

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Geane Kantovitz

**IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS: MEMÓRIAS
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO PRIMÁRIO DE
SANTA CATARINA (1935-1965)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação

Orientadora: Dra. Clarícia Otto.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Kantovitz, Geane

Irmãs Catequistas Franciscanas : memórias sobre a
prática docente no Ensino Primário de Santa Catarina (1935
1965) / Geane Kantovitz ; orientadora, Clarícia Otto -
Florianópolis, SC, 2017.
278 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Memória. 3. Irmã Catequista Franciscana.
4. Identidade professoral. 5. Escola primária catarinense.
I. Otto, Clarícia. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**"IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS: MEMÓRIAS SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE NO ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA (1935-1965)"**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 10/03/2017

Dra. Clarícia Otto (PPGE/CED/UFSC – Examinadora) 
Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin (UNISINOS – Examinadora) 
Dr. Norberto Dallabrida (UDESC – Examinador) 
Dra. Giani Rabello (UNESC – Examinadora) 
Dr. Elison Antonio Paim (PPGE/CED/UFSC – Examinador) 
Dra. Joana Vieira Borges (MEN/CED/UFSC - Examinadora)
Dra. Caroline Jacques Cubas (UDESC – Suplente)
Dra. Liane Maria Nagel (UFSC - Suplente)

Geane Kantovitz
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2017


Prof. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

Dedico este trabalho a duas pessoas que o construíram junto comigo de diferentes maneiras: à minha orientadora, Dra. Clarícia Otto, com sua dedicação e orientação criteriosa, não medindo esforços em contribuir com seu conhecimento e sabedoria; ao meu marido, Ralph Gren de Oliveira, com seu apoio incondicional, tornando este doutorado a sua prioridade também, oportunizando-me momentos de lazer valiosos e respeitando tantos outros de solidão.

AGRADECIMENTOS

Buscando em minhas memórias momentos e pessoas que desejo agradecer de forma simples, mas verdadeira, destaco alguns deles.

À minha orientadora, Dra. Clárcia Otto. Lembro-me de um dos encontros que em tom de brincadeira disse-me: “difícilmente terás outra orientadora como eu, até porque não precisarás depois do doutorado”. Hoje, após a conclusão do mestrado, sob a mesma orientação, e do doutorado, digo-lhe: Você, Clárcia, sempre será minha orientadora. Cada artigo que eu escrever, cada aula que eu ministrar, cada livro que eu ler, ou escrever, minha orientação profissional será inspirada naquilo que você é. Expresso aqui minha gratidão por tudo que você fez pelo nosso trabalho!

A Osmar e Neusa, meus pais, obrigada por incentivar meu trabalho e acreditar nele, sei que me admiram na mesma intensidade que eu os admiro.

À Stefanie, minha filha, obrigada pela oportunidade de ser sua mãe e desculpe-me pelas minhas falhas e incompreensões! Escolheste a mesma profissão que a minha, sei que trilharás um lindo caminho.

Ao Ralph, meu marido, obrigada por transformar a minha Tese em a nossa Tese, o meu doutorado em o nosso doutorado, e, principalmente, por tornar este momento, o nosso momento. Sei o quanto torces e acreditas em mim.

À Gilvano e Sheila, irmão e cunhada, pessoas que, mesmo distante, sempre estiveram presentes com suas palavras e gestos de carinho, obrigada pelos momentos partilhados.

Ao Pedro Henrique, meu sobrinho, que, com apenas oito anos de idade, num momento de rememoração, agraciou-me com a seguinte frase: “Eu não lembro, mas, se me lembrar, eu lembro”. Com essa frase, pareceu-me que também estava envolto da teoria halbachiana, obrigada por ajudar-me a compreender o fluxo da memória.

Aos amigos(as) que estiveram comigo nesta fase. Ficarão registradas em minhas memórias as palavras de carinho, de incentivo e o respeito aos meus momentos de solidão.

Aos professores das disciplinas cursadas, aos colegas de classe e ao grupo de estudos Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC). Meu agradecimento pela possibilidade de ouvi-los e de ser ouvida, foram debates e feedbacks importantes que contribuíram na construção da pesquisa.

Aos professores Dr. Norberto Dallabrida, Dr. Elison Antonio Paim e Dra. Giane Rabello, agradeço pelas importantes contribuições no momento da qualificação da pesquisa, que, juntamente com a contribuição da minha orientadora, foram determinantes para a fase final da Tese. Nessa direção, agradeço a citada participação também na banca de defesa, juntamente com as professoras Dra. Joana Vieira Borges e Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin, assim como as suplentes Dra. Caroline Jacques Cubas e Dra. Liane Maria Nagel. A vocês, obrigada por aceitar o convite e fazer parte das minhas memórias neste momento importante da minha vida.

Institucionalmente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela acolhida no programa, à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos.

Por fim, agradeço às Irmãs Catequistas Franciscanas entrevistadas, que, gentilmente me receberam em suas residências, compartilhando carinhosamente suas memórias para que fosse possível a concretização desta pesquisa. Foram memórias que não ficarão enquadradas somente neste trabalho, mas em minha trajetória de vida. A todas vocês meu carinho e respeito. Registro também meu agradecimento às irmãs Ivonete Gardini e Olma Caleffi, que prestativamente cederam informações e dados empíricos para a pesquisa.

Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio- culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.

(ALBERTI, 2004a, p. 16, grifos no original).

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre as memórias de dez religiosas da atual Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF), com o objetivo de compreender, por meio de suas memórias, como as Irmãs Catequistas Franciscanas foram produzindo uma ordem social e constituindo-se como professoras na medida em que construía uma identidade professoral/religiosa de si, para si e para os outros, materializada em suas práticas docentes, no cenário da escola primária em Santa Catarina, no período entre 1935 e 1965. As Irmãs Catequistas Franciscanas iniciaram sua docência nas escolas paroquiais do interior do estado de Santa Catarina em 1915 e foram inseridas na educação pública a partir da década de 1930, período em que as escolas paroquiais passaram para a esfera pública municipal e/ou estadual. Desse modo, atuaram majoritariamente no processo de escolarização do ensino primário até 1965, década na qual ampliaram sua ação para serviços pastorais em geral, incluindo a abertura de casas em outros estados do país e além fronteiras. Em termos teóricos e metodológicos, sob as lentes de Berger e Luckmann (1985), procurei compreender como, em relações sociais cotidianas e em tipificações habituais da prática docente, essas religiosas foram constituindo-se como professoras e, ao mesmo tempo, construindo uma identidade socialmente objetivada e subjetivamente apropriada. Maurice Halbwachs (2003) e Michel Pollak (1989; 1992) foram tomados como matrizes referenciais para a análise relativamente às memórias dessas professoras aposentadas, com idade entre 77 e 94 anos. Assim, as memórias das entrevistadas foram trabalhadas na esteira do conceito de memória coletiva, cunhado por Halbwachs, o qual enfatiza a necessidade de se estudar os quadros sociais (lugares de convívio e de experiência) como condição para se estudar os indivíduos. Todavia, além das questões relacionadas à coesão social, ao sentimento de pertencimento vinculado à comunidade afetiva, neste específico a CICAF, na esteira de Pollak, também busquei dialogar com a identidade e sua construção, ou seja, com o enquadramento da memória e seus processos de coerção. Além das entrevistas, outros documentos, tais como relatórios anuais, crônicas, atas, planos de aula, fichas funcionais, Livros Tombos, imagens e manuais didáticos foram utilizados como fontes. Os resultados da pesquisa indicaram que as Irmãs Catequistas Franciscanas constituíram uma identidade professoral/religiosa no ensino primário articulada ao ser e aos saberes religiosos católicos. Ou seja, embora professoras em escolas públicas, suas práticas cotidianas, amparadas tanto pelo catecismo quanto pelos manuais didáticos, sempre estiveram entrelaçadas com a identidade

religiosa construída e mantida no interior da CICAFA. Assim, as Irmãs Catequistas construíram uma cultura escolar (JULIA, 2001) singular no processo de escolarização primária e constituíram um jeito próprio e específico de aprender e de ensinar. Atrelado a esse processo, procuraram manter a identidade da Congregação tanto do ponto de vista religioso quanto docente, construindo-a e reconstruindo-a continuamente na sua prática dentro e fora das escolas.

Palavras-chave: Memórias. Irmãs Catequistas Franciscanas. Escola primária catarinense. Identidade professoral.

ABSTRACT

This research centers on the memories of ten of the current Congregation of Sisters Catechists Franciscans (CICAF), the goal is to understand, through their memoirs, how the Sisters Catechists Franciscans were producing a social order and constituting themselves as teachers, by the time they built a Professorial/religious identity for themselves and for others, materialized in their teaching practices, in the scenario of primary school in Santa Catarina, between 1935 and 1965. The Sisters Catechists Franciscans began their teaching practices in parochial schools, in the interior of the State of Santa Catarina in 1915 and were introduced in public education from the 1930's, a period in which parochial schools passed to the municipal and/or State sphere. Thus, they acted mainly in the process of schooling of the elementary school until 1965, a decade in which they extended their action to pastoral services in general, including the opening of houses in other States of the country and beyond. In theoretical and methodological terms, under the lens of Berger and Luckmann (1985), the goal was to try to understand how, in everyday social relations and in usual typifications of the teaching practice, these Sisters were constituting themselves as teachers and, at the same time, building a socially objectified and subjectively appropriate identity. Maurice Halbwachs (2003) and Michel Pollak (1989; 1992) were taken as reference matrices for the analysis regarding the memories of these retired teachers, aged 77 and 94 years. So, the memories of the interviewed were worked in the wake of the concept of collective memory, coined by Halbwachs, which emphasizes the need to study social frames (places of conviviality and experience) as a condition for studying individuals. However, in addition to the issues related to social cohesion, to the feeling of belonging linked to the affective community, specifically to CICAF, in the wake of Pollak, the author also sought to dialogue with the identity and its construction, that is, with the framework of the memory and its coercion processes. In addition to the interviews, other documents, such as annual reports, chronicles, minutes, lesson plans, handouts, Tomb Books, images and textbooks were used as sources. The survey results indicated that the Sisters Catechists Franciscans constituted a professorial/religious identity in primary education articulated to the being and to the Catholic religious knowledge. That is, although teachers in public schools, their daily practices, supported by both the catechism and didactic manuals, were always intertwined with the religious identity built and maintained within the CICAF. Thus, the Sisters Catechists built a school culture (JULIA,

2001) unique in primary schooling process and constituted a proper and specific way of learning and teaching. Coupled to this process, they sought to keep the identity of the Congregation, as religious and from a teaching point of view, by building and rebuilding it, continuously, on its practice, inside and outside of schools.

Keywords: Memoirs. Sisters Catechists Franciscans. Primary school in Santa Catarina. Teaching identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização do município de Rodeio (SC).....	26
Figura 2 – Convite de inauguração do Grupo Escolar Osvaldo Cruz de Rodeio (SC).....	93
Figura 3 – Hábito religioso utilizado entre 1929 e a década de 1960	104
Figura 4 – Fachada frontal da Casa mãe da CICAF. Rodeio (SC), 1955.....	106
Figura 5 – Capa do Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, para o 2º ano	195
Figura 6 – Capa do Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, para o 3º ano	196
Figura 7 – Capa do Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, para o 4º ano	198
Figura 8 – Belezas naturais de São Paulo descritas no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 2º ano	212
Figura 9 – Representação do corpo humano descrita no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano	214
Figura 10 – Tabuada apresentada no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano.....	236
Figura 11 – Prescrições para ensinar a multiplicação com a ajuda de palitos no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano	237
Figura 12 – Sugestão de problema na disciplina de Formas no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 2º ano	239
Figura 13 – Sugestão de problema na disciplina de Geometria no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano	240
Figura 14 – Capa do livro Pátria e Amor, de Miguel Milano.....	244

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Irmãs Catequistas Franciscanas (1915-1965).....	66
Quadro 2 – Formação das Irmãs Catequistas entrevistadas no ano em que começaram a lecionar.....	90
Quadro 3 – Formação das entrevistadas ao se aposentar	99
Quadro 4 – Escolas primárias públicas estaduais em Santa Catarina (1950).....	126
Quadro 5 – Localidades de presença das Irmãs Catequistas (1950) ..	127
Quadro 6 – Programa de Ensino Primário e Normal de Santa Catarina de 1928.....	204
Quadro 7 – Programa de Ensino Primário de Santa Catarina de 1946.....	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEF- Arquivo Eclesiástico de Florianópolis
APESC- Arquivo Público do Estado de Santa Catarina
A/A- Arquivo da Autora
AGEOC- Arquivo do Grupo Escolar Osvaldo Cruz
APSFA- Arquivo da Paróquia São Francisco de Assis de Rodeio
CAE- Conselho para Assuntos Econômicos
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPRU- Curso de Aperfeiçoamento do Professor Urbano
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
CEPSH- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFH- Centro de Filosofia e História
CICAF- Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas
FAPESC- Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FMA- Filhas de Maria Auxiliadora
INSA- Inspeção Nossa Senhora Aparecida
LPLN- Liga Pró Língua Nacional
MEP- Manual do Ensino Primário
PAMEDUC- Patrimônio, História e Educação
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
SHE- Sociologia e História da Educação
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCRE- Unidade de Coordenação Regional de Educação
UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
USUALE- Usual

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	MEMÓRIAS... PROFESSORAS CATEQUISTAS E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO COMO CONGREGAÇÃO RELIGIOSA	43
2.1	A ENTRADA NA CONGREGAÇÃO.....	45
2.2	O INÍCIO DA CONGREGAÇÃO	59
2.3	FORMAÇÃO	75
2.3.1	Para ser religiosa	76
2.3.2	Para ser professora.....	84
2.3.3	As férias na Casa Mãe de Rodeio.....	104
3	APRENDIZADOS, LUGARES E DESAFIOS DOCENTES	115
3.1	“DAR AULA FOI COMO EU APRENDI”	115
3.2	“NÓS ÍAMOS AONDE NINGUÉM IA”	124
3.3	“GRUPO ESCOLAR ERA COISA DE CIDADE”: RESISTIR OU REINVENTAR	136
3.4	A RELAÇÃO COM OS INSPETORES ESCOLARES.....	145
4	INTERFACES ENTRE A AÇÃO PROFESSORAL E CATEQUÉTICA NO COTIDIANO ESCOLAR	156
4.1	“ANTES DE COMEÇAR A AULA A PRIMEIRA COISA ERA A CATEQUESE”	156
4.1.1	O uso do catecismo em sala de aula	163
4.1.2	Entre a rigidez e o carisma franciscano	168
4.1.3	A identidade professoral além da sala de aula.....	174
4.1.4	A identidade professoral além dos muros da escola.....	179
4.2	“SER IRMÃ CATEQUISTA ERA COMO SE FOSSE UMA HONRA”	184
4.2.1	“Os pais preferiam as irmãs às professoras leigas”	189
5	SABERES, MÉTODOS E CULTURA MATERIAL ESCOLAR NA SALA DE AULA DAS IRMÃS CATEQUISTAS	192
5.1	“O NOSSO PROFESSOR ERA MIGUEL MILANO”	193

5.2 CONTEÚDOS E MATÉRIAS ESCOLARES	203
5.3 MÉTODOS E PRÁTICAS ESCOLARES	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
FONTES.....	255
REFERÊNCIAS.....	259
APÊNDICES	273

INTRODUÇÃO

Ao apresentar a Tese de doutorado, julgo relevante um breve relato sobre as aspirações que delinearam minha trajetória acadêmica, a aproximação com o objeto desta pesquisa e o seu percurso. Inicialmente, considero importante destacar o lugar de produção desta Tese e o processo que foi delineando o objeto de estudo: a trajetória de uma historiadora e professora. Minha graduação em Licenciatura e Bacharelado em História, concluída em 2000, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), permitiu um leque de possibilidades, tanto acadêmicas quanto profissionais, que também exigiram escolhas. Inicialmente, dediquei-me à docência na disciplina de História no ensino público e privado na cidade de Rio do Sul (SC). As discussões relacionadas à disciplina de História e da Educação sempre me mantiveram motivada na carreira docente, mas ainda faltava preencher uma lacuna: a pesquisa acadêmica na pós-graduação.

Sempre estive conectada à docência na educação básica, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio. Dessa forma, considerando a elevada carga horária e o acúmulo de trabalho em diferentes escolas, prática comum entre os professores da educação básica, entre 2000 e 2009 posso dizer que houve um “ostracismo acadêmico” no que concerne à pesquisa, desencadeando certo desconforto e um desejo de reconduzir minha trajetória profissional e acadêmica em torno da possibilidade de buscar um curso de pós-graduação.

Inspirada em Bloch (2001, p. 20), que diz que “o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça”, minha primeira busca na caçada pela pesquisa foi em uma linha na qual pudesse dialogar com os movimentos e com a escrita da História da Educação, afinal, essa abordagem sempre me interessou. Diante disso, procurei um programa de pós-graduação em que minha formação, tanto de historiadora quanto de educadora/professora, pudesse entrelaçar-se na tessitura da pesquisa acadêmica que atendesse aos anseios e às perguntas que envolvem as discussões sobre a História e a Educação. Assim, em 2009, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE). Ao longo de dois anos, com a orientação da professora Dra. Clárcia Otto, desenvolvi a pesquisa de mestrado sobre o ensino de História, que culminou na dissertação “O livro didático de História da

Rede Salesiana de Escolas em Santa Catarina: desafios na formação do pensamento histórico”.

Com o mestrado concluído e o anseio de continuar a pesquisa acadêmica, porém com ênfase numa abordagem que envolvesse a memória, a história e os processos de escolarização, iniciei uma nova proposta de investigação.¹ Assim, em 2013, a pesquisa Irmãs Catequistas Franciscanas: memórias sobre a prática docente no ensino primário de Santa Catarina (1935-1965) começa a adquirir corpo. Nessa trajetória, a partir de 2013 no PPGE da UFSC, ainda na linha de pesquisa SHE e sob a mesma orientação, a pesquisa vem desdobrando-se e adquirindo significados no que concerne à compreensão de um determinado tempo e espaço da escolarização catarinense sob o viés da memória das Irmãs Catequistas Franciscanas.

Para tanto, foi necessário percorrer caminhos teóricos e metodológicos que me oportunizassem não somente a análise de um tempo e de um espaço no qual as irmãs estavam inseridas, mas também que possibilitassem a compreensão das relações sociais que se estabeleceram no interior da sala de aula, e fora dela, e que contribuíram na constituição identitária dessas professoras. Ou seja, para dialogar com essas inquietações, a História e a Sociologia deveriam entrelaçar-se na tessitura desta pesquisa. Assim, as disciplinas cursadas na linha de pesquisa SHE e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) foram fundamentais.

As disciplinas cursadas oportunizaram a compreensão de que a História e a Sociologia deveriam ultrapassar o provincianismo histórico e sociológico, além de apontar para a convergência entre essas áreas do conhecimento.² Nessa perspectiva, Burke (1991) destaca a busca da sociologia histórica como um meio de aproximar o conhecimento

¹ O conceito de escolarização abordado nesta pesquisa é derivado de Faria Filho (2007, p. 194-195). Segundo o autor, a escolarização pode ser compreendida por três eixos. Num primeiro eixo, a “escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar de leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados’”. Num segundo eixo, “a escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados”. Por fim, a escolarização é o que nos remete ao ato ou efeito de tornar escolar. Ou seja, segundo o autor, “é o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”.

² Burke (1991) argumenta que, embora a partir das décadas de 1950 e 1960 tenha havido uma aproximação entre a História e a Sociologia, ainda existe uma herança de provincianismo histórico e sociológico, legado ainda do positivismo de Augusto Comte e da narrativa factual de Leopold von Ranke. Conforme o autor, o egocentrismo histórico limita o campo de conhecimento por desconsiderar os outros elementos que podem ser encontrados em diferentes campos e partes. No que concerne ao provincianismo sociológico, Burke (1991) afirma que esses pesquisadores fazem análises mais generalizadas, desconsiderando os processos de longo prazo. Nesse sentido, o desafio de ambos os campos de conhecimento é aproximar-se para dar sustentação tanto à História quanto à Sociologia.

histórico e sociológico. Segundo o autor, a sociologia histórica deve relacionar-se “tanto com a compreensão de dentro como com a explicação de fora: tanto com o geral quanto com o particular, e que consiga combinar sentido apurado para a estrutura do sociólogo com o igualmente penetrante sentido de mudança do historiador” (BURKE, 1991, p. 26).

No PAMEDUC, tive a oportunidade de me aproximar de autores que pesquisavam especificamente sobre a memória e também de autores que propiciavam análises acerca das relações sociais estabelecidas no cotidiano. Dessa forma, pude articular discussões que transitavam entre a História e a Sociologia do Conhecimento.³ Esse Grupo de Pesquisa oportunizou contribuições que foram significativas no sentido de um aprofundamento teórico e metodológico e, principalmente, nas definições do projeto de pesquisa⁴, em que as memórias das Irmãs Catequistas Franciscanas foram o fio condutor para compreender o cotidiano escolar nas salas de aula nas quais essas religiosas lecionaram entre o período de 1935 e 1965.

A aproximação com as Irmãs Catequistas e o desafio de pesquisar sob o viés teórico e metodológico da memória por meio da produção de fontes orais despertaram em mim novas indagações a respeito do processo de escolarização em Santa Catarina, tornando cada passo da pesquisa um desafio. Compreender um tempo de escola, ou ainda, a prática pedagógica e a constituição identitária desse grupo de professoras por meio de suas memórias pareceu-me uma possibilidade de trilhar um duplo caminho. De um lado, contribuir com a escrita da História da Educação em Santa Catarina, de outro, dar visibilidade e compreender como as Irmãs Catequistas Franciscanas fizeram-se presentes no processo de escolarização em Santa Catarina ao longo do século XX, deixando assim sua marca na forma de ensinar.⁵

³ A Sociologia do Conhecimento é compreendida na acepção de Berger e Luckmann (1985). Segundo os autores, nessa perspectiva, o homem é compreendido como produto da sociedade, tanto quanto a sociedade é produto do homem. A Sociologia do Conhecimento “compreende a realidade humana como uma realidade socialmente construída” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 246). E, ainda, ela “implica que a sociologia toma seu lugar na companhia das ciências que tratam o homem enquanto homem”. Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 247), “uma consequência importante desta concepção é que a sociologia deve ser realizada em um contínuo diálogo com a história e a filosofia, ou perde seu objeto próprio da pesquisa. Este objeto é a sociedade como parte de um mundo humano, feito pelos homens, habitados por homens e, por sua vez, fazendo os homens, em um contínuo processo histórico”.

