianidade (Luchese, 2007). Em outras palavras, esse requerimento por uma escola católica na região expressava as estratégias dos imigrantes e descendentes italianos para manter vivas algumas características de sua pátria, como forma de aproximar seus costumes com aqueles vividos em sua terra natal.

Dessa forma, grande parte das crianças que iniciaram sua vida escolar na instituição eram filhos ou descendentes de imigrantes italianos, que desejavam uma educação pautada no catolicismo – religião predominante desses imigrantes. Em virtude deste contexto, entendo que a relação entre paróquia e colégio não se limitou apenas à solicitação da existência da proposta educativa das Irmãs Apóstolas na região. Pelo contrário: perpassou as práticas escolares e inseriu-se no interior da escola.

Cabe salientar que o Colégio Sagrado Coração de Jesus faz parte do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, criado por Clélia Merloni e um grupo de religiosas, no ano de 1894, em Viareggio, Itália, o que reforça esse “entrelaçamento” étnico da origem do Instituto e das regiões em que as escolas foram construídas no Brasil. A partir dessas percepções iniciais sobre o colégio, realço uma nota distintiva da cultura escolar e também do processo identitário dessa instituição, a qual será analisada nesse artigo: a etnicidade.

Para essa reflexão e esse aprofundamento, escolhi como caminho a ser percorrido a história oral, justamente por entender que a pesquisa em torno da história das instituições escolares não significa relatar fatos, mas evidenciar interpretações, sentidos e significados presentes nos acontecimentos, os quais são narrados de maneiras diferentes por cada um.

Outras metodologias poderiam ter sido escolhidas nesse estudo, no entanto, pelos primeiros contatos feitos com os entrevistados, assim como pela não identificação de registros escritos e de fotografias que pudessem contribuir para a análise da etnicidade, optei por trabalhar com as vozes dos sujeitos escolares, que “falam e calam”.

Lidar com as memórias de quem participou da história do colégio é, também, aprender a trabalhar com os silêncios. Afinal, o discurso é feito de vozes e pausas, que precisam ser entendidas, investigadas e esmiuçadas.

Para esse artigo, apresento a contribuição de dois ex-alunos, duas ex-professoras e uma irmã da congregação, que participaram do processo de constituição do Colégio Sagrado Coração de Jesus nos anos pesquisados. A seleção de entrevistados que atuaram em diferentes âmbitos na escola foi proposital, uma vez que esta é a primeira pesquisa de cunho acadêmico do colégio e, portanto, ter a possibilidade de ouvir as vozes de distintos sujeitos foi uma escolha pautada na tentativa de analisar esse espaço de maneira mais “ampla”, porém com rigorosidade e critérios específicos.

Enfatizo a riqueza do trabalho com a história oral, bem como a necessidade de manter um olhar rigoroso e centrado nesta fonte histórica por entender que a memória não é uma tradução literal do que foi passado, mas uma seleção daquilo que, para determinado sujeito ou grupo, em específico tempo e espaço, fez sentido. Como afirma Le Goff (1996, p. 535):

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Desse modo, trabalhar com as memórias dos sujeitos escolares foi uma escolha específica, que implicou, necessariamente, olhar rigoroso, cuidadoso e sem neutralidade. As falas apresentadas nesse artigo foram selecionadas pela riqueza de vestígios que carregam consigo, mas também pelos silenciamentos que produzem.

Sendo assim, na certeza de que outras análises também poderiam (e podem) ser produzidas a partir do mesmo objeto de estudo, mas com intencionalidade dessa pesquisa expressa, especialmente no que condiz ao conceito “etnicidade”, apresento, a seguir, as reflexões, fundamentações e investigações produzidas a partir das entrevistas realizadas.