⁴ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) em 2013/2 e aprovado no mesmo período. De acordo com o CEPSH, todo e qualquer projeto de pesquisa, que seja relativo a seres humanos, direta ou indiretamente, deve ser submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme definido na Resolução 466/12. Incluem os projetos com dados secundários, pesquisas sociológicas, antropológicas, educacionais e epidemiológicas, por exemplo. Isso inclui aplicação de questionários, entrevistas, etc. Disponível em: <<http://cep.ufsc.br/duvidas-frequentes/quando-apresentar-um-projeto-ao-cep/>>. Acesso em: 16 de nov. 2015.

⁵ Segundo Cunha (2002), no que se refere ao estado de Santa Catarina, a produção historiográfica relacionada à História da Educação é recente e marcada por poucas análises, tanto nos Programa de Pós-Graduação na área

Oficialmente, a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, sob a então denominação de Companhia das Catequistas, foi fundada em 14 de janeiro de 1915 no município de Rodeio (SC).⁶

Figura 1: Localização do município de Rodeio (SC)



Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodeio_\(Santa_Catarina\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodeio_(Santa_Catarina))>. Acesso em: 20 de jun. 2016

Todavia, o processo de sua criação iniciou-se em 1913. Diante das constatações acerca da existência de muitas escolas paroquiais⁷ na região do Médio Vale do Itajaí-Açu e da crise dessas escolas por falta de professores e, ao mesmo tempo, de contratar novos docentes para essas

da Educação, quanto na área da História. De acordo com a autora, o surgimento dos Programas de Pós-Graduação na área da Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tem contribuído significativamente para o avanço dos estudos relacionados à História da Educação no estado catarinense. Os temas mais abordados nas pesquisas sobre História da Educação, segundo Cunha (2002, p. 10), estão relacionados ao Ensino, entre eles a nacionalização, a história da implantação do ensino público e a história das instituições escolares. Em seguida, destacam-se as pesquisas sobre políticas educacionais, suas reformas e reformadores, e, por fim, as pesquisas na área de memória e saberes escolares.

⁶ Somente em 1958, já em processo de ter estatuto de congregação religiosa nos moldes do que previa o Direito Canônico, a Companhia das Catequistas passou a se chamar Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, de direito diocesano.

⁷ Para compreender o processo de construção e expansão das escolas paroquiais em Santa Catarina, ver Heerd (1992) e Souza (2003).

escolas, o frei Polycarpo Schuhen, então vigário de Rodeio, em 1913, com a sugestão do frei Modestino Oechtering, fez um convite a uma jovem chamada Amábile Avosani, a qual era integrante da Ordem Terceira de São Francisco e da Pia União das Filhas de Maria, para assumir a função de professora nas escolas paroquiais. Amábile Avosani, após aceitar o convite e ser orientada para a docência pela irmã Clemência Beninca,⁸ começou a lecionar na escola de Aquidaban, atual município de Apiúna, sob a presença constante do clero franciscano.⁹

Em 1914, o frei Polycarpo convidou mais duas moças para lecionarem nas escolas paroquiais, Maria Avosani e Liduína Venturi. Ambas também passaram pela preparação da Irmã Clemência e assumiram a função juntamente com Amábile. Diante do convite do frei, as três voluntárias afirmaram sua atuação como professoras nas escolas paroquiais. Em 1915, quando a existência dessas professoras foi levada ao conhecimento do bispo de Florianópolis, Dom Joaquim Domingues de Oliveira, este reconheceu e sentenciou: “As professoras terceiras vivendo em certa comunidade chamem-se Catequistas e, todas juntas, formem a Companhia das Catequistas.” (Livro das Crônicas da Congregação, 1915 apud VALANDRO, 1986, p. 27).¹⁰ Assim, em 14 de janeiro de 1915, a Companhia das Catequistas foi oficializada. Ao final desse mesmo ano, a Companhia já era composta por nove integrantes que se dedicavam à docência nas escolas paroquiais.

A fundação da Companhia das Catequistas emerge não somente em razão da falta de professores para as escolas paroquiais, mas também como uma consequência da disputa de poder entre os padres franciscanos,

⁸ A irmã Clemência Beninca era religiosa da Divina Providência, congregação que, desde 1905, havia fundado o Convento Menino Deus, em Rodeio (SC). A Irmã Clemência foi responsável pela Companhia das Catequistas de 1915 a 1928. A Irmã permaneceu na função primeiramente com o frei Polycarpo Schuhen e depois com frei Bruno Linden. Quando deixou o cargo, em 1928, a Irmã Catequista Maria Avosani assumiu como superiora geral, cargo hierarquicamente mais alto na Companhia, no entanto, ainda dependente das aprovações dos frades.

⁹ A presença dos franciscanos em Santa Catarina remete-se a 1891. Nesse ano, quatro franciscanos chegaram a Santa Catarina para dar continuidade ao projeto de romanização da igreja católica. Otto (2006) destaca que o vigário de Blumenau, José Maria Jacobs, desde que soube da chegada da Ordem Franciscana em Santa Catarina, insistiu para que os frades assumissem a direção da paróquia São Paulo e do Colégio São Paulo, da cidade de Blumenau, no Médio Vale do Itajaí-Açu. Assim, ainda em 1891, chega a segunda expedição de frades, e os freis Lucínio Korte e Zeno Walbroehl assumem a paróquia e o colégio em Blumenau. Frei Lucínio Korte, primeiro frei a fixar residência na região de Rodeio (SC), procurou construir uma capela/escola para dar continuidade ao projeto de Restauração que conciliava a igreja com a escola. Diante disso, o clero franciscano, o qual se tornou responsável por Rodeio (SC) sob a liderança do frei Lucínio Korte, empenhou-se na construção de escolas paroquiais.

¹⁰ Dom Joaquim Domingues de Oliveira nasceu em Vila Nova de Gaia, em 4 de dezembro de 1878. Foi nomeado bispo em 2 de abril de 1914 e empossado em 7 de setembro do mesmo ano, para a então diocese de Florianópolis, elevada a Arquidiocese de Florianópolis em 17 de janeiro de 1927, tendo sido seu primeiro arcebispo. Morreu em Florianópolis em 18 de maio de 1967. Disponível em: <http://arquiufn.org.br/detalhe_00500.php?cod_select=57>. Acesso em: 23 de nov. de 2015.

os líderes das escolas italianas *Dante Alighieri*¹¹ e os condutores do movimento em prol das escolas públicas, iniciado em 1911 com Orestes Guimarães.¹² Além disso, o serviço prestado pelas Irmãs Catequistas surgiu da necessidade de a igreja católica manter-se ativa no cenário que se instaurava. Assim sendo, a partir de 1915, a Companhia das Catequistas estava concretizada e suas integrantes inseridas no contexto educacional primário, e, gradativamente, as professoras catequistas passaram para a esfera pública da educação de Santa Catarina. Nessa conjuntura, a Companhia das Catequistas surgiu em razão de alguns fatores que merecem ser retomados neste trabalho.

Assim sendo, a questão central da pesquisa é: tomando como base as relações sociais do cotidiano e as tipificações habituais na prática docente das Irmãs Catequistas, como essas mulheres foram constituindo-se como religiosas e professoras em escolas primárias, e, ao mesmo tempo, foram construindo uma identidade socialmente fixada e subjetivamente apropriada naquele contexto educacional?

O recorte temporal, iniciado em 1935 até meados da década de 1960, justifica-se por ser o ano de 1935, o período inicial em que as irmãs entrevistadas entraram na Congregação. Ou seja, a Irmã Dorvalina entra em 1935 e todas as demais nos anos subsequentes. Atrelada a essa justificativa temporal, em janeiro de 1935 inicia-se no estado de Santa Catarina a Reforma Trindade, que empreendeu uma reforma no sentido de difundir as diretrizes pedagógicas por meio da formação de professores, a qual influenciou diretamente as Irmãs Catequistas, pois elas tiveram que se adaptar, ocasionando uma mudança na perspectiva da formação docente da Companhia.¹³ De acordo com Pereira e Daros

¹¹ A Associação Dante Alighieri foi fundada por Giacomo Venezian, em Roma, no ano de 1889. De acordo com Otto (2006) o objetivo da Associação era manter os laços culturais e a identidade italiana por meio de escolas subvencionadas na região do Médio Vale do Itajaí. As escolas paroquiais recebiam livros e material didático da Associação, no entanto o clero franciscano negava-se a utilizá-los alegando que eram uma ameaça aos princípios católicos por possuírem características liberais. Autores como Otto (2006; 2011; 2012b) e Dallabrida (1993) descrevem detalhadamente todo o processo de instalação da rede de escolas italianas *Dante Alighieri* no Médio Vale do Itajaí-Açu e os conflitos emergidos entre o clero franciscano e membros da Sociedade *Dante Alighieri*. Para ambos, o motivo central dos embates deu-se em virtude da disputa de poder e controle das escolas da região.

¹² “Orestes Guimarães nasceu em 27 de fevereiro de 1871 em Taubaté (SP). Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, aos dezesseis anos, concluindo-a no ano de 1889; fez parte, portanto, da primeira geração de normalistas republicanos, a qual, ao longo da primeira república, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual. Seus colegas de escola, entre eles Oscar Thompson, José Feliciano de Oliveira, João Lourenço Rodrigues, Ramon Rocca Dordal, Romão Puiggari, destacaram-se na ocupação dos principais postos da instrução pública paulista e na publicação de importantes obras sobre educação, tendo sido também os organizadores da primeira publicação pedagógica oficial do período republicano: ‘A Escola Pública’, principal divulgadora das novas concepções pedagógicas e do ideal republicano” (TEIVE, 2005, p. 94). De 1911 a 1918, Orestes Guimarães foi Inspetor Geral do Ensino do Estado de Santa Catarina e, entre 1918 e 1931, foi Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no estado de Santa Catarina.

¹³ A Reforma Trindade, por meio do Decreto nº 713 (SANTA CATARINA, 1935), foi empreendida por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, indicado pelo governador Aristiliano Ramos para dirigir o Departamento de

(2013), salvas as devidas peculiaridades, os trabalhos apontam a Reforma Trindade, e iniciativas circunscritas nesse período, como impulsionadoras da presença da Escola Nova¹⁴ nos discursos educacionais que circularam nesse tempo e espaço.¹⁵

O recorte finda em 1965 por finalizar uma fase de presença prioritária nas escolas. Ou seja, a partir de 1965, inicia-se um período de significativas mudanças na Congregação, dentre as principais está a saída de expressivo número de catequistas das escolas para outros serviços pastorais em geral, incluindo a abertura de casas em outros estados do país e além fronteiras. É importante ressaltar que mesmo com essas mudanças as irmãs continuam atuando nas escolas primárias do estado, porém, em número menor. Foi em meados da década de 1960 que essas religiosas iniciaram um processo de renovação no que se refere à sua formação. Vale dizer, a CICAF começou a atualizar-se principalmente no que se refere à formação profissional das suas integrantes. A partir desse momento, “iniciaram, em massa e de forma intensiva, os estudos de segundo grau” (VALANDRO, 1990, p. 297), o que ocasionou uma mudança de postura e visão relativamente aos serviços assumidos pela Congregação até aquele momento. Ainda, em relação ao recorte temporal foi na década de 1960, especificamente em 1962, que inicia-se o Concílio Vaticano II, o que, segundo Gascho (1998) também contribui para

Educação, subordinado à Secretaria de Interior e Justiça. Juntamente com Trindade também atuaram na Reforma Elpídio Barbosa (Subdiretor técnico) e João dos Santos Areão (Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do ensino).

¹⁴ O movimento da Escola Nova começa a ser discutido no Brasil na década de 1920 influenciado pelas ideias dos educadores norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick. É aqui compreendido como um movimento que englobou tanto a dimensão didático/metodológica, quanto a filosófica e a política, e apresentou uma dupla preocupação, de um lado com o indivíduo, pela proposta de uma educação que atendesse às exigências do desenvolvimento da criança e de outro com o social, pela vinculação a um projeto de educação e de nação em que a “nova pedagogia” serviria como instrumento para a reconstrução da sociedade por meio da educação (PEREIRA; DAROS, 2013). A Escola Nova adquire especial ênfase no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. O Manifesto integrou um livro organizado por Fernando de Azevedo, que o cercou de depoimentos, documentos e análises para, estrategicamente, dar a ele legitimidade a fim de efetivar o seu potencial de “novidade” para o ideário político educacional. Segundo Cunha (2010, p. 270), o Manifesto “dividiu as águas do tempo e também a trajetória do movimento de renovação educacional”. Conforme o autor, o movimento da Escola Nova veiculava a noção de indivíduo como parte inseparável da coletividade, definindo-o como movimento animado por um ímpeto socializador que viria a equilibrar as necessidades e características individuais com as exigências da sociedade.

¹⁵ Pereira e Daros (2013) destacam como apontamentos escolanovistas em Santa Catarina: a realização das Semanas Educacionais, as mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, a difusão de discursos afinados ao movimento em periódicos locais, como a Revista de Educação (publicada em 1936 e 1937 pelo estado de Santa Catarina) e a revista Estudos Educacionais (de autoria do Instituto de Educação de Florianópolis e fundada por João Roberto Moreira para ser *locus* de discussão entre alunos, docentes e intelectuais da educação). No entanto, considero neste trabalho a Lei Orgânica de 1946 como principal propulsora do movimento escolanovista no que concerne às mudanças curriculares e efetivas em sala de aula na escola primária catarinense, assim como propõem Prates, Oliveira, Teive (2012, p. 4). Para aprofundar o movimento da Escola Nova em Santa Catarina, ler Bombassaro (2009), Daniel (2009), Bombassaro e Gaspar da Silva (2011).

algumas mudanças na Congregação sob o ponto de vista religioso, como por exemplo, uma maior autonomia para as congregações religiosas.

Articulado à questão central e ao recorte temporal, o objetivo geral da Tese é analisar, por meio de suas memórias, como as Irmãs Catequistas foram produzindo uma ordem social e constituindo-se como professoras primárias à medida que construíam uma identidade professoral de si, para si e para os outros, materializada por meio da prática cotidiana, e como essas religiosas significam/concebem a educação escolar reportando-se àquele período.

Delineada a questão central e definido o objetivo geral da pesquisa, outros objetivos foram desenhando-se: (a) analisar a trajetória e a contribuição das Irmãs Catequistas na escola primária de Santa Catarina entre 1935 e 1965; (b) compreender como ocorreu o processo de institucionalização da CICAF ao longo do período pesquisado e como essa instituição produziu uma identidade congregacional nas suas integrantes; (c) identificar o processo de formação docente das irmãs, o qual se materializava e se (re)construía na prática cotidiana, produzindo assim uma identidade professoral; (d) perscrutar a prática pedagógica das Irmãs Catequistas no cotidiano escolar, identificando rupturas e permanências ao longo do processo de escolarização por elas articulado no interior da sala de aula; (e) compreender como essas professoras articulavam a relação entre o *ser* religiosa, pertencentes à igreja católica, e o *ser* professora no que concerne aos saberes e métodos utilizados no cotidiano escolar por meio do material didático utilizado.

A pesquisa justifica-se por considerar que há uma lacuna na historiografia da educação de Santa Catarina relacionada à presença das Irmãs Catequistas na escrita da História da Educação e, de modo específico, no ensino primário. Há muitos estudos realizados no sentido de aprofundar o processo de escolarização no Brasil, porém, o que se constata, na maioria das pesquisas sobre a atividade de congregações religiosas na esfera educacional formal, são análises relacionadas principalmente à ação missionária e educativa dos padres jesuítas da Companhia de Jesus. Ou seja, muitas ordens religiosas, como os beneditinos, as carmelitas, os mercedários e os franciscanos ficaram à margem dessas pesquisas. Diante disso, poucos estudos foram direcionados para analisar a participação dessas ordens religiosas no processo de escolarização brasileira e, em especial, em Santa Catarina.¹⁶ As Irmãs Catequistas Franciscanas estiveram presentes no cenário

¹⁶ Destacam-se aqui as considerações de Leonardo Boff no prefácio de Sangenis (2006), ao afirmar que o fato de evangelizar sempre esteve relacionado ao lugar do poder. Ou seja, os jesuítas tradicionalmente representavam o poder, e as demais ordens religiosas permaneceram marginalizadas ao longo da história.

educacional catarinense desde 1913, foram constituindo-se professoras e construindo uma cultura escolar; no entanto, não foram localizadas pesquisas que trabalham com o foco central em suas memórias. Esse silenciamento justifica a emergência de investigações mais específicas sobre as Irmãs Catequistas e seu papel na escola primária em solo catarinense.

No que concerne ao percurso teórico e metodológico, as fontes orais produzidas por meio de entrevistas foram o principal fio condutor da pesquisa. Chegar a uma conclusão a propósito de quais fontes seriam utilizadas, qual referencial teórico iluminaria a pesquisa e quais os procedimentos que seriam empregados para dialogar com o objeto de estudo não foi tarefa fácil, nem mesmo uma decisão unilateral. Sob a orientação da professora Dra. Clarícia Otto e nos encontros para discutir os rumos da pesquisa, é que se foram delineando os caminhos em torno da produção de fontes orais, isto é, do trabalho com a abordagem teórica sobre as memórias por meio da metodologia da História Oral.¹⁷

Corroboro aqui com as contribuições de Ferreira e Amado (2006) no que diz respeito à História Oral. Conforme as autoras, a História Oral, sob o ponto de vista metodológico, estabelece e ordena procedimentos de trabalho, funcionando como uma ponte entre a teoria e a prática, isto é, essa metodologia não se reduz aos processos práticos/técnicos, mas sim, quando conjugada com a teoria, possibilita a produção do conhecimento histórico, pois “é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 17).¹⁸ Nessa perspectiva, ainda de acordo com as autoras, as soluções e explicações devem ser buscadas na teoria da história, afinal, ela dispõe de instrumentos capazes de compreender determinados tipos de comportamentos, pois se dedica, entre outros assuntos, “a pensar os *conceitos* de história e memória, assim como as complexas *relações* entre ambos” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 16, grifos no original). Nessa direção, “a História Oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade” (ALBERTI, 2005, p. 164).

¹⁷ Para conhecer a trajetória da História Oral como campo metodológico de pesquisa, ler Alberti (2005).

¹⁸ Ferreira e Amado (2006) buscam em Ian Mikka a justificativa para não pensar a história oral somente como técnica: “Pensar a história oral dissociada da teoria é o mesmo que conceber qualquer tipo de história como um conjunto de técnicas, incapaz de refletir sobre si mesma [...]. Não só a história oral é teórica, como constitui um corpus teórico distinto, diretamente relacionado às suas práticas.” (MIKKA, 1988 apud FERREIRA; AMADO, 2006, p. 13).

Ainda na esteira das discussões a respeito da relação entre a memória e a História Oral, Alberti (2005) traz importantes considerações, ao afirmar que o trabalho com a História Oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. No entendimento da autora, “é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas de História Oral”, pois “as disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até em uma nação, são importantes para se compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como um todo” (ALBERTI, 2005, p. 167).

Nessa mesma direção, Souza e Grazziotin (2015, p. 388) destacam a importância dos estudos com a memória ao salientar que são indícios que podem ser transformados “em documentos e de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e se esquecem a um só tempo, produzindo no presente determinadas versões do passado”. A utilização da memória como fonte documental, nas palavras de Grazziotin (2011, p. 116), atribui diferentes significados e entendimentos para a história, “pois dá a ver um espaço recriado, pleno de emoções, no qual o critério e a atenção do pesquisador devem ser constantes, pois da memória de cada sujeito entrevistado fazem parte lembranças e esquecimentos”.

Além de suas memórias, outras fontes, como relatórios anuais, crônicas, atas, planos de aula, fichas funcionais, Livros Tombos, imagens e manuais didáticos tangenciam a discussão a respeito do período pesquisado. Esses documentos, orais e escritos, são compreendidos como produtos de determinada época e espaço, e, por isso, são problematizados. Isso porque “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.” (LE GOFF, 2003, p. 538).

A memória é aqui compreendida na perspectiva da memória coletiva, debitária de Halbwachs (2003), discípulo de Émile Durkheim. Essa vertente teórica é profícua na medida em que compreende a constituição dessa Companhia de professoras como uma construção social dotada de sentidos e significados comuns às suas integrantes. Halbwachs (2003) defende que a memória individual existe sempre baseada em uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo.

De acordo com Halbwachs (2003, p. 30), a memória coletiva está relacionada ao grupo de pertencimento e à coexistência de uma identidade comum do grupo social, neste caso, relacionada à identidade da

Congregação. Na esteira de Halbwachs (2003), as lembranças de várias ideias, reflexões, sentimentos e paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo, pois a memória individual existe sempre com base em uma memória coletiva, pois “jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2003, p. 30) e “não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2003, p. 30). O autor ainda acrescenta que

não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Desse modo, compreender as memórias dessas religiosas implica não somente analisá-las sob o viés da individualidade, mas também compreendê-las inseridas num processo de construção coletiva. Ou seja, considerando que o grupo ao qual as irmãs pertencem, a CICAF, está presente em suas memórias, há uma constante possibilidade de retornar aos modelos de pensamentos e às experiências comuns, próprios da instituição. Pensar nas experiências do sujeito implica compreendê-las na assertiva de Thompson (1981), o qual propõe pensar a sociedade por meio dela. De acordo com o autor,

as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou [através de formas mais elaboradas] na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Assim, pensar nessa perspectiva da experiência implica que ela advém não somente das imposições do cotidiano, mas de um conjunto de

conhecimentos e relações sociais que se estabelecem nesse cotidiano. Ou seja, as experiências não são dadas, são construídas com base nas relações sociais.

O prisma da memória coletiva, na acepção de Halbwachs (2003), oportuniza uma vitalidade aos objetos históricos e culturais, sublinhando momentos significativos, atravessando os tempos e atribuindo significados e reconstruções sobre tempos e experiências vividas.¹⁹

Todavia, é importante mencionar que Halbwachs (2003) não desconsidera a memória individual, ele esclarece que a memória individual são as intuições sensíveis. Segundo o autor,

enquanto sofremos docilmente a influência de um meio social, não a sentimos. Ao contrário, ela se manifesta quando em nós um ambiente é cotejado com outro. Quando muitas correntes sociais se cruzam e se chocam em nossa consciência, surgem esses estados que chamamos de intuições sensíveis e que tomam forma de estados individuais porque não estão ligados inteiramente a um e a outro ambiente, e então os relacionamos a nós mesmos. (HALBWACHS, 2003, p. 58).

Halbwachs (2003) argumenta que essa memória individual, ou intuição sensível, está sempre inserida no contexto coletivo, pois a memória do sujeito está atrelada à memória do grupo, e, por conseguinte, a memória do grupo atrela-se à tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. Nesse viés, o autor afirma que a memória coletiva fundamenta-se nas semelhanças e não nas descontinuidades e distanciamentos dos grupos sociais.

Trabalhar com as memórias da CICAF, na perspectiva da memória coletiva, significa compreender que as lembranças das entrevistadas

¹⁹ A experiência vivida é aqui compreendida como uma negociação/interação entre a narrativa e as vivências do cotidiano que foram marcantes para as entrevistadas as experiências transmitidas de geração para geração para as Irmãs Catequistas, isto é, não há experiência fora da transmissão. Essa compreensão é debitária das considerações de Benjamin (1994b), o qual argumenta que a experiência representa o conhecimento transmitido entre gerações. Segundo o autor, a experiência denota o conhecimento acumulado por gerações e pode ser transmitido por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios. Benjamin (1994b) ainda destaca que narrar é mergulhar as palavras em experiências vividas, as quais são carregadas de conceitos, é movimentar a racionalidade e a subjetividade individual no coletivo, pode-se dizer que é um alinhamento com a memória. Nesse sentido, a memória, conforme o autor, é a resignificação das experiências vividas, um cenário ocupado por sujeitos que mesclam o passado e o presente, não de maneira saudosista, nem como repetição ou reprodução do que passou, mas com a existência de sentidos e significados ambivalentes, com e sem sentido. Os acontecimentos não são narrados/lembrados sob uma única descrição, isto é, convidam os ouvintes a criarem outras, a interpretar com significações nascidas de uma narrativa inconclusa. Na perspectiva benjaminiana, Gagnebin (1994, p. 19) afirma que rememorar a experiência vivida é transformar o presente de modo que “se o passado perdido for aí reencontrado seja também retomado e transformado”.

apoiam-se em quadros sociais comuns. Conforme Halbwachs (2003), as lembranças podem constituir e reconstruir a memória no momento em que o grupo social partilhou de acontecimentos/sentimentos comuns. Dessa forma, algumas lembranças das irmãs podem vir à tona, sem mesmo terem vivido o momento mencionado, mas apropriaram-se da memória coletiva do grupo de pertencimento. Nessa linha de pensamento, considerando que a pesquisa versa sobre a constituição da identidade professoral dessas irmãs, a memória é imprescindível para a “reconstrução” do passado, seja individual, seja coletivo, sendo considerada um recurso fundamental para a compreensão do processo de formação identitária tanto individual quanto coletiva.

Ao mencionar a identidade como elemento produzido pela memória, encontro em Pollak (1989; 1992) um fio condutor na discussão acerca da relação entre memória e identidade. Pollak (1992) ressalta que a memória é um fenômeno construído, consciente ou inconscientemente, como resultado do trabalho de organização, individual ou social. Na concepção do autor, o sujeito constrói não somente uma imagem de si, mas também a percepção que deseja passar aos outros. Portanto, a memória é

um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1989, p. 16).

Assim sendo, de acordo com Pollak (1992, p. 5), existe uma “ligação muito estreita entre a memória e identidade”. O autor ainda acrescenta que “essa identidade refere-se à imagem construída e apresentada aos outros e a si mesmo, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros”. Há um movimento conjunto entre a memória e identidade, elas conjugam-se mutuamente e apoiam/fundamentam a trajetória de vida e constituição identitária. Pollak (1992) considera a existência de três elementos essenciais para a construção da identidade: unidade física, que é o sentimento de ter fronteiras físicas, como o corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso coletivo; unidade dentro do corpo, no qual está inserido tanto o sentido físico da palavra quanto no sentido moral e psicológico; sentimento de coerência,

no qual os diferentes elementos que formam o indivíduo são efetivamente unificados.

O enquadramento da memória é outra expressão cunhada por Pollak (1989). Segundo o autor, além de servir como um referencial do passado, o enquadramento da memória revela uma forma de manter a coesão dos grupos sociais por meio da cristalização da memória ou de marcos de memória. Ainda de acordo com o autor, a memória integra-se

em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. (POLLAK, 1989, p. 9).

O processo de enquadramento da memória da Congregação, ou das suas integrantes, depende dos mecanismos de justificação e das memórias individuais ou coletivas impostas e defendidas para dar coerência/credibilidade à historicidade da instituição. Quer dizer, o trabalho de enquadramento é certamente um mecanismo importante para a perenidade da organização social e das estruturas institucionais da CICAFA. Por intermédio da pesquisa, procuro compreender como se organiza esse enquadramento e como se articulam novas formas de enquadrar a memória por meio das memórias das Irmãs Catequistas, ou, ainda, quais memórias foram solidificadas e enquadradas, constituindo-se como memória coletiva.

Nesta pesquisa, a memória é também trabalho, perspectiva desenvolvida por Bosi (1994). De acordo com a autora, “a memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 55). Em outras palavras, amparada em Halbwachs (2003), Bosi (1994) argumenta que rememorar é um constante trabalho de refazer, reconstruir e repensar as experiências do passado com imagens e ideias do presente. Quer dizer, as memórias são constantes reconstruções baseadas em representações (sentidos e significados atribuídos) sobre os fatos do passado à luz do presente. Nessa mesma direção, Alberti (2004a, p. 16) também destaca que as memórias são representações “que privilegiam a recuperação do vivido conforme o concebido por quem as viveu”. Assim, o passado não é algo estático, reproduzido tal como foi, mas refeito, reconstruído e repensado. As

memórias relatadas pelas Irmãs Catequistas estavam envoltas num movimento de ir e vir, num processo dialógico entre as experiências vividas no passado e os estímulos do presente. Lembrar-se do cotidiano escolar, de suas práticas habituais e do modo de sentir e ser professora catequista é compreendido como um trabalho constante da memória, um trabalho que faz parte da história de vida de cada entrevistada.

Enfim, trabalhar com a memória possibilita um diálogo com os sujeitos que também vivenciaram o momento histórico em questão. Produzir fontes orais por meio de entrevistas

é um caminho, um procedimento para a produção do conhecimento histórico. Ao compreendê-la dessa maneira, implica em dois ensinamentos, de um lado a época enfocada pelo depoimento, neste caso o tempo passado, e a época na qual o depoimento foi produzido, o tempo presente. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. (DELGADO, 2006, p. 33).

A escolha pela produção de fontes orais como caminho teórico e metodológico justifica-se por possibilitar reviver a experiência do outro e seus significados. Nas palavras de Alberti (2004a, p. 22), “uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido”. Ou seja, é nesse movimento de reviver o passado atribuindo-lhe novos significados que as memórias das Irmãs Catequistas auxiliam a compreender um determinado tempo e espaço da escolarização primária de Santa Catarina. Ademais, a história oral “permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado” (ALBERTI, 2005, p. 155).

Compreender o tempo e o espaço em que as Irmãs Catequistas entrevistadas lecionaram é igualmente compreender o processo de construção da CICAFA como instituição religiosa e educacional. Dessa forma, à luz de Berger e Luckmann (1985), analiso a Congregação como uma construção social que atendeu aos interesses de uma época e de grupos sociais, ou seja, tanto aos interesses da igreja católica quanto da escola primária do estado de Santa Catarina. Berger e Luckmann (1985), ao ressaltar que o homem é um produto social do meio e que, num processo dialético, esse meio interfere na construção humana, indicam a possibilidade de compreender a constituição dessas professoras sob o prisma da análise do cotidiano. Conforme os autores, o que interessa é a

realidade da vida diária, o nível das interações simples do dia a dia que se apoiam em certezas muitas vezes inquestionáveis pelo sujeito. As interações entre sociedade, sujeito e estrutura social são um movimento argumentativo inserido no processo de socialização.

Segundo os autores, os processos de socialização podem ser compreendidos como um compêndio de interações sociais entre os sujeitos, os quais se comunicam ativamente, possibilitando ao sujeito tornar-se membro de uma sociedade e cultura. Por meio da socialização, os indivíduos internalizam uma série de valores, formas de agir e maneiras de pensar, desenvolvendo assim uma identidade pessoal (realidade subjetiva) e social (realidade objetiva). Ainda, referente à socialização, Berger e Luckmann (1985) destacam que são padrões sociais impostos. A socialização pode ser dividida em dois momentos: a socialização primária e a socialização secundária. A primeira define-se pela inserção da criança em um mundo social no qual vive como o único mundo existente e concebível. Esse mundo serve de referência para que a criança consiga compreendê-lo por intermédio da linguagem, assim como possa refletir e projetar ações passadas e futuras. Já a socialização secundária é a inserção do sujeito, já socializado, em outros setores da sociedade, inclusive no mundo do trabalho e em grupos sociais que até então não lhe pertenciam. De acordo com os autores, ambos os processos de socialização interferirão diretamente na constituição de uma identidade do indivíduo, pois a socialização primária fornece base para a secundária em dois movimentos, de um lado pela localização do indivíduo na estrutura social e de outro pelas idiosincrasias individuais.

Nessa linha de pensamento, Berger e Luckmann (1985) indicam aportes para pensar as Irmãs Catequistas como um sujeito social inserido no contexto de socialização e que foram constituindo-se como religiosas e professoras de acordo com o contexto em que estavam inseridas desde a sua infância. Assim sendo, por meio de interferências externas, essas religiosas foram construindo uma identidade objetivamente definida e subjetivamente apropriada conforme a ordem social que elas mesmas iam construindo. Assim, evita-se que, em alguns momentos, se privilegie o indivíduo e, em outros, a sociedade. Para tanto, considero a afirmativa de Elias (1994, p. 25) pertinente ao mencionar que o indivíduo e a sociedade não podem ser vistos como “substâncias isoladas”, mas sim em termos de “relações”. É possível, com a articulação dessas identidades, tender à uma compreensão sócio-histórica com base em suas singularidades e pluralidades.

Investigar o cotidiano escolar por meio da memória é também analisar a cultura escolar (re)produzida num determinado tempo e espaço,

e por determinados sujeitos históricos e sociais. Nessa perspectiva, Faria Filho (2007, p. 206) destaca que os “estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos”. Assim, articulada com o processo de escolarização, a categoria cultura escolar aponta a necessidade de pensar a relação da escola com outras instituições, como, por exemplo, a igreja, oportunizando, desse modo, uma visão matizada da escola, ou melhor, sai de uma visão homogênea-ideológica e (re)produtivista, como destaca Vidal (2005), para uma visão que permite “entrar” no cotidiano escolar.

O conceito de cultura escolar aqui proposto é baseado em Julia (2001, p. 10), o qual a conceitua

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).²⁰

Segundo Julia (2001), analisar a cultura escolar é estudar os processos de práticas escolares, ou seja, práticas que possibilitam a transmissão de conhecimentos e a imposição de valores e condutas destinados à escola. Ainda, de acordo com o autor, para analisar a cultura escolar, é necessário observar o conjunto de normas e práticas definidoras dos conhecimentos que determinado grupo social deseja que seja ensinado, e os valores e comportamentos a serem seguidos. Nesse sentido, “as práticas são criadoras de formas apropriadas pelas quais os sujeitos ‘inventam uma cultura escolar’” (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2015, p. 388). Desse modo, por meio das memórias das Irmãs Catequistas, sobre seu tempo de professoras nas escolas primárias, possibilitou a compreensão de uma trajetória docente, assim como das práticas de escolarização em meados do século XX em Santa Catarina.

No que diz respeito ao percurso metodológico relativo à coleta de dados e produção de fontes, o contato com as irmãs entrevistadas começou muito antes do contato direto olho no olho. Esse contato

²⁰ Considerando a assertiva de Valdemarin (2007, p. 305), de que há a possibilidade de variar os conceitos de cultura escolar ao analisar o cotidiano da sala de aula de um determinado tempo e espaço desde que haja um “método de dispersão bem ordenado”, ao longo da tese, utilizam-se o conceito e considerações de outros autores acerca da cultura escolar.

começou nas leituras e conversas informais sobre tudo o que envolvia a CICAF, desde a fundação oficial, em 1915. Obras como as de Valandro (1986; 1990) foi a primeira aproximação com a Congregação, da mesma forma que as conversas com a orientadora da pesquisa.

Na perspectiva trilhada por Alberti (2004a), não tenho a pretensão de “dar voz aos silenciados”, mas ouvir as vozes que falam por si e que até então não foram ouvidas.²¹ Segundo Alberti, “as pessoas têm voz”, e dizer o oposto

é como se estivesse mais uma vez insistindo que as pessoas desfavorecidas da nossa sociedade precisam dos intelectuais, que, sem os intelectuais fazendo a mediação, elas não se pronunciam, não podem falar nada. Ao contrário, elas falam e elas falam de várias maneiras, e a gente ouve ou não ouve. Muitas vezes, a gente não ouve. Mas elas falam por si. Então não precisa dar voz aos que não têm voz. (Informação verbal).²²

Nessa perspectiva, procurando as vozes das Irmãs Catequistas, no primeiro semestre de 2014, junto com minha orientadora, participamos de uma reunião no município de Joinville (SC) com a presença das irmãs Ivonete Gardini e Olma Caleffi.²³ A reunião teve como objetivo socializar o projeto de pesquisa com as integrantes da CICAF e confirmar alguns procedimentos metodológicos. Ao mesmo tempo, nesse encontro,

²¹ Ainda de acordo com Alberti (2005, p. 158-159), há alguns equívocos que devem ser evitados na chamada História Oral. Conforme a autora, um deles consiste em considerar que o relato que resulta da entrevista de História Oral já é a própria "História", levando à ilusão de se chegar a uma "verdade" graças à narrativa oral. Ou seja, a entrevista, em vez de fonte para o estudo do passado e do presente, torna-se a revelação do real. Em nome do próprio pluralismo, não se pode querer que uma única entrevista ou um grupo de entrevistas deem conta de forma definitiva e completa do que aconteceu no passado, elas devem ser analisadas, interpretadas e compreendidas levando-se em consideração os tempos e histórias do sujeito. Outro equívoco diz respeito aos usos da noção de História "democrática", ou História "vista de baixo", isto é, as polarizações entre os sujeitos e diferentes grupos sociais. Segundo a autora, essas polarizações contribuem para diluir a própria especificidade e relevância da História Oral.

²² Palestra proferida pela professora Dra. Verena Alberti, em 4 de junho de 2014, no miniauditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), da UFSC. Com base na pesquisa “História do movimento negro no Brasil”, a palestrante conduziu o encontro, articulando uma discussão sobre a importância da história oral como metodologia para a produção de fontes. O tema da palestra foi “A contribuição da história oral na produção do conhecimento”.

²³ A Irmã Olma Caleffi faz parte do Conselho para Assuntos Econômicos (CAE) da Congregação. A Irmã Ivonete Gardini é uma das conselheiras gerais da CICAF. Atualmente, reside na sede geral da Congregação no município de Joinville (SC). A CICAF é organizada por uma sede geral e em seis províncias: Província Imaculado Coração de Maria, Província Santa Teresa do Menino Jesus, Província Santa Clara de Assis, Província São Francisco de Assis, Província Irmã Amabile Avosani e Província Irmã Clégia Ânesi. Cada província é responsável por administrar casas distribuídas pelo país e além fronteiras.

também se esclareceram as dúvidas que as irmãs tinham relativamente à pesquisa a ser desenvolvida.²⁴

Concluído o projeto e autorizado também pela CICAF, foi o momento de delinear o roteiro de entrevistas (Apêndice A) e escolhidas as irmãs a serem entrevistadas. Assim, com a ajuda das obras de Valandro (1986; 1990) e material enviado pela irmã Ivonete Gardini, foram selecionados nomes de religiosas que ingressaram na Congregação nas décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960, e que atuaram diretamente como professoras em escolas primárias do estado de Santa Catarina.

As entrevistas foram realizadas durante 2014 e início de 2015. Todas as entrevistadas autorizaram a gravação e assinaram o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). A transcrição ocorreu logo após a realização das entrevistas no sentido de não dispensar da minha memória detalhes que pudessem ser importantes no momento da análise, como, por exemplo, gestos e silenciamentos das entrevistadas. A transcrição da entrevista é um documento histórico que deve ser fiel à narrativa do entrevistado; dessa forma, a edição foi feita com o máximo cuidado a fim de resguardar a originalidade da entrevista.

Diante do exposto, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. Em “Memórias... Professoras catequistas e sua institucionalização como congregação religiosa”, procuro compreender o processo de institucionalização da CICAF pelo fio teórico de Berger e Luckmann (1985), tanto por meio de documentos escritos, quanto pelas memórias das Irmãs Catequistas Franciscanas. Abordo as questões que resultaram na entrada das irmãs na atual Congregação, assim como o processo de formação religiosa e docente, que contribuiu na constituição de uma identidade professoral específica dessas professoras.

O capítulo “Aprendizados, lugares e desafios docentes” é dedicado à análise das memórias das irmãs, no sentido de compreender os primeiros anos de professoras e identificar os processos que constituíram suas identidades tanto nas escolas isoladas, quanto nas escolas reunidas e grupos escolares, observando as rupturas e permanências que acompanharam a trajetória docente dessas professoras. Trato, também, da relação estabelecida entre as Irmãs Catequistas e os Inspectores Escolares.

No capítulo “Interfaces entre a ação professoral e catequética no cotidiano escolar”, tangencio uma leitura acerca do cotidiano escolar das Irmãs Catequistas, relacionando-o com o jeito de ser professora de determinado tempo e espaço da educação escolar primária em Santa

²⁴ Embora a CICAF já tivesse conhecimento da pesquisa que estava sendo proposta, a reunião foi solicitada pela própria Congregação.

Catarina, compreendendo, assim, como a sua identidade professoral consolidou uma cultura escolar por meio de suas práticas cotidianas tanto no espaço escolar como nas práticas, religiosas e docentes, além dos muros da escola. Igualmente busco compreender como as Irmãs Catequistas Franciscanas construíram representações acerca da sua “vocação” religiosa, entrelaçando-as com as tipificações docentes construídas em sala de aula, e fora dela, tangenciando assim uma análise de suas representações de rigidez, mais relacionadas ao *ethos* católico, e de liberdade e alegria, características derivadas do carisma franciscano.²⁵

Por fim, no capítulo “Saberes, métodos e cultura material escolar na sala de aula das Irmãs Catequistas”, apresento os materiais utilizados e conteúdos escolares ministrados pelas irmãs, assim como faço uma análise do livro de Miguel Milano do 2º, 3º e 4º anos, Manual do Ensino Primário (MEP), que, nas entrevistas, é citado como tendo sido utilizado, em sala de aula. Adentro nos livros de Miguel Milano procurando compreender ainda mais o cotidiano da escola no que concerne aos saberes e métodos escolares. Nesse sentido, o capítulo ainda trata da relação das Irmãs Catequistas com os saberes apropriados e com os métodos utilizados como constituinte da atividade docente e fundamental para a configuração de determinada identidade professoral.

²⁵ De acordo com Valandro (1986, p. 11), a concepção da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, o carisma é um dom que pode ser considerado como uma graça pessoal. É a identidade do grupo, a maneira como se compreende a si mesmo e ao mundo, como se realiza a experiência comunitária de Deus e sua missão. O carisma refere-se à maneira peculiar e característica como o fundador da Congregação realizou sua experiência baseado em três experiências: contemplação de Deus, vida em comunhão fraterna e missão entre os homens. De acordo com a autora, o carisma de uma instituição deve conter características relacionadas entre si, entre elas, os elementos conjunturais e culturais de uma época, a espiritualidade que se expressa num modo de vida específico e a vivência de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo (VALANDRO, 1986, p. 12).

2 MEMÓRIAS... PROFESSORAS CATEQUISTAS E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO COMO CONGREGAÇÃO RELIGIOSA

É isso que eu admiro! Porque quando saiu o frei Polycarpo, que era diretor da Congregação, e veio o frei Bruno em 1926, os outros padres quiseram fazer a cabeça dele em dizer que essas moças não tinham futuro, que elas viviam às espessas da comunidade. O pessoal trazia a mandioca, trazia a batata, trazia o leite, a comidinha que elas precisavam, cada um a cada manhã trazia alguma coisa. Era disso que elas viviam.

(Irmã Paula. Entrevista, 2014).

“Naquele tempo” foi uma das expressões mais presentes nas narrativas das Irmãs Catequistas entrevistadas. Um tempo longínquo, exclusivo delas, repleto de sentidos e significados que foram partilhados ao longo das entrevistas. Durante os encontros, essas mulheres dedicaram parte do seu tempo para narrar lembranças de sua profissão docente e de sua identidade como professoras e como religiosas. Todas as entrevistadas entraram na Congregação entre as décadas de 1930 e 1950. No entanto, suas memórias ultrapassaram esse limite e adentraram em sua infância e adolescência, mesmo antes de entrar na Congregação ou na sala de aula. De acordo com as irmãs, a vida privada, desde a infância no interior da vida familiar e da comunidade, estava sempre regada por práticas católicas, afinal, viviam em comunidades em que a presença da igreja católica era marcadamente efetiva no seu cotidiano, característica comum em núcleos coloniais italianos do Médio Vale do Itajaí-Açu.

Em suas memórias, percebi que o olhar no tempo e através do tempo traz em si a marca do que viveram. Construíram suas visões e representações de diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram suas próprias trajetórias e a da Congregação, assim como de si mesmas e dos outros. Essas representações são compreendidas como um “sistema de significação” (SILVA, 2014, p. 90). Ou seja, essas representações foram significações que as Irmãs Catequistas Franciscanas faziam sobre si mesmas, sobre os outros e sobre determinados fatos do passado, foram formas de atribuição de sentidos por meio de suas

narrativas. Foram abordagens concatenadas pelo seu ponto de vista, ou ainda, do ponto de vista do grupo que formaram e que as formou. Nesse sentido, a representação

inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (WOODWARD, 2014, p. 17-18).