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

A frase registrada acima, segundo o ex-aluno do Colégio Sagrado, Ari Orestes Cetolim, era dita pelos seus pais sempre que falavam de estudo e de escola para com os vizinhos e amigos. De acordo com o entrevistado, esta frase era pronunciada com orgulho, pois carregava “[...] *um diferencial, um respeito maior. Uma formação ética, porque era muito ético o trabalho do colégio.*” (Ari Orestes Cetolim, 2013).

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

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

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

Importante acentuar que as lembranças dos entrevistados não servem apenas para explicar a presença da etnicidade no colégio. Mais do que isso, contribuem para compreender algumas práticas dentro e fora da instituição educativa, as quais retratam a necessidade de um povo e os silenciamentos de outros grupos. Essas práticas fazem parte da cultura escolar e, portanto, traduzem as formas de aprender, de se relacionar e de ensinar dos sujeitos pertencentes ao colégio.

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

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

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

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

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

Nesse sentido, a etnicidade, interpretada como um movimento constante do sujeito pelas relações que mantém com o grupo e com o meio, é reconhecida também no currículo oculto do Colégio Sagrado, compondo assim a cultura escolar desta instituição. A relação entre educação e etnicidade transparecia pela cultura italiana da região, pela própria congregação

ser de origem italiana e ocupar um espaço tipicamente italiano e por algumas práticas que ocorriam no interior da escola.

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

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

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

Levando em consideração que esta pesquisa parte do ano de 1956, entendo que muitas transformações e o “aculturamento” dos imigrantes e descendentes italianos já havia iniciado e encontrava-se em processo. Entretanto, algumas características se mantinham vivas e estavam, agora, vinculadas a outras necessidades, como o progresso de uma região que passava a ser deles e a construção do sentimento de pertença desse grupo na nova pátria.

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

Não tinha italiano no colégio, mas os alunos sabiam falar o dialeto. O dialeto quase todas as crianças pelo menos entendiam. Agora não lembro se a gente falava na escola. Bom, quem não falava, pelo menos entendia o dialeto, porque nossos pais todos falavam o dialeto italiano. (Ir. Marinês Tusset, ex-aluna, 2013).

A recordação do dialeto italiano como a língua utilizada pelos pais e vizinhos retrata uma das marcas da etnicidade. Pelo período investigado, infiro que grande parcela das crianças já falava o português, inclusive pela nacionalização da língua ocorrida nas escolas, em anos anteriores³. Contudo, a permanência da língua materna dentro das casas realça essa

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

miscigenação de culturas (Hannerz,1997), uma vez que aponta para transformações e interações com a questão da língua.

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

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

No interior da escola, algumas práticas também revelavam a presença da língua italiana neste espaço, apesar de o ensino do italiano não estar previsto no currículo da instituição. De acordo com as recordações da ex-aluna Marinês Tusset (2013): *“Mesmo não tendo aula de italiano, mesmo assim eles nos ensinavam os cantinhos em italiano. Também, a maioria era descendente de italiano.”*

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

Por outro lado, ao dialogar sobre o processo de disciplinamento dos alunos, Irmã Anastásia Ferro, freira da congregação, comenta:

E o que mais exigíamos deles era o carinho entre os colegas. Em primeiro lugar, o carinho entre os colegas. Também que nunca sáisse uma palavra feia, porque lá também eram os pais e avós que tinham o costume de falar aqueles palavrões antigos em italiano [risos]. Então isso a gente tirou muito da criança. (Ir. Anastásia, irmã da congregação, 2014, grifo meu).

Embora a cultura italiana (assim como outros grupos étnicos) não fosse visivelmente percebida nas práticas escolares, analisando com maior rigorosidade alguns aspectos da cultura escolar, identifico a presença da etnicidade também no processo de disciplinamento

dos alunos. Em relação à conduta das irmãs e dos professores, infiro que a preocupação em “anular” o uso de palavrões no espaço escolar e, neste caso, pronunciados em dialeto italiano, eram tentativas de promover uma educação voltada para valores e para a resolução de conflitos por meio do diálogo, mas também uma maneira de realçar o processo de nacionalização do ensino.