Nessa linha de pensamento, a representação é compreendida como um processo cultural que envolve a formação de uma identidade individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Assim, ao rememorar aspectos do vivido, essas representações e significados das demandas do tempo voltam para o presente reinterpretado, sem, no entanto, o modificar. Memória e representação são processos interligados quando se trata de reconstruir uma narrativa do passado, buscando assim significados em vivências expressivas. Nas palavras de Bosi (1994, p. 66):

Sempre ‘fica’ o que significa. E fica não do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado. A transformação seria tanto mais radical quanto mais operasse sobre a matéria recebida a mão-de-obra do grupo receptor. Assim, novos significados alteram o conteúdo e o valor da situação de base evocada. No outro extremo, se a vida social ou individual estagnou, ou reproduziu-se quase que só fisiologicamente, é provável que os fatos lembrados tendam a conservar o significado que tinham para os sujeitos no momento em que os viveram.

Ao serem instigadas a narrar o início da sua trajetória na CICAF, isto é, a falar dos motivos que levaram à escolha pela Congregação, as

memórias das Irmãs Catequistas Franciscanas emaranharam-se numa série de momentos significativos que ficaram guardados em suas lembranças. Instigadas a contar sobre a entrada na CICAF, as lembranças não estavam somente no momento em que a decisão foi tomada mas remetia-se aos tempos da infância. Ou ainda, justificava-se por meio das memórias narradas pelos pais. Portanto, “naquele tempo”, era o tempo das professoras catequistas. Em suas narrativas, observa-se que o que significou foram as suas experiências e sentidos vividos no grupo e pelo grupo. As suas memórias foram relatadas individualmente; no entanto, visivelmente ampararam-se em quadros de memórias vividas no Grupo ao qual pertencem até a atualidade. A memória coletiva, na acepção de Halbwachs (2003), movimenta-se nesse sentido, pois, para confirmar suas lembranças, o sujeito pode se apoiar na memória coletiva e confundir-se com ela em alguns momentos. Ou seja, as percepções externas podem ser incorporadas à memória.

2.1 A ENTRADA NA CONGREGAÇÃO

As memórias das Irmãs Catequistas entrevistadas parecem entoar o mesmo ritmo quando se trata de se lembrar sobre a opção de ser religiosa e professora, e os motivos pela escolha da entrada na Congregação. A maioria das irmãs era motivada pela simplicidade franciscana identificada na Congregação e nas suas integrantes, afinal, era uma característica também comum entre as jovens que moravam na região e que, na maioria das vezes, se dedicavam à agricultura. A maior parte delas foi firme em suas crenças e convicções às quais foram conduzidas pela fé católica e pelo desejo de ser professora catequista desde a infância. Sem exceção, todas sentem muito orgulho, o qual se manifestou na firmeza da voz e no gesto imponente ao dizer “eu sou Irmã Catequista Franciscana” (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).²⁶ Assim sendo, nessa multiplicidade de vozes, foi recorrente a questão acerca da decisão de entrar na Congregação e a opção em tornar-se professora religiosa. Embora uma das primeiras perguntas da entrevista fosse a respeito do que tinha levado a essa escolha, num movimento de ir e vir, essa questão retornava durante outros momentos da conversa.

²⁶Embora o nome da entrevistada seja Jadwiga Szepanska, ela solicita que seja identificada como irmã Hedwiges, pois este é considerado o seu nome de religiosa. Segundo Grossi (1990), ao ingressar na vida religiosa, é comum um ritual de iniciação em que o membro do grupo deve abandonar sua identidade construída dentro da comunidade de origem, adotando o modelo seguido pelas outras pessoas do grupo. Nesse período de passagem, o nome era frequentemente alterado no sentido de romper com o passado profano e iniciar uma vida sagrada.

Irmã Dália Tomelin tem 88 anos de idade, entrou na Congregação em 1944. Sua família é de origem italiana e trabalhava na agricultura. Lembrou que sua família era formada de “trabalhadores, plantadores de arroz e milho”, e que o pai “tinha muitos anos de arroz e quase um quilômetro de arrozeira”. No entanto, ela trabalhou pouco tempo na roça, pois foi morar no município de Taió (SC) para cuidar de seus sobrinhos. Ao ser instigada a narrar sobre o desejo de entrar na Congregação, assim recordou:

Eu estava morando em Taió antes, estava lá com minha irmã que tinha duas crianças, ela tinha um comércio, então eu fui para lá cuidar das crianças. Três, quatro anos eu fiquei com ela e vim para casa, acho que fiquei dois ou três meses em casa e depois eu quis ir para o colégio (Companhia das Catequistas). Dali para frente, eu sempre fiquei em Rio dos Cedros e em Rodeio, até ficar irmã. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Num primeiro momento, na narrativa da Irmã Dália, os acontecimentos que levaram à escolha de ser Irmã Catequista não apareceram claramente definidos, ela associou essa decisão com a organização familiar em que vivia na época: morava com a irmã e ajudava a cuidar dos sobrinhos. Ficou evidente que a escolha de seguir a vida religiosa foi sua e viu na Congregação um caminho para ter acesso ao ensino formal, no “colégio”. Para lembrar-se desse tempo, suas memórias remeteram-se à história de vida da sua família.

De acordo com a acepção de Portelli (2004), a memória está estruturada na memória pessoal atrelada à vida privada e à familiar, isto é, ao lar. Todavia, ao longo da entrevista com a irmã Dália, suas lembranças deslocavam-se para o espaço de referência coletivo, principalmente ao espaço escolar: “eu tinha vocação para dar aula”. Em sua trajetória profissional, a irmã esteve a maior parte do tempo ligada às questões administrativas das escolas, inclusive na função de diretora. Somente no início da carreira esteve em sala de aula como professora. A questão religiosa ou vocacional como propulsora para viver numa congregação religiosa não foi mencionada no momento inicial da entrevista, todavia, no fim da conversa, com orgulho, ela exclama: “para mim era uma vocação!”. A entrevista com a irmã Dália foi realizada no

município de Rio do Sul (SC), local em que reside juntamente com outras religiosas, em 24 de setembro de 2014.²⁷

Irmã Dorvalina Tridapalli tem 88 anos de idade e entrou na Companhia em 1935, com apenas oito anos de idade; foi a entrevistada que está há mais tempo na Congregação. Sua família é de origem italiana e dedicava-se à agricultura familiar no município de Nova Trento (SC). Ela simplesmente queria “ir nas irmãs”, pois gostava do jeito como elas viviam e de como tratavam as pessoas da comunidade. A irmã contou: “gostava tanto que queria morar com elas, mas nem pensava em ficar. Eu queria morar com as irmãs e pronto!”²⁸. Dessa forma, foi visitar as irmãs e lá permaneceu, não voltando para a casa dos pais. Relatou que somente nas férias retornava à família, mas seu desejo era ficar na casa das catequistas. A entrevista com a irmã Dorvalina foi realizada no município de Rio do Sul (SC), local em que reside juntamente com outras religiosas, em 24 de setembro de 2014.

Irmã Violeta²⁹ tem 87 anos de idade e entrou na Companhia em 1939, com 12 anos de idade. De família também de origem italiana e agricultora, lembrou que na infância comunicava-se somente com o dialeto italiano, tinha bastante dificuldade com o português. Em conversa informal, antes da entrevista, comentou que foi alfabetizada por uma Irmã Catequista e com convicção disse: “elas sim sabiam alfabetizar”. Nos seus relatos, foi nesse período, quando ainda tinha seis anos de idade, que despertou o desejo de ser Irmã Catequista. Relatou que dizia repetidamente aos seus pais que queria ser Irmã Catequista, mesmo sem saber ao certo o motivo da escolha. Foi enfática ao (re)afirmar sua posição diante da família. Irmã Violeta concluiu, lembrando: “Eu queria ser não sei por quê. [...] Eu lembro que aquilo não foi ninguém que me falou e nem eu sabia por que eu falei. Até hoje ainda não sei, só sei que queria ser Irmã Catequista”.

Suas memórias demonstram que, atraída pelo exemplo das irmãs que conhecia na localidade de Rio do Oeste (SC), município em que seus pais casaram e constituíram uma família com nove irmãos, entrou na Congregação ainda adolescente. Desde a infância, admirava a simplicidade das irmãs e identificava-se com elas. Durante a entrevista, com ênfase nas palavras, afirmou: “não fui eu que escolhi a Deus, foi Deus que me escolheu”. Na sequência, lembrou que, inicialmente, sua

²⁷ As integrantes da CICAF moram em residências da instituição distribuídas em municípios em que elas atuam. Em Santa Catarina, as casas estão localizadas nos municípios de Blumenau, Camboriú, Florianópolis, Indaial, Itajaí, Itapema, Joinville, Rio dos Cedros, Rodeio, Agrolândia, Aurora, Biguaçu, Laurentino, Rio do Campo, Rio do Sul, Taió, Tubarão, Água Doce, Joaçaba e Lages.

²⁸ A irmã refere-se à casa das Irmãs Catequistas localizada no interior do município de Nova Trento.

²⁹ Violeta é um pseudônimo, visando manter o anonimato, conforme solicitação feita pela irmã entrevistada.

família desejava que ela fosse irmã Salesiana, mas ela reforçou: “nada fazia mudar minha decisão”.³⁰ Ou seja, seu desejo sempre foi ser Irmã Catequista Franciscana. A entrevista com a irmã Violeta foi realizada no município de Rodeio (SC), em 15 de janeiro de 2015.

Irmã Geraldina Rover, com 89 anos de idade, entrou na Companhia em 1939. Sua família é de origem italiana e sempre trabalhou na lavoura. Lembrou com carinho que na infância foi aluna das Irmãs Catequistas, e isso influenciou sua escolha. Segundo seu relato, tornou-se religiosa por influência de sua professora primária: “é que minhas professoras eram catequistas, eu fui alfabetizada por uma delas”. A entrevista com a irmã Geraldina foi realizada no município de Rio dos Cedros (SC), onde reside, em 12 de setembro de 2014.

Irmã Maria Venturi tem 90 anos de idade e entrou na Companhia em 1942. De origem italiana, morava na localidade de Pomeranos, em Rio dos Cedros (SC), onde sua família dedicava-se à agricultura familiar. Relatou que entrou na Congregação “porque era mais perto e mais fácil de entrar. Porque se fosse em outra congregação precisava de gente para levar. E, depois elas eram conhecidas pelo povo, trabalhando no nosso lugar”. Quer dizer, o fato de a Congregação ser da localidade foi fator decisivo na escolha da irmã. A entrevista com a irmã Maria foi realizada no município de Rio do Sul (SC), onde reside, em 24 de setembro de 2014.

Irmã Verônica Haskel tem 80 anos de idade e entrou na Congregação em 1946 com apenas 12 anos de idade. Sua família, de origem italiana, trabalhava na lavoura. Segundo seus relatos, mudavam-se constantemente de lugar em busca de “uma terra melhor, uma sorte maior, mas nunca acertavam”. A irmã Verônica contou que foi convidada por uma irmã, também chamada Verônica. Após o convite, respondeu imediatamente: “Sim, senhora!”. A irmã ainda relatou que não sabia o que era a Companhia e que “nunca tinha pensado nisso”, mas, mesmo assim, respondeu “Sim, senhora!”. A entrevista com a irmã Verônica foi realizada em uma das casas da Congregação localizada no município de Laurentino (SC), em 23 de setembro de 2014.

Irmã Amélia Pegoretti tem 88 anos de idade e entrou na Companhia em 1946, quando tinha 15 anos. Sua família é de origem italiana e sempre trabalhou na agricultura. Segundo seu relato, um dia as irmãs passaram na frente da sua casa, localizada no município de Rodeio

³⁰ As Irmãs Salesianas fazem parte do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), o qual foi fundado em 5 de agosto de 1872, em Mornese (Itália), por São João Bosco e Santa Maria Domingas Mazzarelllo. No Brasil, as FMAs chegaram em 1892, na cidade de Guaratinguetá (SP). Atualmente são nove as Inspetorias brasileiras, presentes em todas as regiões do país. No sul do Brasil, as FMAs marcam presença por meio da Inspetoria Nossa Senhora Aparecida (INSA), com sede em Porto Alegre (RS). Disponível em: < <http://www.salesianasbpa.com.br/quem-somos.php>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

(SC) e como já as conhecia por morar próximo a elas, achou bonita “aquela fila de noviças de estudantes no colégio”, acabou gostando e entrou para a Companhia. A entrevista com a irmã Amélia foi realizada também na casa no município de Laurentino (SC), em 23 de setembro de 2014.

Irmã Paula Oenning tem 86 anos de idade e entrou na Companhia em 1947, quando tinha 16 anos. Sua família é de agricultores e de origem alemã. No entanto, a maior parte da sua infância foi na casa de sua irmã para cuidar dos sobrinhos, pelo fato de sua irmã trabalhar no comércio. Embora não tenha tido professora catequista na sua infância, relatou que teve contato com as irmãs e as admirava muito. Ou seja, a presença delas na comunidade em que vivia teve influência na sua escolha. Segundo seu relato, entrou na Congregação por influência da visita do irmão marista Exuberância, que vinha de Curitiba (PR) para fazer propaganda vocacional nas áreas do interior. Ela ainda contou que o professor da localidade onde ela morava, Santa Margarida, pertencente ao atual município de Salete (SC), conversou com seu pai para que ela fosse dar aula em Santa Margarida mas que, para isso, deveria ir para o Colégio Sagrada Família, em Blumenau (SC). No entanto, ela logo se adiantou e disse: “Não! Então chame as Irmãs Catequistas que eu vou com elas”. No momento da entrevista, a Irmã Paula residia no município de Laurentino (SC).

Irmã Cecília Back tem 77 anos de idade e entrou na Companhia em 1951, quando tinha 13 anos de idade. Lembrou que sua família dedicava-se à agricultura na região de Anitápolis, município de Palhoça (SC). Foi aluna das Irmãs Catequistas nas séries iniciais e explicou: “eu fui na escola de Irmãs Catequistas Franciscanas, só que a educação que eu recebia naquele tempo era diferente de quando eu fui para a escola trabalhar”. Ainda completou que a decisão de entrar na Congregação foi instigada desde a infância, quando era aluna das irmãs. A entrevista com a irmã Cecília foi realizada no município de Rodeio (SC), em 22 de setembro de 2014.

Irmã Hedwiges, com 94 anos de idade, entrou na Companhia das Catequistas em 1937, com 15 anos de idade. Sua família, de origem polonesa, também se dedicava à agricultura familiar. Relatou que quando entrou na Congregação, já tinha um namorado e que foi difícil para ele entender sua escolha. De acordo com a irmã, quando ela estava com 25 anos de idade, a Madre Superiora³¹ ajudou-a a escrever uma carta para

³¹ Segundo Valandro (1986), até 1930 a superiora era indicada para exercer tal função pelo frei responsável, orientador espiritual da Companhia; no entanto, depois de 1930, foi realizada uma eleição direta por todas as integrantes da Companhia. A primeira superiora foi a irmã Clemência Beninca, da Divina Providência, que

romper o namoro e seguir a vida religiosa, pois nesse momento ela entendeu que “de fato uma mulher consagrada a serviço do reino de Deus é feliz e até muito mais feliz do que uma casada, porque ela está a serviço do reino de Deus!”. Desse modo, permaneceu na Congregação. A entrevista da irmã Hedwiges foi realizada no município de Rodeio (SC), em 22 de setembro de 2014.

Suas narrativas permitem reconstruir as condições que ajudaram na decisão e na constituição de ser professora e Irmã Catequista. As irmãs Geraldina, Dorvalina, Cecília, Violeta, Verônica e Maria foram alunas das professoras catequistas, experiência que as irmãs Paula, Amélia não tiveram, porém, estas relataram que sua infância e juventude foram marcadas pela presença dessas irmãs nas comunidades onde moravam. Somente as irmãs Hedwiges e Dália não mencionaram a presença das Irmãs Catequistas na sua infância.

É importante lembrar que as professoras catequistas presentes na infância das entrevistadas foram as primeiras integrantes da Companhia, inclusive as próprias fundadoras, Amábile Avosani, Maria Avosani e Liduína Venturi. Nesse sentido, compreende-se que as representações que essas primeiras irmãs causaram na vida das entrevistadas, principalmente o modo de vida simples, foram determinantes na escolha. Foram múltiplas vozes, mas com um discurso uníssono ao afirmar que seguiram a vida religiosa porque foram escolhidas por Deus ou porque tinham a vocação para a vida religiosa.³²

No que se refere à vocação religiosa, Grossi (1990) destaca que o celibato feminino é uma opção construída pela própria igreja como instituição, na tentativa de (re)produzir material e simbolicamente uma ação. Em outras palavras, a igreja procura construir uma identidade que orienta ao exercício da atividade religiosa que é subjetivamente compreendida como vocação aos membros que dela fazem parte. Ainda, de acordo com a autora, as vocações religiosas são construídas

dirigiu a instituição de 1917 a 1928. A primeira superiora própria da Companhia foi Maria Avosani, que assumiu em 1929 e permaneceu até 20 de fevereiro de 1945, quando faleceu. Após 1945, a irmã Luíza Mondini assumiu a função e ficou no cargo até 1954. Na sucessão, a irmã Olívia Paterno foi eleita superiora, permanecendo no cargo até 1966. A fase à que a irmã Hedwiges refere-se, a superiora era a madre Maria Avosani. O título de “madre” foi atribuído a Maria Avosani somente vinte anos após sua morte.

³² De acordo com Cubas (2010, p. 47), do ponto de vista religioso, a “vocação, dentro de uma congregação religiosa, é um chamado. Uma disposição que orienta ao exercício de uma atividade.”. No entanto, traçando um panorama sociológico, compreende-se aqui a vocação religiosa como uma prática socialmente construída em diferentes contextos. Vale dizer, ela é construída em diferentes ambientes sociais em que os sujeitos estão inseridos e nas suas relações cotidianas, como, por exemplo, na família, na escola ou na comunidade religiosa. Os sentidos e significados na vocação estão atrelados aos caminhos e situações com as quais os sujeitos se deparam no decorrer de suas vidas e práticas do dia a dia. Pode-se dizer que é uma ordem social de construção humana. Para aprofundar a discussão sobre a vocação religiosa, ler Nunes (1985; 1986; 2010) e Grossi (1990).

socialmente pelos representantes institucionais da igreja aliados às condições das famílias e das comunidades (GROSSI, 1990).

Nesse sentido, a vocação é instigada por um conjunto de fatores religiosos, sociais e culturais. Ou seja, ela é construída de acordo com uma ordem social. No entanto, para as Irmãs Catequistas, a vocação não era entendida como uma construção social, mas sim, como um chamado de Deus que as orientava na vida religiosa e na vida docente. Em suas memórias, a vocação era considerada algo nato e não construída no interior do grupo de pertencimento, seja da família, seja da comunidade religiosa da qual faziam parte. Ainda que algumas narrativas incidiram sobre a presença da família e de alguns grupos sociais, como a própria igreja católica e a escola, uma parte significativa delas vai em direção a um desejo interno que sempre esteve presente em fazer parte do “reino de Deus”, emergindo em um dado momento de suas vidas, seja na infância, na juventude ou já na vida adulta, e encontrando sentidos e significados na vida religiosa. A escolha em ser Irmã Catequista Franciscana diversificou-se quanto aos espaços sociais pelos quais as entrevistadas constituíam suas experiências de vida. Em suas falas, mesmo que involuntárias, verifica-se o contexto social, cultural e eclesial em que estavam inseridas desde a infância e que contribuiu para a escolha.

Entre tantas falas, a irmã Violeta relatou sobre a decisão de entrar na Companhia como um momento de destaque em sua vida. De forma direta e objetiva, ela diz: “passarei a descrever a minha vocação”:

Quando tinha meus seis anos, mais ou menos, papai pergunta aos filhos reunidos, ‘O que vocês querem ser quando adultos?’. Não esperei que ninguém falasse e nem sei se falaram, mas subitamente falei ‘*mi vago a maestra*’. Traduzindo: Eu vou ser Irmã Catequista. Não me pergunte se eu tinha ideia do que estava falando, mas sei que falei e isto ficou impresso em mim para nunca apagar. **Por isso tenho certeza que foi Deus que me escolheu e não fui eu, mas simplesmente segui.** (Irmã Violeta. Entrevista, 2015). (Grifo meu).

Ser escolhida por Deus implicava uma convocação divina para assumir as convicções individuais e coletivas, da CICAF, que caracterizariam um estilo de vida consagrada seguido por elas. O

chamado de cada Irmã Catequista singularizou-se na medida em que narraram como o receberam:

Eu ainda ia na aula lá em Nova Trento. Quando foi de tardezinha eu falei para o pai: ‘Pai eu quero ir na casa das irmãs. Deixa eu ir pai?’. Então ele disse: ‘Então vai lá falar com a mãe.’. ‘Não’, eu disse. Pois nós tínhamos mais confiança no pai, porque a mãe não era tão generosa, era mais enérgica. Então ele veio, chamou a mãe e disse: ‘Deixa ela ir na casa das irmãs, ela quer ir lá.’. Sabe, eu ia na aula. Aí fui lá sozinha, sem roupa, sem nada. Fui! Daí, quando foi de noitinha, a mãe veio me buscar eu disse: ‘eu não quero ir para casa, deixa eu ficar aqui com as irmãs’, e ela deixou. Isso foi em 1935. Lá no colégio está escrito 1935. Eu ia nas irmãs. Elas eram minhas professoras. E eu gostava tanto que queria ir lá com elas, mas nem pensava em ficar. Eu queria ir lá com as irmãs e pronto! (Irmã Dorvalina. Entrevista, 2014).

Vocação e chamado divino acompanham suas memórias no que concerne à vida religiosa que seguiram. Compreendendo que a vocação é um comportamento socialmente construído no interior dos grupos sociais que as envolveram de acordo com as normas e valores sociais de um determinado momento histórico, as memórias das irmãs ampararam-se em quadros sociais de diferentes grupos, como, por exemplo, da família e da escola. Nesse sentido, foram nos quadros sociais da família e da infância que as irmãs Violeta e Dorvalina estruturaram sua narrativa. Da mesma forma, a irmã Paula, ao pedir ao pai para chamar as catequistas a fim de prepará-la para dar aula, também relembrou sua entrada na Congregação como um momento vinculado à sua infância. Na perspectiva de Halbwachs (2003), a memória estrutura-se em quadros de referência, reencontrando ali as ligações entre os pensamentos e os sentimentos de um determinado momento vivido. Desse modo, a memória ampara-se em acontecimentos coletivos, ou fatos sociais, os quais são evocadores da memória. Os quadros de referências vividos na infância dessas irmãs, na interação com outros grupos sociais, foram os que evocaram as lembranças de como a vocação mostrou-se presente. As memórias de um determinado acontecimento relacionam-se a quadros sociais mais amplos,

dessa maneira, as lembranças só aparecem pelas estruturas ou configurações sociais do presente. Ainda, de acordo com Halbwachs (2003), embora essas lembranças pareçam ser exclusivamente individuais, são elementos de um contexto social que as antecedem; quer dizer, são elementos da tradição religiosa da família que foi anterior às irmãs.³³

Em suas memórias a decisão de ser Irmã Catequista partiu delas com base em sua vocação e não como uma construção social, derivada de uma ordem na qual estão inseridas. Suas lembranças relacionavam-se com diferentes quadros sociais da memória durante suas vidas, principalmente da infância, na medida em que estavam inseridas numa cultura marcadamente religiosa. São quadros sociais em contínuo movimento e reestruturação de suas memórias. Halbwachs (2003, p. 93) explica que “as lembranças da infância só são conservadas pela memória coletiva porque no espírito da criança estavam presentes a família e a escola”. Assim, a memória dessas irmãs está estruturada no relacionamento com sua família, classe social, escola, enfim, nos grupos de referência e pertencimento. Qualquer mudança que ocorra com o indivíduo, neste caso específico das Irmãs Catequistas, seja no ambiente em que elas viviam, seja no grupo social em que estavam inseridas, suas representações foram influenciadas pela memória do grupo, e, esta, à esfera maior da tradição, que representaria a memória coletiva de cada sociedade.

As Irmãs Catequistas são produtos das relações sociais que se estabeleceram desde a sua infância; entretanto, não se compreendem como sujeitos de um núcleo social que foi produzido e reproduzido pela ação humana e pelo grupo social ao qual pertenciam. Num movimento entre o produto e o produtor de uma dada realidade, as irmãs inserem-se e (re)produzem essa concepção de realidade social. É um movimento de reificação que foi construído desde a sua infância, fase chamada por Berger e Luckmann (1985) de socialização primária.³⁴

De acordo com Berger e Luckmann (1985), a socialização primária é a fase na qual o indivíduo forma a sua estrutura social básica e que

³³ De acordo com Marques (2001, p. 36), “a família, nas comunidades ítalo-brasileiras era, antes de tudo, um núcleo de sustentação cultural. Nela se formavam e firmavam valores educacionais e religiosos”. Assim, o espaço familiar fundia-se num misto de socialização e difusão de crenças religiosas.

³⁴ De acordo com Berger e Luckmann (1985), a reificação implica um processo em que o homem é capaz de se esquecer a sua própria autoria do mundo humano, e mais, que a relação entre o homem produtor e os seus produtos se perde para a consciência. O mundo reificado é por definição um mundo desumanizado. É sentido pelo homem como um movimento estranho a ele, sobre o qual não tem controle. Pode-se afirmar que a reificação é o grau extremo do processo de objetivação, extremo esse no qual o mundo objetivado perde a inteligibilidade e se fixa como uma facticidade inerte ao homem. Os significados humanos são tidos como produtos da natureza das coisas.

definirá os padrões e normas de conduta que nortearão sua realidade, assim como suas escolhas futuras. Segundo os autores, durante o processo de socialização primária, não há escolha por parte da criança a respeito das significações e sentidos os quais absorverá: um mundo lhe é atribuído e ela é compelida a aceitá-lo. Os valores significativos interiorizados na infância foram impostos e definidos por meio da realidade objetiva construída pela família, escola e localidade onde vive.

Nessa linha de pensamento, desde a infância, as Irmãs Catequistas absorvem papéis e atitudes do grupo social em que estavam inseridas, isto é, da família que foi a principal responsável por sua socialização primária. Elas passaram a interconectar-se com esse mundo como sendo o mundo delas. Consequentemente, passaram a participar do mundo social objetivado, e as suas características foram percebidas de acordo com a localização que ocupavam na estrutura social, assim como com a disposição dos significados de um modo privativo e expostas às influências externas.

No relato da irmã Hedwiges Szepanska, encontra-se outra possibilidade de interpretação referente à escolha de entrar na Companhia e seguir a vida religiosa e professoral. O seu desejo de entrar na Companhia não foi construído na infância, mas sim no período inicial de formação religiosa dentro da Congregação. De uma maneira sensível e saudosa, irmã Hedwiges sentiu orgulho em relatar a entrada na Congregação e como “descobriu” sua vocação religiosa:

Eu tenho 94 anos e entrei na Congregação com 15 anos de idade. E ainda quando eu entrei na Congregação eu já tinha um namorado. Foi um pouco difícil para ele entender que uma mulher sem o casamento pode ser feliz, mas, como a madre era muito generosa e querida, me ajudava a responder as cartas que ele me mandava. [...] Depois, ele ficou distante e eu fiquei como religiosa dando aula para cá e para lá, depois eu fui para a missão. Depois, quando eu tinha 60 anos que eu era Irmã, que já era religiosa há sessenta anos, uma filha dele estava à procura de Hedwiges Szepanska, porque parece que tinha infartado e ele não podia caminhar, mas queria conversar com ela, sessenta anos depois. Eu fui e me lembro que ele chamou a família toda, os quatro filhos; reuniu-os e até fez uma festinha para homenagear a irmã. Eu achei interessante que ele

falou para os filhos e para os netos, noras e genros que a irmã Hedwiges se enamorou com Cristo e Cristo com ela, e ele a perdeu, mas que ele não perdeu, porque agora a Hedwiges é uma mulher consagrada a serviço do reino de Deus. Então, ele falou uma coisa muito bonita: ‘Durante a vida nós vivemos distantes um do outro, durante a vida, mas, quando nós vamos para o céu, quando nós formos para a vida eterna, ainda ficaremos eternamente juntos’. Então, isso aconteceu comigo! (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

No fim da entrevista, a Irmã Hedwiges ainda reforçou:

Olha, só sei dizer que, quando eu entrei na Congregação, eu tinha um namorado, eu não entrei para ser Irmã Catequista, era um grupo de moças, de cinquenta eu acho [...]. Ali eu comecei a me questionar, mas eu falei com o frei Ladislau: ‘Olha, eu acho que não vou ficar, eu vim para estudar porque eu quero ser professora e ser catequista. Mas, como leiga igual àquela que nós temos lá no nosso lugar. [...] Então, depois eu comecei a ver o jeito que elas falavam e o que elas faziam em Santa Maria, em Doutor Pedrinho, no Doze, no Cinquenta [...] Então, eu comecei a me comunicar com meu bem e dizer que eu não queria casamento, que eu queria ser assim, ser uma mulher consagrada, professora, catequista a serviço do povo e no meio do povo. [...] Então, quando eu entrei, entrei para estudar, para ser professora e catequista. Porque a irmã falou em Luiz Alves que eu iria ser professora e catequista, e achei que era uma escola, que era uma escola que ensinava ser uma professora e catequista. Eu entrei enganada! Mas, depois, quando eu cheguei aqui, eu comecei a perceber que não, que um dia, não demorou muitos anos que eu quis ser Irmã Catequista. [...] Quando eu entrei, percebi que nós éramos catequistas e professoras, mas nada de irmã, nada disso eu sabia, mas eu quis ficar como era, catequista e professora. Só ser catequista, dar catequese e ser professora porque eu tinha uma loucura para ser professora, eu

sempre gostei de ser professora. Achava uma coisa linda, linda! Eu sempre me saí muito bem como professora. E como catequista, nem se fala! (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Tal como Cubas (2010, p. 52), que destaca que a vocação religiosa aparece “como uma semente, que precisa de cuidados”, foi possível notar a “semente” da vocação na narrativa da irmã Hedwiges: nos momentos da prática cotidiana do internato da CICAF. Num primeiro instante, a vocação não foi compreendida como algo nato; no entanto, ao afirmar que ela foi “descoberta”, remete à ideia de que a vocação sempre esteve presente; estava esperando, porém, o momento adequado para vir à tona. Ao narrar sobre sua entrada na Congregação e a “descoberta” da vocação, a irmã Hedwiges organizou sua memória de modo a selecionar o que ela considerava importante para justificar sua permanência na CICAF. Selecionou elementos que deveriam ficar enquadrados nos registros da memória não somente dela, mas também na do grupo social em que estava inserida, neste caso da própria Congregação. A irmã escolheu os momentos e os sentimentos que deveriam ser cristalizados, afinal, a memória é seletiva e nem tudo fica gravado e registrado (POLLAK, 1992). Portanto, foi nesse movimento que a entrevistada foi construindo uma narrativa do passado pautada na identidade formada no e pelo grupo. Foi uma reconstrução do passado que acarretou uma concepção seletiva dele por parte da irmã. Um passado que não foi individual, mas sim inserido num contexto coletivo e social.

De acordo com Pollak (1992), o processo de seleção da memória pode ocorrer voluntária ou involuntariamente. Quando a irmã Hedwiges afirmou que decidiu ser “catequista a serviço do povo e no meio do povo”, ela remeteu-se à memória coletiva do grupo para justificar sua escolha. Assim, ainda na acepção de Pollak (1992), no mesmo instante em que a memória manifesta-se individualmente, ela é instigada pela presença do passado coletivo, pois esse passado é conduzido pela identidade formada pelo grupo e no grupo de pertencimento. Desse modo, durante o processo de construção de memórias coletivas, ela sofrerá nuances em virtude do momento no qual está sendo articulada. Ou seja, com as interações do presente a construção de uma identidade desenvolve-se na estrutura social do grupo de pertencimento.

O grupo de pertencimento da irmã Hedwiges, a CICAF, foi construindo nela, por meio do modo que vivia, uma identidade religiosa, que até então estava ausente. Conforme a própria entrevistada, isso

ocorreu voluntariamente, pela descoberta da vocação religiosa. É um processo de constituição identitária religiosa consequente de uma interação social, isto é, de uma socialização no grupo de pertencimento. Nessa linha argumentativa, a identidade é um processo socialmente construído e simultaneamente inacabado, em que o sujeito está inserido numa trama de constantes embates e interações sociais, assim, sujeito às constantes reconstruções (BERGER, 1983).

Berger (1983, p. 19) esclarece que “qualquer tipo de trabalho socializa ao menos um pouco, na medida em que o desempenho eficiente no trabalho tem alguns pré-requisitos psicológicos”. Quer dizer, a socialização significa a formação de uma autoimagem consistente com as demandas das situações vividas no cotidiano do trabalho. As suas lembranças, desde a infância até o presente, estavam assentadas na memória coletiva do grupo, inclusive a decisão de tornar-se professora catequista. Ainda que as narrativas tenham sido recolhidas individualmente, suas recordações acerca da entrada na CICAF integraram-se de tal maneira nas demais que, no geral, parecem formar uma só memória. Certamente, porque a memória coletiva materializava-se na relação entre a escolha de ser religiosa, o modo de vida das primeiras integrantes e a fundação da Companhia das Catequistas, questões que estavam intrinsecamente relacionadas nas suas falas.

Nessa linha de pensamento, outras duas perspectivas também foram percebidas em relação à entrada na CICAF: a identificação com a cultura italiana e a possibilidade de ter uma profissão. Em primeiro lugar, destaca-se que as características de elementos da cultura italiana que caracterizavam a Congregação muito se aproximavam das características culturais, principalmente dos hábitos religiosos cotidianos e linguísticos, das famílias das Irmãs Catequistas.³⁵ Seidt (2008, p. 79) aponta a religião como eixo estruturador da vida familiar e comunitárias das colônias, funcionando “como fator decisivo de identificação cultural”, isto é, a religião católica e o sistema colonial italiano eram mecanismos de agregação cultural, atraindo assim muitas jovens para a vida religiosa. Esse movimento, de agregação cultural, foi bastante perceptível nas narrativas das irmãs quando se tratou da escolha, delas e das famílias, para entrar na Congregação; há uma homogeneidade étnica, religiosa e

³⁵ Preservar a cultura italiana no Vale do Itajaí-Açu era também preservar os laços católicos. Segundo Silva (1997, p. 104), “o abalo sofrido pelos grupos imigrantes atinge todo o seu mundo cultural, no qual se inclui também a religião”. Conforme a autora, a religião católica dos imigrantes italianos funcionava como princípio regulador central para garantir a continuidade do mundo que esses imigrantes traziam da Europa por meio da sua vivência e recriação. “Era a religião, seus símbolos, espaços e tempos sagrados, os ritos e rituais cotidianos que iria lhes permitir a plausibilidade do seu mundo cultural.” (SILVA, 1997, p. 104).

linguística que as atraiu.³⁶ Portanto, o ingresso na CICAF igualmente está associado à predominância italiana e católica comum nas famílias dessas religiosas e na instituição. As Irmãs Catequistas concebem o catolicismo como um mecanismo central no processo de identificação cultural e manutenção de uma ordem social que se estendia do ambiente privado para o público, mantendo assim a intrínseca relação entre a cultura italiana e o catolicismo praticado por esses imigrantes.

Em segundo lugar, esse catolicismo de cunho agrário/imigrante formou jovens mulheres que buscavam uma alternativa de abandonar a vida rural. Nesse sentido, entrar para uma congregação religiosa, inclusive, algumas ainda na infância como a irmã Dorvalina, aos oito anos de idade, representava uma forma de romper com os trabalhos agrícolas e ter a oportunidade de uma profissão que não fosse na agricultura ou como dona de casa. Beozzo (1983) esclarece que a ocupação do espaço religioso pelas mulheres as atraía por possibilitar não somente um caminho de realização espiritual, mas também humana. Nessa mesma perspectiva, Nunes (2010, p. 482) indica que, no fim do século XIX, “afora as mulheres pobres, as freiras foram as primeiras a exercerem uma profissão, quando ainda a maioria da população feminina era ‘do lar’”. Por conseguinte, entrar na Congregação e posteriormente ter a possibilidade de trabalhar como professoras fez com que as Irmãs Catequistas deslumbrassem na instituição uma presença maior e certo reconhecimento e prestígio na realidade social em que estavam inseridas.³⁷ Conquanto trabalhassem em escolas paroquiais e públicas, diferentemente de outras congregações europeias que trabalhavam em colégios próprios, as Irmãs Catequistas buscavam igualmente atribuir-se um valor educacional maior por meio da religião e da educação, afinal, “a religião é parte do sistema de vida de um povo” (KUCHENBECKER,

³⁶ A homogeneidade ética, religiosa e linguística está relacionada ao que Seyferth (1986) chama de enquistamento étnico. Segundo a autora, a estruturação física de colônias, principalmente de imigrantes alemães e italianos, teve significativa importância no tipo de organização sociocultural e religioso que caracterizaram a vida dos imigrantes. Para aprofundar a discussão sobre o enquistamento étnico, ler Seyferth (1982; 1986; 1990; 1993).

³⁷ Segundo Seyferth (1990), são os descendentes de alemães, poloneses e italianos, em geral de todo o sul do país, os que fornecem os maiores contingentes vocacionais do país. A autora destaca que “desde o início da imigração havia preocupação da igreja católica com a formação do clero e incentivo por parte das famílias para que os filhos e filhas seguissem a carreira eclesial” (SEYFERTH, 1990, p. 49). Especificamente o Vale do Itajaí-Açu é uma região tradicionalmente com grande número de “vocação” religiosa em razão do fluxo migratório europeu. No Vale do Itajaí, onde se iniciou a colonização italiana no estado de Santa Catarina, o trabalho catequético de padres e freiras para incentivar a entrada em seminários e conventos era intenso e bastante apreciado, afinal, ter um filho membro do clero era sinal de prestígio e status; a figura do padre, principalmente, teve importância crucial nas comunidades coloniais que se formavam, ele exercia um papel de poder e liderança muito grande, chegando a conduzir, em muitos momentos, a política migratória na região (BERRI, 1988).

2004, p. 23) e está intrinsecamente relacionada ao processo educacional do fim do século XIX e início do século XX no Brasil.³⁸

Enfim, as irmãs foram constituindo-se como tal dentro da própria Companhia. A irmã Hedwiges, por exemplo, que começou a fazer parte sem saber o objetivo da Congregação, após o convívio e interações sociais que se desenvolveram, permaneceu e tornou-se Irmã Catequista Franciscana. Para outras irmãs, o desejo de tornar-se religiosa foi construído com base em representações coletivas de outros grupos sociais, como família, escola e comunidade, em que a presença das professoras catequistas foi significativa na infância. Contudo, todas foram constituindo-se como religiosas por processos construídos socialmente e ligados a grupos de referência e de pertencimento, isto é, no interior das interações sociais vividas após a entrada na Congregação. Nesse processo de construção da identidade religiosa, a memória da CICAF pareceu ter influência significativa sobre as irmãs, especialmente a memória da fundação da Companhia das Catequistas, dos sujeitos envolvidos nesse processo e do modo de viver das primeiras integrantes. Foi na construção de memórias coletivas que a Congregação foi constituindo determinada identidade em suas integrantes, e, ao mesmo tempo, essas integrantes foram construindo, e ainda constroem, determinada imagem da CICAF.

2.2 O INÍCIO DA CONGREGAÇÃO

Frei Polycarpo ao fazer o convite à primeira jovem, Amábile Avosani, em 1913, viu, primeiramente, a possibilidade de enfrentar o problema da desistência de professores não vinculados à congregações,

³⁸ Autores como Beozzo (1983), Nunes (2010) e Azzi (1993) abordam o crescimento e importância das congregações religiosas no Brasil no fim do século XIX e início do século XX, principalmente femininas, e a sua relação com o processo educativo. Beozzo (1983, p. 127), afirma que o número de congregações femininas no Brasil foi bem maior do que a presença de congregações masculinas. Nos dados levantados pelo historiador, entre 1890 e 1930, “são fundadas no país ou chegam aqui dos vários países e mesmo de alguns países situados fora do continente europeu, 93 congregações femininas. Seu número é quase o triplo das 32 congregações masculinas do período republicano”. Beozzo (1983) ainda destaca que o envolvimento das congregações femininas não foi somente com a questão espiritual, mas também no social, como, por exemplo, ações nos serviços hospitalares e no ensino. Segundo Nunes (2010, p. 492), no Império brasileiro, apenas duas congregações femininas iniciaram suas atividades: as Filhas da Caridade, em 1849, e as Irmãs de São José de Chambéry, em 1858. No entanto, “a partir de 1891, intensifica-se a vinda de religiosas estrangeiras, em sua maioria francesas e italianas. Entre 1872 e 1920, cinquenta e oito congregações europeias se estabelecem em terras brasileiras; outras 19 também foram fundadas no Brasil por essa época. O trabalho educativo nos colégios, o cuidado dos doentes, das crianças e dos velhos em orfanatos e asilos constituirão suas principais atividades”. Azzi (1993), na mesma direção que Nunes (2010), ressalta ainda que havia uma orientação de preservar a tutela religiosa sobre o setor educacional, criando e acionando um conjunto de ordens, congregações e institutos religiosos no país, muitos deles com experiência para dedicar-se exclusivamente às atividades educacionais. De acordo com o autor, a maior concentração da rede escolar católica, no início do século XX, deveu-se à presença de imigrantes não lusos, cujos jovens acreditavam assimilar o modelo de ensino e de religião trazido pelos seus conterrâneos, neste caso especificamente, o modelo do catolicismo romanizado nas colônias italianas do Vale do Itajaí-Açu.

isto é, leigos, das escolas paroquiais e, em segundo lugar, manter o vínculo com essas escolas como mecanismo de manutenção da fé católica pelos moradores da região. No entanto, o trabalho desenvolvido por Amábile, e logo no ano seguinte, em 1914, por mais duas jovens, Maria Avosani e Liduína Venturi, foi construindo um jeito específico não apenas na maneira de ensinar nas escolas paroquiais, mas no modo de viver entre elas e com a comunidade. Ou seja, aos poucos, essas jovens consolidaram uma identidade que se diferenciou dos demais professores e congregações religiosas. O trabalho desenvolvido por essas jovens mulheres não foi somente uma forma de receber subsídios e resolver o problema da falta de professores, mas também uma fonte de autoidentificação.

De acordo com Dallabrida (1993), a fundação da Companhia das Catequistas foi uma resposta à crise das escolas paroquiais, concorrendo para a superação da resistência de parcela da população local, especialmente algumas lideranças, em relação ao clero franciscano de origem alemã, assim como uma estratégia para sanar a falta de professores nas escolas distantes das sedes da paróquia, da pequena cidade e/ou dos municípios. Nessa mesma linha, Otto (2006) destaca que a Companhia, assim como “as integrantes – as professoras/catequistas – foram inventadas e fabricadas” (2006, p. 156) em razão de uma necessidade não só educacional, mas sim como uma consequência da disputa de poder entre os padres franciscanos, os líderes das escolas italianas *Dante Alighieri* e os condutores do movimento em prol das escolas públicas. Porém, na perspectiva de Gascho (1998) e Valandro (1986; 1990), alguns aspectos diferenciam-se no que concerne à fundação da Companhia. Segundo as autoras, integrantes da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, a fundação da Companhia deu-se pela necessidade de manter a unidade católica por meio da catequese nas escolas paroquiais. Valandro (1986) salienta que as Irmãs Catequistas surgiram para prestar um serviço ao povo. Gascho (1998), na mesma direção, entende a fundação da Companhia como um serviço prestado ao povo e à igreja católica. Ou seja, a função das Irmãs Catequistas era ensinar e catequizar nas escolas paroquiais num primeiro momento, e, num segundo, nas escolas públicas.