Nesta perspectiva, faço minhas as palavras de Kreutz (2010, p. 53) ao afirmar que:

[...] a escola foi chamada para ter um papel central na configuração da identidade nacional desejada, tornando-se ao mesmo tempo um mecanismo de exclusão de processos identitários étnicos. O que para uma etnia se constituía em percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático, por vezes, traumático. A escola foi concebida como um instrumento privilegiado para formar a idéia de que os conhecimentos tratados em perspectiva generalizante eram superiores aos saberes locais e de grupos étnicos.

A partir dessa compreensão, infiro que, mesmo de maneira inconsciente, essas pequenas condutas praticadas no interior da escola para evitar o uso de “palavrões” no dialeto italiano demonstravam essa ausência (ou silenciamento) de características da etnicidade no espaço escolar. Entretanto, reforço que, analisando o caso específico lembrado pela Irmã Anastásia, a proibição do uso destes palavrões estava muito mais vinculada à necessidade da manutenção do respeito e das “boas maneiras” no ambiente da escola, do que à exclusão de marcas de grupos étnicos (apesar de alguns “silenciamentos” serem percebidos, os quais podem estar em consonância com o processo de nacionalização do ensino).

Pelas recordações positivas e também negativas referentes ao uso da língua (ou dialeto) italiana no colégio, é interessante observar que a predominância da cultura italiana na região interferia no processo educativo do colégio, mesmo que de forma silenciosa. Entretanto, reflito acerca dos outros grupos étnicos que, apesar de serem em número reduzido quando comparados aos italianos, certamente também se encontravam na região nos anos de 1950.

Para se ter uma ideia, segundo Censo Demográfico de 1950 (p. 1)⁴, no Rio Grande do Sul, havia 63.459 estrangeiros. Já no censo de 1960 (p. 14)⁵, o Estado contava com 52.116 estrangeiros. Embora a quantidade fosse menor com o passar de 10 anos - o que pode se justificar pela nacionalização dos estrangeiros, sendo esta uma intensa campanha de governo

⁴ BRASIL. VI Recenseamento Geral - Censo demográfico 1950 – Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 31/04/2014.

⁵ BRASIL. VII Recenseamento Geral - Censo Demográfico 1960 – Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 31/04/2014.

– a presença expressiva de estrangeiros no Rio Grande do Sul reforça o “não absolutismo” de um grupo étnico.

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

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

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

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

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

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

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

Pelo entrevistado ter cursado apenas os anos finais do curso ginásial no colégio, infiro que o ensino de cantos, como recordado pela entrevistada Ir. Marinês Tuset, não era uma prática comum nesta modalidade do ensino. Todavia, a lembrança do ensino da língua

francesa no colégio e a relação com a cultura da região, fizeram com que o próprio entrevistado se questionasse sobre o ensino de línguas no colégio.

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

Dessa forma, até os anos de 1960, 1970, era comum o ensino de francês nas escolas, em virtude da matriz nacional. Segundo o depoimento da ex-professora de francês e inglês do colégio: *“O francês, na grade curricular, acho que no país inteiro, era importante. A língua francesa, desde sempre, era chamada de língua culta. Era como se fosse a do latim, ou a do italiano, aqui pra nós. O francês se estudava muito mais.”* (Carmem Maria Tasca Frozi, 2014).

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

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

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

Por meio desse relato, fica evidente a predominância da cultura italiana na região e a ideia de “exclusividade” deste grupo étnico em Bento Gonçalves. Ao dizer que para o desfile de comemoração da cidade era considerado “tudo de Bento”, a entrevistada sintetiza as características do município em vinho (pelo volume de cooperativas e o destaque do setor vitivinícola a nível nacional) e nos “italianos”, pela presença significativa deste grupo na região. Por isso, no currículo oculto, as marcas da etnicidade – especificamente da cultura

italiana – transpareciam: tanto pelas vivências e práticas dos sujeitos no interior da escola como no diálogo em dialeto italiano estabelecido entre as famílias, fora do espaço escolar.