No geral, a fundação da Companhia, em 1915, no município de Rodeio, pode ser compreendida sob a égide do processo de Restauração Católica no Brasil por estar inserida numa realidade social marcadamente formada por imigrantes italianos católicos e pela necessidade, por parte da Ordem dos Frades Menores, de manter o controle religioso e educacional na região. Beneduzi (2008) afirma que havia incentivos para

a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, em especial de italianos, haja vista que os imigrantes traziam consigo a observância da nova política da igreja católica, de romanização. A vinda de ordens religiosas, ou a fundação de congregações aqui no país, representava o retorno e a consolidação do catolicismo tridentino e convidava à “europeização” e ao afastamento do catolicismo luso-brasileiro. Nesse sentido, não somente o envio de ordens religiosas e congregações europeias chegaram em peso ao Brasil, mas também instituições religiosas foram fundadas em meio à restauração com a ajuda dos imigrantes italianos. Dentre essas instituições, destaca-se a Companhia das Catequistas, que, desde 1958, passou a ser chamada de Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Segundo Beneduzi (2008), os imigrantes italianos, em especial, já renovados pelo espírito ultrarromano, contribuíram relevantemente na transformação das práticas religiosas em regiões coloniais. Esses grupos, ressalta o autor, trouxeram práticas religiosas inculcadas e impregnadas pelo espírito católico romanizado, como a reza do terço e a vivência comunitária da religião. Nesse sentido, percebo, com esta pesquisa, que a região em que se desenvolveu a Companhia trazia consigo essa herança religiosa italiana que se estendia não somente aos aspectos religiosos em si, mas para a vida diária das famílias italianas. Portanto, a fundação da Companhia das Catequistas emergiu nesse contexto para sanar a necessidade de mão de obra nas escolas localizadas no interior do estado catarinense as quais eram carentes de professores, e para manter o controle e presença católica na região marcada pela presença de imigrantes italianos. Pode-se dizer, então, que o catolicismo já fora trazido pelos imigrantes italianos. Todavia, na citada região, foi amalgamado por princípios franciscanos.³⁹ Nessa perspectiva, o serviço prestado por essas professoras também emergiu da necessidade de uma igreja católica manter-se ativa naquele cenário. Assim, a partir de 1915, as Irmãs Catequistas foram ampliando-se em número e sendo inseridas no contexto educacional do ensino.

No entanto, concomitantemente ao período em que a Companhia foi estruturando-se, as escolas paroquiais em que essas religiosas trabalhavam estavam gradativamente passando para a esfera pública. Alguns fatores podem ser elencados como determinantes no fechamento dessas escolas. Em primeiro lugar, o fim das escolas paroquiais era iminente, uma vez que surgiram em oposição às ideias positivistas e

³⁹ Segundo Otto (2012a, p. 404), “com os franciscanos, foi intensificada a administração dos sacramentos, de celebrações aos domingos e dias de festas, presididas também por eles. Esses elementos favoreceram a consolidação do catolicismo romanizado e a criação de associações religiosas de caráter paroquial, igualmente sob a direção de algum frade”.

liberais da primeira República; inclusive, essas escolas encontravam-se no próprio prédio da igreja sob o domínio do clero (SOUZA, 2003). De acordo com Souza (2003), nas colônias estrangeiras, o professor, religioso ou membro responsável da escola paroquial, estimulava a cultura de origem, uma vez que se via isolada, o que ia de encontro aos interesses do Estado nacionalista. Era preciso erradicar essas escolas em que o ensino, na maioria das vezes, era rudimentar e pouco podia se fazer para formar uma mentalidade de brasilidade. Em segundo lugar, pode-se dizer que o desaparecimento gradativo dessa rede de escolas, esteve relacionado à permissão do ensino religioso nas escolas públicas (SOUZA, 2003), antes restrito às escolas paroquiais. Em Santa Catarina, nas palavras de Souza (2003), na aproximação do Estado Republicano com o clero, as escolas públicas começaram a permitir o ensino religioso, e, dessa forma, o número de escolas paroquiais gradativamente decresceu, isto é, a escola pública tornava-se atrativa pela gratuidade e pela possibilidade da permanência dos princípios católicos.⁴⁰ Embora Souza (2003) destaque que os arcebispos do sul, nesse período, não deram importância às escolas paroquiais nas colônias estrangeiras, o que se verificou no Médio Vale do Itajaí-Açu, mais especificamente em Rodeio, foi uma intensa presença religiosa nessas escolas, inclusive, a formação da Companhia das Catequistas como resultado desse interesse educacional e religioso. No entanto, muito embora a presença das Irmãs Catequistas tenha oportunizado uma “sobrevida às escolas paroquiais” (OTTO, 2006, p. 170) até o fim da década de 1930 as escolas paroquiais tornaram-se públicas.⁴¹

O processo de estatização da escola primária catarinense esteve diretamente atrelado ao projeto da Reforma Orestes Guimarães, iniciada em 1911. A Reforma Orestiana propôs a modernização e a nacionalização do ensino como uma das principais metas, assim como a substituição das escolas paroquiais por escolas públicas. Ou seja, aos poucos, as escolas paroquiais foram substituídas pelas escolas públicas. Os moldes da Reforma eram fundamentados em ideias republicanas que previam a formação de cidadãos patriotas. De acordo com Teive (2005, p. 92), a educação escolar pública passou a ser compreendida como uma questão

⁴⁰ Souza (2003) destaca que esse processo de fechamento das escolas paroquiais ocorreu de forma conflituosa, pois muitas vezes elas tinham identificação étnica com a população atendida. Para aprofundar a questão sobre os conflitos e resistências do fechamento das escolas paroquiais, ler Souza (2003) e Otto (2006).

⁴¹ Nos registros de Otto (2006), em 1929, as Irmãs Catequistas somavam 52 e ensinavam em 23 escolas paroquiais. Em 1930, educavam em 24 escolas, cerca de novecentas crianças. Em 1932, a paróquia de Rodeio contava com treze escolas paroquiais, dirigidas pelas catequistas. Em 1933, elas ensinavam e instruíam em 33 escolas, mais de 1.500 crianças. Em 1934, dirigiam 34 escolas com 1.724 alunos. Em 1935, elas marcavam presença em 38 escolas.

nacional prioritária, “sendo responsabilizada pela transformação do povo em nação, por torná-lo disciplinado, saudável e principalmente produtivo”. Nesse sentido, era oportuno pensar a educação em Santa Catarina sob o ponto de vista da educação escolarizada leiga.

Mesmo que as escolas paroquiais tenham se mantido até o fim da década de 1930, a transição destas para a pública foi inevitável; no entanto, acordos possibilitaram a permanência das Irmãs Catequistas nas escolas públicas estaduais e/ou municipais. Otto (2012a), explica que, na década de 1930, aos poucos, Dom Joaquim Domingues de Oliveira foi doando o espaço físico das escolas paroquiais ao Estado e, como contrapartida, o governo catarinense passou a permitir o ensino religioso nas escolas da rede pública e fez “a negociação para a permanência das referidas professoras/catequistas nas escolas então transformadas em públicas” (OTTO, 2012a, p. 412). Nesse sentido, conforme Otto (2006, p. 170), as Irmãs Catequistas contribuíram não somente para a “manutenção e formação de bons católicos, como também de bons patriotas, interesse da elite republicana” daquele período.

Conquanto caracterizada como um grupo para fins educacionais e religiosos, a Companhia, inicialmente, não possuía regulamentos, nem mesmo normas de conduta. O primeiro registro oficial sobre a Companhia das Catequistas está registrado no livro das Crônicas⁴² da Congregação, de 1917. Nessa Crônica, estava anotado como deveria ser conduzido tal Grupo, assim como deveria ser a conduta de suas integrantes:

Estas são simples donzelas cristãs de irrepreensível conduta e dotadas de um expressivo amor à juventude que somente por amor de Deus e sem interesse material se dedicam à educação da mocidade nas escolas paroquiais, e bem assim, quando necessário for, às obras de caridade, quer à cabeceira dos doentes, quer no serviço da casa de Deus, cuidando da limpeza das capelas e dos paramentos, etc. Todas são membros da Ordem Terceira do grande Patriarca São Francisco de Assis, vivendo em caridade, pobreza e obediência, porém não fazem votos, estando assim na possibilidade de entregar-se inteiramente à sua nobre vocação (e missão). (Livro das Crônicas da

⁴² Desde a fundação da Companhia das Catequistas, os padres franciscanos, e posteriormente as Irmãs Catequistas, tinham por hábito registrar, em forma de crônicas, o cotidiano das suas vivências, suas origens, sua tradição, as quais expressavam a imagem que a Congregação queria passar de si para o outro, tanto no âmbito interno quanto externo.

Congregação, 1915 apud VALANDRO, 1986, p. 18).⁴³

O documento traz à tona o ideário de mulheres que deveriam fazer parte do grupo em questão: “simples donzelas cristãs de irrepreensível conduta”. Ou seja, embora o objetivo de frei Polycarpo estivesse atrelado às necessidades de atender às escolas paroquiais da região de Rodeio, essas jovens deveriam seguir normas e regras de conduta que estivessem de acordo com os dogmas religiosos. Em outros termos, o frei almejava professoras que prestassem serviços nas escolas; no entanto, suas atividades professorais deveriam ligar-se e estender-se à catequese, à organização do culto e ao cuidado das capelas. Embora não fossem consideradas irmãs no sentido canônico, os ideais católicos eram evidentes quando se tratava dos costumes impostos a essas jovens, como destaca Nunes (2010, p. 497), “os costumes conventuais e as formas de comportamento das religiosas deveriam ser diferentes para marcar essa distinção com o mundo”, e era isso que o clero desejava: marcar fronteiras entre a realidade social religiosa e a realidade social leiga. Nas palavras de Valandro (1986, p. 78), as Irmãs Catequistas tinham como ofício “o ensino da doutrina cristã às crianças, o ensino das primeiras letras, o cuidado com a capela, a direção da ‘função’ dominical, a animação da liturgia nas poucas missas celebradas pelo sacerdote na comunidade”. Aos poucos, as integrantes da Companhia foram assumindo funções e adquirindo autonomia na comunidade em que atuavam e na instituição. Muito embora estivessem sob a autoridade do clero franciscano, elas empenhavam-se na execução de suas aulas, na assistência à comunidade e acabavam por criar certa autonomia e exercício de alguma forma de poder sobre a comunidade.⁴⁴

Essas orientações, seguidas pelas jovens que ingressavam na Companhia, levavam à produção de hábitos repetitivos, voluntária e involuntariamente, atribuindo significados e características ao grupo.

⁴³ Segundo Valandro (1986, p. 19), o primeiro registro da fundação foi feito no Livro Tombo da Paróquia de Rodeio (SC) no início de 1917, quando frei Polycarpo Schuhen foi transferido de Rodeio (SC) e substituído por frei Nicodemus Grundhoff. Nessa ocasião, os registros eram escritos por frei Lucínio Korte, assim como o livro das Crônicas das Catequistas. Isto é, de acordo com a autora, o primeiro registro sobre as Irmãs Catequistas foi descrito por frei Lucínio Korte.

⁴⁴ Em relação à autonomia e certa forma de poder atribuída às congregações femininas, Nunes (2010, p. 482) destaca que muito embora historicamente, principalmente até o Concílio Vaticano II (1962-1965), apenas os homens ligados à vida religiosa elaboraram o saber teológico e orientavam a vida espiritual das mulheres, não é por isso que as religiosas não podem ser tomadas por “passivas receptoras do discurso masculino e seguidoras fiéis das práticas determinadas por eles”. A autora ainda destaca que “consciente ou inconscientemente, as religiosas preparavam outras mulheres para contestarem o lugar que lhes era tradicionalmente atribuído da sociedade, ainda que continuassem a veicular em seu discurso religioso uma visão tradicional do papel social feminino” (NUNES, 2010, p. 494).

Segundo Berger e Luckmann (1985), são os hábitos que criam tipificações. Essas tipificações produzidas pela Congregação eram social e culturalmente construídas pelos freis e pelas próprias irmãs. Isso permite considerar as especificidades de sua constituição histórica, assim como as singularidades e multiplicidades que foram constituindo-se ao longo do período pesquisado (1935-1965) e, principalmente, compreender as ações de seus sujeitos como fruto de uma constante interação que produz e reproduz tipificações internas da própria CICAFA.

Ao ingressar na instituição, as jovens sofreram a atuação dela e das regras já estabelecidas, reduzindo assim a possibilidade de mudança e reflexões sobre tais regras. Mediante as tipificações, a instituição vai consolidando uma identidade aos seus integrantes, como também os mecanismos de controle aos quais seus membros estão submetidos. Dessa maneira, de acordo com Berger (1985), a instituição adquire historicidade, ou, ainda, ela torna-se uma instituição histórica. Desse modo, com a aquisição da historicidade, os processos de objetivação, exteriorização e interiorização entram em cena na construção de uma identidade social da instituição.

A objetivação ocorre quando as tipificações são compreendidas como uma realidade dada, inalterável e evidente, sem poder alterar suas normas de conduta, pois estas já se encontram cristalizadas pelos sujeitos. Com o mundo objetivado da instituição, as formações sociais podem ser transmitidas e reproduzidas a uma nova geração ou aos novos integrantes. A exteriorização é compreendida como a atividade humana objetivada, ou seja, nessa etapa a instituição é exterior ao indivíduo, persistente em sua realidade, queira ou não. O sujeito não pode desejar que deixe de existir o grupo, pode, talvez, alterá-lo ou evadir-se dele, mas não extingui-lo. No terceiro momento, na interiorização, o mundo social objetivado é reintroduzido na consciência no curso de socialização e está carregado de subjetividade para o sujeito. Aqui, as regras e normas de conduta que regem o grupo tornam-se repletas de sentidos e significados para os seus integrantes. O indivíduo cria uma ordem social, objetiva essa ordem, por fim, interioriza aquilo que ele mesmo produziu. Quer dizer, ele é produto de sua produção, pois tudo é uma construção humana (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Por consequência, a partir do momento em que o grupo de jovens professoras institucionalizou-se e corporificou-se, consolidou-se como uma instituição religiosa e educacional. Aos poucos, ampliou o número de integrantes e as áreas de atuação, inclusive, em 1917, as Irmãs Catequistas expandiram-se para o Alto Vale do Itajaí-Açu, tornando-se

uma importante instituição para o atendimento de escolas primárias no interior do Estado, conforme indica o Quadro 1.

Quadro 1 – Irmãs Catequistas Franciscanas (1915-1965)

Ano	Número de integrantes
1915	09
1916	21
1917	25
1918	22
1919	22
1920	29
1921	29
1922	41
1923	46
1924	48
1925	47
1926	40
1927	32
1928	42
1929	52
1930	52
1931	54
1932	65

1933	73
1934	78
1935	78
1936	81
1937	88
1938	94
1939	110
1940	115
1941	135
1942	126
1943	124
1944	134
1945	150
1946	167
1947	189
1948	203
1949	227
1950	235
1951	263
1952	263
1953	273
1954	272

1955	287
1956	296
1957	307
1958	313
1959	316
1960	321
1961	332
1962	348
1963	372
1964	389
1965	404

Fonte: Valandro (1986; 1990)

Como se observa no Quadro 1, no ano de sua oficialização, a Companhia já contava com nove professoras catequistas; na primeira década de existência, já possuía aproximadamente quarenta professoras catequistas; e, no fim do período pesquisado, eram 404 integrantes.⁴⁵ Diante disso, a ideia inicial de frei Polycarpo ampliou-se, e a Companhia foi tomando novos rumos, principalmente a busca pela legitimação institucional não só no aspecto religioso, mas também no educacional.

O crescimento da Companhia foi notável. Assim, em 1926 foi elaborado o primeiro regulamento sob a orientação e supervisão do frei Bruno Linden.⁴⁶ No regulamento, o frei detalha a finalidade do grupo:

⁴⁵ De acordo com os dados fornecidos por e-mail, pela irmã Ivonete Gardini, uma das conselheiras gerais da CICAFA, atualmente a Congregação conta com 376 integrantes.

⁴⁶ Frei Bruno Linden chegou a Rodeio (SC) em 4 de março de 1926 para substituir frei Polycarpo. Assim como os freis anteriores, ele assumiu a direção da Companhia das Catequistas. Permaneceu no município, e à frente da Companhia, até 1945. Segundo Valandro (1990), inicialmente, o frei não se entusiasmou com as catequistas e procurou fechar a Companhia. Porém, outras circunstâncias fizeram-no mudar de parecer, como, por exemplo, a orientação de D. Joaquim, Bispo de Florianópolis, para dar continuidade ao grupo. Frei Bruno faleceu em 25 de fevereiro de 1960.

O fim da Companhia é a mais perfeita imitação da vida e do espírito do Santo Patriarca em comunidades de duas ou mais Catequistas, fundando e provendo escolas rurais; em casa, alimentam a pobreza e a caridade franciscanas; na igreja cuidam do decoro do lugar santo e do sacro ministério; na colônia, trabalham com fidelidade e devoção seráfica; na escola, ensinam por exemplo humildade e saber suficiente. (Regulamento da Congregação 1926, apud VALANDRO, 1986, p. 33).

Desde o início, a Companhia já estava inserida num processo de construção humana submetida aos interesses sociais dos sujeitos que dela faziam parte. Ou seja, estava em percurso a edificação de uma ordem social que levaria à efetivação de uma instituição, a qual seria produto e produtora de uma identidade socialmente construída pelos seus fundadores e pelas primeiras integrantes. Nesse sentido, assim como todas as instituições vão sofrendo adaptações culturais e sociais conforme a sua historicidade e a ação do tempo, a Companhia também se adaptou às novas realidades de seu tempo e espaço. Como instituição histórica, foi submetida ao controle por meio de regulamentos que direcionavam as normas de conduta das suas integrantes. Berger e Luckmann (1985, p. 80) esclarecem que “dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social”. Considerando que as tipificações recíprocas das ações são construídas e compartilhadas, as normas de conduta estabelecidas pelo frei fundador, e posteriormente pelos estatutos e determinações oficiais, definiram papéis que teoricamente não seriam possíveis em outras situações, mas eram específicos de suas integrantes e naturalmente compartilhados por todas.

Nessa linha de argumentação, essas professoras foram estabelecendo uma identidade no interior do grupo. Nos primeiros anos da Companhia, as catequistas não faziam votos nem mesmo as promessas religiosas, simplesmente eram professoras. De acordo com frei Polycarpo Schuhen, elas não seriam religiosas. Bastava que fossem *maestras*, isto é, mestras, como eram comumente chamadas pelos colonos descendentes de italianos. Todavia, para que pudessem ser aceitas na Companhia, o frei estabeleceu um modo de vida que deveria ser seguido pelas integrantes e que caracterizasse uma singularidade no modo de viver, sobretudo de

viver no meio do povo.⁴⁷ Repetidas vezes o frei Polycarpo exclamava, “Sejam irmãs do povo!” (apud BRUNELLI, 2008, p. 301).

Desse modo, as professoras catequistas adquiriam especificidades que manteriam a identidade social do grupo. Não seriam religiosas no sentido canônico, mas acabaram adotando um estilo de vida semelhante àquilo que era por ele exigido, como, por exemplo, o uso do hábito e os votos de pobreza, castidade e obediência. Segundo a irmã Hedwiges, elas simplesmente queriam estar no meio do povo:

Comecei a conversar com a madre Maria Avosani, que era a superiora: ‘irmã, eu resolvi ser catequista. Me ajuda a dizer a Deus que eu quero ser igual a vocês, eu quero ser uma catequista, professora, no meio do povo, trabalhar com o povo e para o povo, a serviço do povo. Eu quero ser assim!’. Ela me abraçou e disse: ‘Você tem tudo para ser!’. Ela me abraçou, me beijou e aquilo me deu uma força muito grande. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Por intermédio da memória das irmãs entrevistadas, constata-se que as tipificações iniciadas pelas primeiras integrantes foram reproduzidas e conservadas na memória coletiva da instituição. Considerando que “a instituição ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores”, ou, ainda, “qualquer uma dessas tipificações é uma instituição” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 79), a CICAF caracterizou-se institucionalmente não somente em razão das suas ações habituais construídas ao longo da sua trajetória, mas também pela ação das irmãs que a formaram. Dessa maneira, as irmãs foram reproduzindo um conjunto de normas que regulavam e padronizavam certos hábitos no grupo e garantiam a reprodução pelas futuras integrantes. Ainda que a irmã Hedwiges apresente um relato individual sobre um determinado fato do seu passado, são nas tipificações do grupo que sua memória se ampara, isto é, a memória individual, construída pelas referências e lembranças próprias do grupo, refere-se a “um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2003, p.

⁴⁷ De acordo com Valandro (1990, p. 118-120), o modo de vida estabelecido por frei Polycarpo às integrantes da Companhia consistia em morar duas a duas nas comunidades que trabalhavam; ter uma vida simples no convívio com o povo; fazer orações diárias como o terço católico e a via sacra; participar das missas aos domingos, já que eram impossibilitadas da missa diária devido à distância da sede ou da capela; ofertar a catequese para Primeira Eucaristia; realizar as missas onde não havia a presença do padre; estudar no tempo livre; cultivar uma pequena roça e um jardim na comunidade; conservar a capela em ordem; usar roupas simples (nos primeiros anos as catequistas usavam a mesma roupa comum a todas as mulheres da região de Rodeio: um vestido simples, geralmente de cor escura, comprido até o tornozelo e um laço branco atado à cabeça). Esse modo de vida será abordado com maior detalhamento ao longo desta pesquisa.

69). Ao narrar que queria ser igual às demais, a irmã remete-se às tipificações exercidas pela coletividade, olhar esse que deve sempre ser analisado, considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo social e das relações mantidas e reproduzidas pelo meio.

A irmã Cecília recordou, dizendo: “as primeiras irmãs passaram fome, repartiram um ovo para três ou quatro. Então, nós não tínhamos nada”. Rememorar como as “primeiras irmãs” viveram fez parte do processo de constituição individual e coletiva do grupo. A memória da irmã Cecília encontrava-se apoiada na memória coletiva do grupo, justificando, assim, a formação de uma identidade objetivada nas regras e normas de conduta das primeiras integrantes. Halbwachs (2003) salienta que a memória individual, para confirmar suas lembranças, pode se apoiar na coletiva e confundir-se com ela em alguns momentos, ou seja, as percepções externas podem ser incorporadas à memória. A memória coletiva contém a individual, mas não se confunde com ela. Nesse sentido, a memória da irmã Cecília estava inserida na memória coletiva das primeiras integrantes da Companhia.

A relação entre a escolha de ser professora catequista, o respeito aos fundadores e a identificação com os valores e opção de vida das primeiras irmãs eram evidentes em suas narrativas:

Desde criança ouvi falar de frei Polycarpo e frei Lucínio pelos quais meus pais e o povo de Rio do Oeste guardavam veneração. Mamãe dizia: ‘foi frei Polycarpo que me preparou para a Primeira Comunhão’. Foi ela que me deu notícias da morte de frei Polycarpo. [...] Papai, com a idade de seus 17 anos, esteve presente na igreja do 50, São Virgílio, no dia em que frei Polycarpo apresentou as três primeiras catequistas. Disse-me que o povo saiu perguntando-se o que sairia dessas jovens. Era para eles (colonos) como se fosse uma ninhada de ovos em choco e se perguntavam: ‘o que sairá destes ovos?’. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

A fala da irmã Violeta demonstrou a confiança que a comunidade tinha nos freis, mas, ao mesmo tempo, a incerteza em relação ao futuro da Companhia. O momento relatado pela irmã Violeta ocorreu em 14 de janeiro de 1915. Nesse dia, as três jovens foram apresentadas durante a missa na capela de São Virgílio, no município de Rodeio. Segundo consta nos registros da Companhia, frei Polycarpo chamou-as na sacristia e perguntou: “Vocês prometem ficar, pelo menos, um ano?”. Diante da

pergunta do frei, Maria Avosani respondeu prontamente pelas três: “Um ano, não, padre. Nós queremos ficar para sempre!” (VALANDRO, 1990, p. 75). Mesmo relatando a respeito das incertezas que pairavam sobre as três jovens, irmã Violeta procurou organizar sua memória sobre um acontecimento considerado importante para a Companhia, quando as primeiras catequistas assumiram o compromisso com a igreja e com a escola. Nas memórias da irmã Violeta, foi possível cotejar com o aspecto mitológico de suas crenças a propósito dos fundadores do grupo e de determinados acontecimentos. Quando as irmãs Amábile, Maria e Liduína disseram “sim” para o frei Polycarpo, foi o momento de consagração e comprometimento das professoras catequistas. Naquele instante, as professoras assumiram as tipificações da Companhia e, simbolicamente, deram um dos primeiros passos rumo à institucionalização. Considerando que as instituições são produtos de sua história, a Companhia das Catequistas era uma instituição dotada de sentidos e significados para uma época, e que, ao longo de seu processo de institucionalização, foi estruturando-se e adaptando-se conforme as necessidades do seu tempo e espaço, no entanto, não desvinculada da sua tradição e das primeiras integrantes.

A irmã Paula reportou-se aos freis fundadores com orgulho e admiração: “o padre Modestino, que foi o cofundador do padre Polycarpo, tinha uma visão muito ampla”.⁴⁸ Sua memória leva-a ao fundador como um mecanismo para justificar e legitimar a continuidade da Companhia. Foi na busca pelo passado que a irmã afirma a identidade da instituição, afinal, “uma das forças pelas quais as identidades estabelecem reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (WOODWARD, 2014, p. 11). O que parece uma lembrança sobre o passado vivido é a afirmação de um fato histórico que justifica a posição e a permanência do sujeito no grupo social em que está inserido. É uma tentativa de defender o seu ponto de vista e seu lugar na história. Assim, essa reconstrução do passado é parte do processo de construção da identidade individual e coletiva.

A irmã Violeta lembrou que “os pais, para soltar as filhas, tinham muita reserva, tinham medo porque eles viam as nossas irmãs vivendo somente duas a duas nas casas sem muita segurança, enquanto outras

⁴⁸ É importante destacar que a preocupação com o futuro da Companhia era comum entre os moradores da região, assim como a resistência de algumas famílias em mandar suas filhas para viver com as irmãs. As famílias questionavam a segurança de suas filhas e a legitimidade da Companhia das Catequistas. Em relação à segurança, elas viviam duas a duas em casas construídas pelos colonos, casas com pouca segurança e localizadas distantes da família, o que gerava insegurança. Quanto à legitimidade da Companhia, muitos pais preferiram que suas filhas entrassem para outras congregações já reconhecidas oficialmente pela igreja católica, como, por exemplo, a Congregação Salesiana ou Divina Providência.

irmãs, de outras congregações, viviam em grandes colégios, fechados”. Nas memórias da irmã Violeta, além de reforçar o modo de viver no meio do povo, identificou-se outra característica presente na Companhia: as Irmãs Catequistas moravam duas a duas, raramente três.⁴⁹ De acordo com Gascho (1998), esse aspecto levou à diferenciação entre as professoras catequistas e outras congregações religiosas da época.⁵⁰ Isso porque não havia a possibilidade de elas atenderem aos critérios exigidos pelas leis canônicas para que recebessem o nome de religiosas: possibilidade de confissão semanal, participação diária na missa e eucaristia, morar no mínimo em três pessoas. Em razão disso, frei Polycarpo sabia que elas não poderiam ser oficialmente reconhecidas como religiosas, mas sim como professoras primárias que seguiam normas, condutas e estilo de vida especificamente cristãos. De acordo com a autora, as “catequistas sabiam que era para ser as Irmãs do Povo que deixavam a missa e eucaristia” (GASCHO, 1998, p. 103), e esse fato “caracterizou, entre outros, a originalidade da Companhia e lhe deu um estilo próprio de viver” (GASCHO, 1998, p. 95).

Essa originalidade, percebida por Gascho (1998), da mesma forma foi notada por outros grupos sociais que manifestaram interesse na Companhia. Irmã Violeta lembrou características religiosas de distintas congregações que apontam nessa mesma direção:

Porque nós íamos para qualquer lugar e as pessoas formadas, ou mesmo as irmãs, não iam a não ser num convento. Outra coisa: dificuldades para a vida religiosa porque elas, outras religiosas de outras congregações, dependiam de ter a presença de padres, de ter missas diárias, ao passo que as Irmãs Catequistas, como fomos para o povo, nunca teve essa exigência. Quando o bispo do Mato Grosso pediu para aquele interiorzão, era muito mesmo, ele escreveu numa carta, ele disse que não tinha nada para... ah, foi assim, ele precisava de

⁴⁹ Moravam duas a duas, esporadicamente três se fosse preciso, de acordo com o número de alunos, para atender às escolas mais afastadas da paróquia. Ou seja, era uma forma de ajudar-se nas funções do dia a dia, principalmente na preparação das aulas. Estar no meio do povo estava atrelado à ideia dos seguidores de São Francisco de Assis, que se caracterizam por atender à população mais pobre.

⁵⁰ Essa diferenciação entre a Companhia das Catequistas e outras instituições religiosas também contribuiu para os contornos de uma identidade institucional. Na acepção de Woodward (2014, p. 40), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”. De acordo com a autora, a identidade também depende das diferenças. Cada grupo social tem formas distintas de elaborar critérios classificatórios que implicam um princípio de diferença entre os grupos. “É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e criar significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social.” (WOODWARD, 2014, p. 42).

irmãs, mas que não encontrava irmãs que não ficassem sem a presença da missa diária; então, quando ele esteve numa reunião em São Paulo, ele falando disso, alguém disse para ele: ‘olha, eu conheço irmãs que não precisam de missa diária’, e ele logo disse: ‘ah não, me diga onde estão porque eu vou encontrar essas irmãs’. Ele ficou entusiasmado e começou a mandar cartas para a Sede Provincial. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

A Companhia foi reconhecida não somente em Rodeio, mas também em outros territórios pelo seu estilo de vida, tanto religioso quanto educacional.⁵¹ Esse modo de vida rememorado pela irmã Violeta foi reconstruído como um mecanismo de justificação de uma identidade construída pelas primeiras irmãs, a qual foi sendo rememorada e reconstruída nos diferentes contextos. Nesse sentido,

ninguém pode construir uma auto imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de um pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p. 5).

Considerando ainda as normas, condutas e controle social sobre e pela instituição, outros três importantes momentos podem ser mencionados: a definição da situação canônica da Companhia, quando Dom Pio de Freitas⁵² enquadra-a no Direito Canônico em 1935, o que, na prática, significou que a Companhia das Catequistas foi aprovada como congregação religiosa diocesana, porém conservou o mesmo nome, e as catequistas ainda não passaram a emitir votos religiosos; a elaboração do

⁵¹ Para aprofundar o estudo sobre a expansão do grupo para outras cidades, estados e países, ver Valandro (1986; 1990) e Gascho (1998).

⁵² Dom Pio de Freitas foi o primeiro bispo da Diocese de Joinville, chegou em meados de agosto de 1929. Para a Companhia, aprovou a vestimenta das catequistas e, em 1931, definiu a situação canônica da Companhia, enquadrando-a no Direito Canônico. Levou seu nome à Sagrada Congregação dos Religiosos em Roma, dando-lhe melhor estabilidade.

USUALE em 1941, que procurou regulamentar a vida das catequistas⁵³; e, em 1958, quando a instituição foi reconhecida como congregação religiosa e passou a se chamar Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Nos respectivos anos, a CICAF contava com, respectivamente, 78, 135 e 313 integrantes.

Nessa perspectiva, conforme a instituição foi corporificando-se tanto em sua estrutura organizacional quanto por meio de regulamentos e normas, ela foi definindo-se como uma instituição que procurava abarcar os aspectos religiosos e a educação primária no estado de Santa Catarina. As jovens que passaram a associar-se à Congregação, ao mesmo tempo em que assimilaram as normas institucionais, também atuaram sobre as outras integrantes por meio de sua experiência e crenças religiosas. Quer dizer, elas são produtos e produtoras dessa ordem social construída por elas e para elas. As ações das Irmãs Catequistas foram determinadas por padrões específicos de conduta estabelecidos pelo grupo e, ao mesmo tempo, estabeleceram definições e ações no grupo. Essa relação sempre ocorreu num movimento constante, pois eram ordens sociais que foram edificando tipificações pelo grupo e pelo próprio sujeito.

Portanto, a CICAF gradativamente adquire uma identidade socialmente construída, e suas integrantes reproduzem as tipificações e estão sujeitas às normas de conduta. Todavia, para garantir a continuidade institucional devem existir mecanismos de legitimação dessa ordem. No caso da CICAF, a formação religiosa e a formação docente apresentavam-se como mecanismos produtores e reprodutores de tipificações que deveriam garantir a unidade identitária do grupo e legitimá-la como instituição religiosa.

2.3 FORMAÇÃO

Para que se realizem determinadas tipificações recíprocas, é preciso que haja uma situação social duradoura na qual as ações habituais dos indivíduos se entrelaçem.⁵⁴ Dessa forma, as ações consideradas importantes para os sujeitos em uma situação comum são tipificadas como duradouras para que assim ocorra esse entrelaçamento identitário

⁵³ O USUALE, palavra italiana que significa usual, foi um importante passo para regulamentar a vida das Irmãs Catequistas. As normas e costumes dispostos no USUALE estavam organizados em verbetes, por ordem alfabética e descritos tais como eram vividos, ou como frei Bruno queria que elas vivessem. Exemplo: “Alunos: sejam tratados com imparcialidade. Em nenhum toquem nem acariciem. Se algum deles cair gravemente doente, podem visitá-lo uma vez [...]” (USUALE, 1941 apud VALANDRO, 1990, p. 197).

⁵⁴ Baseando-me em Berger e Luckmann (1985), no que diz respeito à tipificação recíproca, pode-se dizer que a CICAF faz uso desse mecanismo na medida em que segue um sistema de atividades organizadas, como, por exemplo, o modo de vida das suas integrantes e as normas estabelecidas.

entre os sujeitos e dê continuidade à instituição. Nesse prisma, era importante para a CICAF a consolidação de dois aspectos para manter uma unidade identitária das Irmãs Catequistas: a formação para ser religiosa e a formação para ser professora. Nesse processo formativo, as catequistas foram conduzidas no caminho do “fazer-se” professoras.⁵⁵

Pensar no processo formativo das Irmãs Catequistas implica pensar nas rupturas e nas continuidades do ato de formar-se professora, isto é, consideram-se as tipificações docentes construídas na formação inicial e (re)produzidas durante toda a carreira docente, partes fundamentais na constituição de um sujeito/profissional. Todavia, essas tipificações não são estáticas, são constantemente produzidas e reconstruídas de acordo com as interações sociais, as práticas do cotidiano e da experiência vivida. Ou seja, “fazer-se professora” era um processo contínuo que produzia uma identidade profissional. Por conseguinte, a formação das Irmãs Catequistas foi um mecanismo de hábitos que ajudaram a constituir uma ordem social específica da CICAF e delas mesmas à vida religiosa e professoral. Ou seja, elas assumiram a identidade católica produzida e reproduzida no cotidiano de formação por meio das práticas, rituais e crenças predeterminadas pela instituição, construindo, assim, uma autoimagem identitária e o modelo de vida que deveriam adotar.

2.3.1 Para ser religiosa

A formação cristã católica para se tornar uma religiosa da CICAF foi consolidando-se e corporificando-se conforme a Congregação foi crescendo. Na sua fundação, frei Polycarpo não se preocupou com a forma jurídica do grupo, tampouco com as regras que determinariam a formação religiosa e docente das integrantes. Elas apenas faziam a profissão na Ordem Terceira de São Francisco e simplesmente viveriam de acordo com os preceitos religiosos de obediência, pobreza e castidade. Para frei Polycarpo, isso era suficiente. Na fase inicial da Congregação, a irmã Clemência, da Divina Providência, era figura central no processo de formação das Irmãs Catequistas. No entanto, com o aumento do número de integrantes e a necessidade de uma formação religiosa específica nos moldes da CICAF, foi necessário estabelecer estratégias de formação religiosa.

Segundo Gascho (1998, p. 105), “na formação escolar, com vistas ao magistério, nunca se esquecia que a candidata estava sendo formada

⁵⁵ Segundo Paim (2007, p. 158), “fazer-se professor implica em ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores”. Para aprofundar a leitura sobre o “fazer-se professor”, ler Paim (2005; 2007; 2009).

para ser professora, como Catequista”. Nesse sentido, a formação religiosa à qual as irmãs eram submetidas antes de iniciar a docência, de certa forma, referendava, antes, o processo de fazer-se catequista, depois, professora. Nas memórias da irmã Verônica, vislumbra-se aspectos desse processo:

Ah! Vou te dizer a verdade. Para mim foi uma surpresa quando logo em seguida eu já era irmã, eu já estava com o véu preto, já tinha feito profissão, e que eu tinha que dar aula. Eu não fui preparada **para dar aula, só para ser irmã**. [...] Então, vou dizer assim, preparação para sermos professoras, pedagogistas, essas coisas, a gente não teve. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014). (Grifo meu).

Por considerar a CICAF uma instituição que se diferenciava das demais congregações então existentes, a formação religiosa também teve suas singularidades. Segundo Gascho (1998), para a igreja católica aprovar as Constituições para uma congregação de mulheres, elas deveriam preconizar algumas obrigações: comunidade formada por no mínimo três irmãs, a participação à missa diária e a confissão semanal. No caso da Companhia das Catequistas, bastava ter interesse em lecionar e seguir as normas de conduta estabelecidas pelo grupo. Ou seja, as integrantes não precisavam seguir as obrigações impostas pela igreja católica, o que acabava causando um desconforto diante de outras congregações e até mesmo perante a comunidade, que não as consideravam “irmãs de verdade”. Nas palavras de Gascho (1998), a jovem que se sentisse atraída a viver essa forma de vida nem sempre recebia dos pais a aprovação e o apoio necessários. Eles não tinham muita motivação para ajudar a vocação da filha.⁵⁶ Pelo contrário, houve casos de muita resistência para que elas pudessem ingressar sem problemas na Companhia.

Embora inicialmente o grupo não fosse reconhecido como congregação religiosa, havia mecanismos que buscavam construir uma identidade religiosa nas integrantes, procurava-se construir um “jeito de freira” (GROSSI, 1990, p. 52). Segundo Gascho (1998, p. 105), “a formação era realizada em internato, em casas que oferecessem as melhores condições para isto e onde a disciplina já era de vida religiosa”. De acordo com a autora, o período de preparação religiosa era dividido

⁵⁶ Gascho (1998) atribui ao termo vocação um sentido estritamente religioso, isto é, um chamado divino.

em três momentos: aspirante à vida de Irmã Catequista, postulante e noviço.⁵⁷

No primeiro momento, no aspirantado, as candidatas eram preparadas para a formação de professoras, de donas de casa e de catequistas. Essa etapa compreendia um período que variava de alguns meses a quatro anos ou mais, dependia da necessidade da Congregação, da habilidade e idade das irmãs. De acordo com Valandro (1990), as postulantes sempre estiveram reunidas em Rodeio (SC), juntamente com as noviças, tendo por vezes mestra própria. Essa fase compreendia uma etapa de experiência, na qual as candidatas à vida religiosa passavam a ter contato com as outras integrantes e com o cotidiano da CICAF.

Essa fase foi assim lembrada nas memórias da irmã Violeta:

Ao completar doze anos, no dia 3 de dezembro de 1939, entrei para o aspirantado em Rio dos Cedros, que se chamava Encruzilhada. Lá também não havia o quarto ano e tive que me contentar com o programa interno do aspirantado que era uma formação para conviver em comum, oração e trabalhos domésticos. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

Sua memória estava atrelada à memória do cotidiano da formação religiosa e às interações coletivas vivenciadas com as outras irmãs. Foram lembranças reconstruídas com base na vivência em grupo, agindo sobre o que foi vivido, seja individualmente, seja coletivamente (HALBWACHS, 2003). As memórias do cotidiano da irmã Violeta permitiram “entrar” na vida da entrevistada e inserir-se no seu dia a dia a fim de compreender as singularidades de uma determinada época e espaço, ou melhor, possibilitaram o entendimento das tipificações produzidas pela CICAF.

Não havia uma idade predeterminada para a entrada no aspirantado. De acordo com as experiências vividas pelas entrevistadas, a partir do momento em que sentisse “vontade” de ingressar na vida religiosa, as candidatas eram aceitas. Por exemplo, a irmã Dorvalina entrou com oito anos de idade:

⁵⁷ De acordo com Valandro (1990, p. 265-266), a partir de 1956, num “congresso de religiosos do qual participou também a superiora geral, Dom Jaime de Barros Câmara, cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro, sugeriu que às candidatas à vida religiosa até o momento denominadas aspirantes, se desse o nome de juvenistas e ao tempo de formação inicial correspondente, bem como à casa em que se reunissem, o nome de juvenato, o que foi assumido pela Congregação”. No entanto, considerando que as irmãs entrevistadas entraram na data que antecede a 1956, será tratado como o início da formação religiosa, o aspirantado.

Quando eu entrei eu tinha oito anos. Eu ainda ia na aula lá em Nova Trento. [...] Fiquei estudando. Fiquei sim. Depois, nas férias, elas vinham para Rodeio. Ali vinha sempre um caminhão de carga e sempre tinha muita gente. Eles queriam ir para Rodeio e já levavam as irmãs juntas e depois voltavam com eles. Eu passava as férias com meus pais, e quando elas vinham eu ia depois com elas, ficava um ano e depois das férias eu fiquei definitivo. Depois eu fiquei. Naquela época em oito em oito anos que a gente ia para casa. [...] Na Congregação, acho que a mais nova foi eu. Eu gostava das irmãs. (Irmã Dorvalina. Entrevista, 2014).

Por meio da interiorização de normas, regras e valores vividos desde a infância, a irmã aprendeu a viver no grupo e integrar-se nele. O aspirantado era justamente para isso, a candidata deveria inserir-se na realidade social construída pela Congregação, assim como socializar-se com as outras colegas com os mesmos sentimentos, crenças e valores. Em suas memórias, não foram narrados apenas os fatos, mas o modo como pensavam e sentiam em outro tempo de sua vida, foram esses momentos vividos e experienciados que ficaram em sua memória sobre o aspirantado.

O segundo momento de formação, o postulante, era um desdobramento progressivo da primeira fase, inclusive inserido no mesmo período de tempo. Era a preparação mais direcionada para o noviciado, conforme lembrou a irmã Cecília: “a gente era postulante e depois passou a ser noviça”. De acordo com a irmã Violeta, essa fase pouco se diferenciava do aspirantado:

Tínhamos formação interna do aspirantado, o postulado a partir da metade do ano de 1944. Estudávamos segundo o catecismo da doutrina cristã com a mestra irmã Luiza Mondini que também nos acompanhou durante o Noviciado. Tínhamos formação litúrgica, ensaio de cantos religiosos, ajudávamos nos serviços domésticos como aprendizes e como participação da família. Aprendíamos a consertar nossas roupas e artesanato (bordados, crochês, tricô, etc.) O que uma sabia ensinava para outra espontaneamente. E ainda achávamos tempo para recreação. E, como a região era rural, havia uma pequena lavoura e

algumas vaquinhas, porcos e galinhas. Em todas estas pequenas tarefas, nos envolvíamos como disse acima, como filhas da grande família. Rezávamos pela manhã e à noite com as irmãs e diariamente participávamos da Santa Missa na Matriz São Francisco. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

Não obstante a Congregação tenha surgido para atender à necessidade na área da educação primária, a formação docente apareceu pouco em sua memória. Quer dizer, de um modo geral, a formação religiosa estava mais presente em suas memórias do que a formação docente. Para as irmãs Violeta e Dorvalina, a formação religiosa estava carregada de sentidos e significados católicos os quais estavam acima dos sentidos e significados da escolarização. Na acepção de Pollak (1992, p. 4), não se consideram aqui os “aspectos como indicadores de dissimulação ou falsificação do relato. O que importa é saber qual é a ligação real disso com a construção da personagem.”. Vale dizer, considerando novamente que a memória é seletiva e que nem tudo fica gravado e registrado, nos relatos há uma construção de um sujeito religioso intrínseco ao sujeito profissional. Não necessariamente isso ocorre de modo voluntário, pode também acontecer involuntariamente, visto que elas estavam inseridas no grupo desde a sua infância e juventude. Em razão dessa seletividade da memória e da preocupação pessoal e política de organizá-la, a memória é um fenômeno construído; desse modo, a construção da memória pode ser consciente ou inconsciente e social, e individualmente construída (POLLAK, 1992).

É importante observar a ligação entre as atividades domésticas e religiosas, presentes durante o aspirantado e noviciado. Na pesquisa desenvolvida por Grossi (1990), acerca dos conventos do sul do Brasil, a autora percebeu que, na fase inicial de formação religiosa, a relação entre essas atividades foi bastante comum. Grossi (1990) explica que a construção da identidade da freira se dá pela permanente articulação entre o universo das representações do sagrado e a realização de tarefas seculares, como o ensino e a saúde. Nas memórias da irmã Violeta, essa articulação foi evidente, pois fazia parte da identidade das irmãs a devoção à igreja, mas ao mesmo tempo a simplicidade no modo de viver e o desempenho das atividades diárias.