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

No caso do grupo de religiosas, assim como da instituição educativa pesquisada, entendo que, por mais oculta que pareça, a etnicidade (compreendida aqui pela cultura italiana) acaba sendo ativada por meio das práticas no interior e no exterior da escola. Dessa forma, compreendo que o processo identitário da escola está emaranhado pelo entorno da escola, pela história que constrói dentro e fora de seus muros. No caso da etnicidade, a interferência em algumas práticas escolares foi reconhecida e investigada pelos silenciamentos que apresentava.

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

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

Considerações Finais

Partindo das análises e das reflexões realizadas em torno da presença da etnicidade na cultura escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, compreendo que a mistura das culturas se expressa pelas práticas sofisticadas que, de forma sutil, apontam para silenciamentos no currículo e no interior da escola. Nesse sentido, a suspeita em torno de culturas homogêneas torna-se mais coerente na pesquisa histórica, ao passo que nem tudo o que supostamente é

apresentado como pertencente de determinado grupo faz parte da cultura de origem, mas compõem o arsenal de marcas causadas pelo processo de hibridação de culturas.

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

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

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

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

A descendência italiana da congregação e da região e em que a instituição educativa foi construída, a participação em eventos do município e o ensino de cantos em italianos são alguns dos “achados” dessa pesquisa, os quais enfatizam a presença deste grupo étnico na cultura da escola. Sendo assim, através dos relatos orais de moradores da Cidade Alta, foi possível evocar suas memórias e compreender que as exigências por um educandário próximo à Paróquia Cristo Rei não se restringiam apenas a necessidade de desenvolver determinada região, mas estavam permeadas de interesses e sentidos para um grupo.

Entendo que a história do Colégio Sagrado Coração de Jesus, no período temporal pesquisado, revela presenças e ausências, necessidade e interesses, expectativas e possibilidades. Não são respostas de um passado vivido, mas enfrentamentos, construções e

significados que, no decorrer da história, marcaram essa instituição e possibilitaram que alguns caminhos fossem percorridos. Não são produções neutras e definitivas, mas sim olhares construídos por um contexto, a partir de determinadas necessidades e capazes de serem transformados.

Por tudo isso, concluo que a cultura escolar do colégio carrega consigo aspectos não tão visíveis, mas imbuídos de interesses, como a etnicidade, os quais precisam ser estudados e analisados. Afinal, “ao privilegiar e impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la, a escola tornava-se um forte mecanismo de seleção e silenciamento.” (KREUTZ, 2010, p. 63). Que a suspeita pelas ditas “verdades” e a criticidade em torno das representações sobre o espaço escolar sirva de alavanca para mais pesquisas em torno desses mecanismos de seleção e de silenciamento que fazem com que a instituição educativa seja investigada com mais rigorosidade. A partir desta investigação, desejo que novos escritos sejam produzidos, a fim de que o olhar em torno dessa instituição escolar (assim como de muitas outras) seja ampliado pelas lentes da história da educação!

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. *História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. Vol 1. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 435p.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2003. 385 p. (Ensaio Latino-americanos, 1).

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 398 p.

HANNERZ, ULF. Fluxos, Fronteiras, Híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In: *Mana*. Revista da Sociedade Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro, n. 3, v. 1, 1997, p. 7-39.

KREUTZ, Lúcio. *Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade?* Série - Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS. n. 15, p. 81-92. jan./jun. 2003.

_____. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (orgs). *Cultura escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 49 – 74.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996. 553 p. (Coleção repertórios).

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcare per essere alcuno nella vita*. 2007.

Tese (Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos). São Leopoldo. Unisinos, 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008. 132p. (Coleção História &...Reflexões, 5).

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Documentos escolares: impactos das novas tecnologias. *História da Educação*. (UFPel), Pelotas, v. 11, p. 77 – 96, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07 – 72.