A última fase de formação religiosa, o noviciado, compreendia um período de três anos, tempo regulamentado por frei Bruno Linden, em 1926, quando assumiu como orientador espiritual da Congregação. Nas

palavras de Valandro (1986), frei Bruno entendia que as catequistas com votos religiosos ou sem eles eram tidas como religiosas e deveriam levar uma vida consagrada. Para isso, o frei determinou os três anos de noviciado, que até então eram dois. Com frei Bruno, as normas intensificaram-se, sobretudo no sentido de controlar o contato com o exterior, tanto com o povo quanto com a própria família. Irmã Dorvalina relembrou que depois que foi morar definitivamente na casa das irmãs, visitou a família somente oito anos mais tarde, fato que pode exemplificar o rigor estabelecido pelo frei Bruno para as integrantes da CICAF.

A irmã Hedwiges relembrou que, mesmo entrando na Congregação sem a intenção de ser irmã, ela soube que todas iriam ser freiras no momento em que percebeu que toda a rotina das candidatas era rigorosamente pautada na oração: “eu comecei a perceber que um dia iria virar tudo freira. [...] Essas moças vão ficar todas freiras porque elas levantam cedo e rezam, durante o dia rezam, à tarde rezam, estão só rezando sei lá o que, que eu não entendo nada”. O noviciado também tinha caráter de inculcação de valores e hábitos da instituição, a irmã lembrou que era formação para viver como “família fraterna, de aprender a dar catequese e de como elas deveriam ser”. Enfim, era o período em que a candidata aperfeiçoava-se em assuntos ligados à espiritualidade, vivência das promessas que a tornariam aceita na CICAF.

De forma saudosista, a irmã Violeta também rememorou o tempo do noviciado:

Permanecendo todas as 21 unidas e na grande maioria as que começaram juntas o quarto ano que, por ser um grupo alegre e barulhento, foi apelidado de ‘Quarto ano bordelão’ ou seja: Barulhento. O noviciado foi enriquecido com a colaboração de frei Ladislau Gadsgisk que, com mais de quarenta aulas, nos colocou por dentro do Catecismo da Perfeição Cristã. Como grande conhecedor da Congregação, ele nos alertava como verdadeiro pai a respeito das dificuldades que poderíamos encontrar e a maneira mais prática para enfrentá-las. Também nos incentivava a agir com confiança e coragem nossa vocação. A ele devemos muita gratidão. Nossa mestra foi, como já disse, Irmã Luiza Mondini. Mulher firme, corajosa, enérgica, mas de grande e sincero coração. Assim, o grupo das 21 noviças chega ao final do noviciado, decididas a abraçar para sempre a vida de Irmã

Catequista Franciscana. Este grande dia foi 25 de dezembro de 1945. O celebrante, na pequena capela da Casa Mãe, foi frei Hugolino Bach, que ocupava, então, o cargo de Diretor da Congregação. Lembro que nos disse: ‘Grandes coisas prometestes. Maiores vos são reservadas’. Vários familiares das professoras estiveram presentes. (Irmã Violeta. Entrevista, 2014).

Para irmã Violeta, não foi apenas uma passagem saudosa e prosaica, mas sim, um dos momentos mais importantes de sua trajetória, pois foi a consagração da sua vida como Irmã Catequista Franciscana. O momento da formação religiosa da irmã apareceu várias vezes durante a entrevista, mas o que chama a atenção foi o modo como ela começou a descrever essa fase da sua vida: “agora vou relatar o meu noviciado”. Essa maneira de organizar a memória atribui maior significado a determinados momentos que merecem ser descritos de forma isolada dos demais, como se fosse algo que deveria ser cuidadosamente cristalizado pelo ouvinte.

Nas memórias da irmã Violeta foi muito presente a figura das colegas noviças e do frei que a ensinou a “ser religiosa”. A vocação para a vida religiosa era ensinada, era produzida no interior do grupo. Isso foi possível de identificar ao mesmo tempo nas memórias da irmã Hedwiges: “Eu via como elas explicavam [as mestras de noviças]. Eu via assim. Elas falavam que é um dom, é uma graça, é quando Jesus chamou: ‘Hedwiges, você foi a irmã que abraçou. Hedwiges, você não quer ser assim?’. Então era um chamado, era explicado assim”. De acordo com as narrativas, nota-se que as Irmãs Catequistas foram produzidas no espaço de formação da instituição, não somente por meio de tipificações habituais, mas, especialmente, por meio da linguagem, principal mecanismo de legitimação proposto por Berger e Luckmann (1985).

A linguagem foi um dos mais importantes mecanismos de construção e legitimação da vocação religiosa. Por intermédio da linguagem, era imposta uma autoridade simbólica ou real, dizível ou não, sobre o indivíduo a fim de impedir rupturas no grupo e preservar a identidade institucional. Nos dizeres de Berger e Luckmann (1985), a linguagem torna-se o depósito de um grande conjunto de sedimentações coletivas, que conseqüentemente sedimentará uma ordem social e, por conseguinte, a tradição. Ou seja, a Congregação institucionaliza-se também na construção de uma tradição por meio de uma linguagem comum que as caracterizará e as identificará como religiosas.

Nessa mesma linha de argumentação, Woodward (2014) também auxilia na compreensão dos usos da linguagem como propulsora de uma unidade identitária e na consolidação da tradição. No entendimento da autora, as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2014, p. 8). A autora ainda acrescenta que “a linguagem e a cultura dão significados à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2014, p. 56). Em razão disso, o discurso adotado pela CICAF e corporificado pelas irmãs foram posições assumidas nas quais se fundamentava a identidade da instituição e de suas integrantes. Em suas representações, os sentidos da linguagem diziam algo significativo sobre o mundo social e a realidade na qual estavam inseridas. Essas representações foram significativas para as irmãs, para o outro e para a instituição. Assim sendo, essa linguagem construída pela CICAF atribuiu sentido ao mundo social dessas irmãs funcionando como um sistema de representação. A produção da identidade religiosa e a inserção pessoal nos discursos da instituição estavam envolvidas com a construção da subjetividade identitária dessas integrantes, permitindo assim uma apropriação de sentimentos por estarem presentes nesse processo de produção e construção linguística. Portanto, por meio da linguagem foram produzidos significados que se incorporaram e se reificaram nas Irmãs Catequistas.⁵⁸

Muito embora a Congregação tenha sido fundada para atender ao ensino primário rural de Santa Catarina, para as Irmãs Catequistas entrevistadas não era somente isso, era um chamado de Deus para seguir a vida religiosa. Nesse sentido, considerando que “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10), o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos. Nessa linha, as Irmãs Catequistas relacionaram seu passado com a imagem que faziam de si mesmas e de suas representações. Essas religiosas procuraram não alterar a representação que faziam de si, pois corriam o risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e, até mesmo, de comprometer a unidade do grupo. Ocorria, dessa forma, um controle da memória a fim de manter o discurso e a unidade da Congregação.

Mesmo que o tema central da pesquisa, e, por conseguinte, da condução da entrevista, fosse o cotidiano escolar e as práticas educativas

⁵⁸ Nessa mesma linha de Woodward (2014), as contribuições de Silva (2014) também são pertinentes na relação entre identidade e linguagem. Segundo o autor, a identidade é resultado de atos de criação linguística. Para aprofundar a discussão, ler Silva (2014, p. 76-80).

dessas professoras, percebi que suas narrativas, assim como a estrutura de sua fala e de suas lembranças, eram conduzidas e reconduzidas pela experiência religiosa. Em várias ocasiões, mesmo com as tentativas de trazer sempre à tona a experiência delas como professoras, o ser religiosa dava o tom da conversa. Ser Irmã Catequista era antes de tudo ser religiosa e atender aos processos formativos que as constituíram como professoras do ensino primário. Num movimento dialético, a elas era imposta uma disciplina cristã/católica, mas, ao mesmo tempo, essa rotina disciplinar também era assumida. Era resultado de uma realidade social construída e alicerçada pela CICAF e pelas suas integrantes. E, ainda, reproduzida e legitimada pelas envolvidas nesse processo de interação social. A construção e a preservação da identidade religiosa que sustentava a identidade professoral eram constantemente reforçadas. A instituição não precisava impor suas regras, uma vez que as candidatas já tinham internalizado o discurso e a prática desde o momento em que decidiram entrar na Congregação. Suas formas de ver e ler o mundo foram plurais; no entanto, a inserção na CICAF emoldava-se em torno de um discurso: constituir-se Irmã Catequista que estava a serviço de Deus e do povo, e conseqüentemente da escola. Para tanto, era necessária a formação para fazer-se professora.

2.3.2 Para ser professora

Considerando que desde o início da Companhia algumas candidatas apresentavam-se ao frei Polycarpo e mal sabiam ler e escrever, a formação docente era um desafio. Muitas vezes, essas jovens eram aceitas em razão da necessidade de professores para atuarem nas escolas rurais e atender aos filhos dos colonos, assim como para manter valores e preceitos católicos no ensino. Nas memórias de duas entrevistadas, percebe-se essa necessidade de apressar a formação docente para atuarem em sala de aula. As entrevistadas lembraram que assumiram turmas antes de completarem 18 anos, inclusive, por esse motivo, não foram nomeadas pelo Estado, porque a legislação assim não permitia. Portanto, era comum as catequistas assumirem salas de aula ainda antes de terem sido preparadas para tal ofício.

Assim, foi corriqueiro as Irmãs Catequistas terem assumido salas de aula com pouca, ou nenhuma preparação. De acordo com Valandro (1986), desde a fundação da Congregação, a formação para a docência era um desafio e enfrentava problemas por diversos fatores. O primeiro fator foi não haver uma estrutura organizacional de espaço físico e profissional para prepará-las atrelado à necessidade urgente de professores para

lecionarem nas escolas primárias mais distantes dos centros das pequenas cidades.⁵⁹ Já o segundo fator era a impossibilidade de as irmãs frequentarem cursos de formação para a docência, mais especificamente, o curso normal destinado a formar professores para o ensino primário, uma vez que essas escolas eram distantes das casas da Congregação. De acordo com Valandro (1986), frei Bruno Linden, responsável pelas catequistas de 1926 a 1945, não tinha apreço pela formação intelectual delas. Segundo o frei, as professoras ficariam orgulhosas se estudassem, e isso iria contra os princípios de humildade e pobreza de São Francisco de Assis. Frei Bruno foi o responsável pelas catequistas no momento em que as escolas paroquiais estavam sendo substituídas pelas escolas públicas, e a Reforma Trindade exigia maior qualificação profissional dos envolvidos com a educação.⁶⁰

Desse modo, a Reforma abordou as seguintes reformulações: as Escolas Normais foram transformadas em Institutos de Educação que abrangiam Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional. As Escolas Normais Primárias, com um curso de três anos, destinavam-se a preparar professores para as zonas coloniais/rurais, eram as antigas Escolas Complementares; as escolas Normais Secundárias, com um curso também de três anos, exigiam que seus alunos fossem egressos das Escolas Normais Primárias; a Escola Normal Superior Vocacional, com alunos oriundos das Escolas Normais Secundárias ou que tivessem concluído a 5ª série do Colégio Pedro II, ou outro a ele equiparado; os egressos da Escola Normal Superior Vocacional, que funcionou apenas em 1938 e 1939, recebiam diploma da habilitação para o magistério, de preferência, nos Grupos Escolares e nas Escolas Normais Primárias.

Nesse sentido, a partir do momento em que o Estado reconheceu o trabalho das Irmãs Catequistas para a educação de Santa Catarina e manteve essas professoras nas escolas públicas, e exigiu a sua formação docente, também contribuiu para a solidificação da CICAF como

⁵⁹ Vale lembrar que, nos primeiros anos de fundação, as irmãs Clemência e Ambrosina, da Divina Providência, supriram essa lacuna, o que se tornou insuficiente com o crescimento do grupo.

⁶⁰ Em relação à Reforma Trindade, Bombassaro (2010, p. 318) destaca que “o novo professor, principal foco de preocupações dos intelectuais que propuseram a renovação educacional, deveria estar submetido a um processo formativo que o incorporasse ao projeto político, à medida que incutiria nele um perfil profissional enquadrado nas aspirações modernizadoras do movimento. Isso porque o movimento de reformulação dos princípios pedagógicos exigia a superação do professor supostamente formado em técnicas de ensino demasiado intelectualistas, incapaz, portanto, de levar a cabo o novo projeto de ampliação das possibilidades intervencionistas da instituição escolar. Era necessário à nova conjuntura que ele fosse capaz de propiciar aos educandos o contato com o maior número de experiências possível, pois, somente assim, poder-se-ia formar um cidadão socialmente hábil”.

instituição. Ou, ainda, o Estado legitimou a instituição e as suas integrantes como sujeitos numa outra ordem social: na escola pública primária catarinense. Nessa direção, quando outro prócere entra na instituição, neste caso o Estado, ele atribui objetividade ao grupo, contribuindo, assim, para a objetividade e solidez da instituição. Ou seja, esta não poderia ser extinta, mas sim, solidificada e redimensionada em sua esfera de atuação.

Essa objetividade interiorizou-se na instituição e nas professoras catequistas, gerando uma espécie de crise e até mesmo a ameaça de um colapso da realidade até então construída por elas. No entanto, para que essa ordem social não entrasse em colapso, havia a possibilidade de ser transformada, pois “entrar em sociedade já acarreta um contínuo processo de modificação da realidade” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 207). Ou seja, a CICAF deveria formar seu grupo de professoras para o ensino primário público a fim de evitar uma crise e manter-se na estrutura social construída até aquele momento.

Na época em que as irmãs entrevistadas começaram a fazer parte da Congregação, todas foram nomeadas para trabalhar nas escolas públicas estaduais e/ou municipais; dessa forma tiveram de se adaptar à nova realidade social: o fim das escolas paroquiais e a estatização das escolas. Ainda que estivesse na memória coletiva das entrevistadas não ter havido mudança com a entrada delas no ensino público primário catarinense, verificam-se, ao longo das narrativas, alterações significativas no que concerne à formação docente, conforme destacou irmã Geraldina: “naquela época a gente se obrigou a estudar, foi muito puxado”.

Quando elas começaram a trabalhar nas escolas, entre as décadas de 1930 e 1950, a educação catarinense estava passando pela campanha de nacionalização iniciada em 1911 pela reforma Orestiana. Algumas medidas deveriam ser tomadas para evitar o estrangeirismo nas escolas, inclusive o cuidado em contratar professores que lecionaram na língua vernácula. Medidas que também repercutiram na formação docente das Irmãs Catequistas. Nos relatos, identifica-se o primeiro desafio com a estatização das escolas onde trabalhavam: o Exame de Habilitação.

Na fala da irmã Hedwiges, o Exame de Habilitação estava presente quando se tratava de formação docente das irmãs:

Era durante as férias aqui em Rodeio. Vinham dois inspetores e ajudavam na habilitação. Nós éramos em quarenta e poucas irmãs, então nós precisávamos. [...] O Exame de Habilitação não

existe mais. Mas existia essa tal coisa que eu achava muito bom e sei que a maior parte das irmãs passavam. Nós éramos assistidas por dois inspetores, não era só um não. Eles chamavam, e faziam perguntas sobre Geografia, e a gente deveria saber a resposta. Sobre a História da Pátria eles diziam: ‘A senhora me conta sobre tal história’. Então, a gente deveria contar. Matemática... a gente recebia por escrito, e a gente tinha que fazer, resolver. Português... era um ditado que eles faziam. Ditado até que eu passei muito bem, ganhei quase nove, oito vírgula alguma coisa. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Nas memórias da irmã Hedwiges, chama a atenção a importância por ela atribuída ao Exame de Habilitação, demonstrando grande entusiasmo e orgulho, inclusive levantou-se da cadeira como forma de satisfação ao se lembrar desse momento. Pareceu ter sido muito importante para ela e para a história da Congregação, já que “a maior parte das irmãs passava no Exame de Habilitação”. Nesse momento da narrativa, era a identidade do grupo que estava sendo preservada em suas memórias, pois rememorar que todas passavam no Exame era reafirmar a importância do seu grupo social para a história e a memória que deveria ser preservada. A memória de si, para si e para o outro que a irmã construía expressava um sentimento de coerência em que os diferentes elementos que a formavam eram efetivamente unificados. Na perspectiva de Pollak (1992, p. 5), “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. Dessa forma, pode-se dizer que há uma unidade nos três elementos que propõe Pollak (1992), na unidade física, dentro do corpo e no sentimento de coerência. Logo, afirmar a conquista que aquelas irmãs tiveram no passado é reafirmar a continuidade do grupo no presente.

O Exame de Habilitação estava previsto no Decreto nº 58, de 28 de janeiro de 1931 (SANTA CATARINA, 1931), implantado pelo General Ptolomeu de Assis Brasil, interventor Federal no estado de Santa Catarina. O decreto previa o seguinte em seus artigos 9 e 10:

Art 9 - A habilitação dos professores far-se-á perante banca examinadora de três membros,

regularmente constituída, presidida pelo Diretor da Instrução.

Parágrafo único. Nos municípios em que funcionarem as escolas subvencionadas pela União, a presidência da banca caberá ao Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas, sendo que neste caso os exames se realizarão na sede da referida inspetoria.

Art 10 - Os exames para a habilitação dos professores das escolas estrangeiras versarão sobre as disciplinas que devem ser ministradas na língua vernácula, conforme o Art. 2º, especificados no decreto 1300, de 14 de novembro de 1919.

De acordo com o Decreto, o governo catarinense estaria cumprindo as determinações federais quanto à nacionalização do ensino já vigentes desde 1919, principalmente em regiões de áreas de colonização. Assim, o Exame era uma forma encontrada para que os professores fossem considerados aptos para a docência pelo fato de lecionar na língua vernácula. Neotti (2013, p. 90) destaca que nos exames de habilitação era averiguada “a competência para serem professoras em Língua Portuguesa”. Essa afirmativa também pôde ser identificada na narrativa da irmã Paula:

As nossas primeiras irmãs aqui em Laurentino, a irmã Leocádia foi minha companheira, ela contava que, para ficar na escola, elas tinham que se sujeitar a um exame. Elas fizeram o exame em Indaial, que era distrito de Blumenau. [...]. Desde 1938, foi o primeiro exame, inclusive a irmã Leocádia foi uma das primeiras que fez o exame e passou. Só mais tarde que, parece, que reprovou uma, mas as primeiras que estavam lecionando, todas conseguiram passar, mas também estudaram. Não era preguiça não! (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

É essencial destacar que a irmã Paula falou com base na memória de outras irmãs. Esse movimento de lembrar baseando-se na memória do outro só é possível porque os sujeitos participaram do mesmo grupo e compartilharam das mesmas experiências e sentimentos. Apropriar-se da memória dos outros, segundo Halbwachs (2003), não significa que é para comprovar ou reforçar a própria memória, mas a única fonte de que se

possa refletir a respeito da questão. Muitas vezes, o indivíduo não conhece os fatos que antecedem ao seu nascimento ou à sua entrada no grupo social, porém, por meio de outras memórias, pode aumentar o seu acervo de lembranças históricas, mas essa é uma memória tomada de empréstimo, que não lhe pertence (HALBWACHS, 2003). No caso da memória da Congregação, essas lembranças deixaram um traço marcante em suas integrantes, o que pôde ser verificado nas palavras das irmãs Paula e Hedwiges, isso porque a tradição subsistia viva na instituição e era perpetuada por membros que viveram aquela experiência ou que deixaram suas memórias registradas, escritas ou orais. Halbwachs (2003) salienta que o sujeito insere-se numa intensidade no grupo a ponto de que nada nele é completamente estranho, mesmo os acontecimentos que antecederam a nossa presença nele. O autor salienta que a memória individual alicerça-se na memória coletiva e apropria-se dela, caso contrário, essa memória seria inteiramente do sujeito.

A organização da narrativa por parte das entrevistadas permite compreender que as irmãs transitavam constantemente por diferentes espaços, tais como o institucional, porque a Congregação não somente fazia parte da vida das irmãs, mas principalmente porque era o modelo de vida seguido por elas. Pelo pessoal, no sentido de sentir-se sujeito importante na construção de uma história do grupo, e coletiva, pelo orgulho que elas sentiam em dizer que a maioria obteve sucesso e teve ajuda até dos inspetores de ensino. Esses espaços nunca são completamente separados e distintos, mas completam-se,

pois todos caminham simultaneamente e se misturam de acordo com o pensamento das pessoas e com os modos como relatam suas vidas. Entrelaçam-se, comunicam-se e influenciam-se mutuamente. A colocação de um evento em um nível não é intrínseca ao próprio evento, mas à perspectiva do narrador. [...] A escolha do modo depende das intenções do narrador. [...] Uma vez que a escolha do modo determina quais eventos são 'pertinentes' (isto é, dotados de sentidos), o modo se torna relevante para a periodização: datar um evento não é simplesmente colocá-lo na sequência linear, mas também decidir a qual sequência pertence. (PORTELLI, 2004, p. 307).

Portanto, o Exame de Habilitação oportunizou o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas Irmãs Catequistas; não era suficiente,

porém, para mantê-las nas escolas e continuar o processo de institucionalização da Congregação. Era preciso avançar e procurar meios de formar as integrantes da CICAF para a docência, pois uma parte significativa delas ainda não tinha os cursos determinados de acordo com as exigências do Estado. No Quadro 2, é possível observar a formação das irmãs entrevistadas.

Quadro 2 – Formação das Irmãs Catequistas entrevistadas no ano em que começaram a lecionar

Entrevistadas	Entrada na Congregação	Início da docência	Formação ao iniciar a docência
Irmã Amélia Pegoretti	1946	1947	Primário
Irmã Cecília Back	1951	1958	Normal Regional
Irmã Dália Tomelin	1944	1947	Complementar
Irmã Dorvalina Tridapalli	1935	1942	Primário
Irmã Geraldina Rover	1939	1944	Primário
Irmã Jadwiga Szepanska (Hedwiges)	1937	1939	Primário
Irmã Maria Venturi	1942	1945	Primário
Irmã Paula Oenning	1947	1950	Complementar
Irmã Violeta	1939	1946	Complementar
Irmã Verônica Haskel	1946	1954	Primário

Fonte: Valandro (1990) e entrevistas com as irmãs (A/A)

No Quadro 2, constata-se que seis das Irmãs Catequistas iniciaram a docência apenas com o curso primário. Valandro (1990) salienta que, até os anos cinquenta do século XX, as professoras catequistas, na sua maioria, tinham somente as três primeiras séries desse curso. A duração

do primário frequentado pelas irmãs era regido de acordo com o Decreto nº 1.322, de 29 janeiro de 1920 (SANTA CATARINA, 1920), que determinava o Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do estado de Santa Catarina, determinando três anos de duração ao curso primário em escolas isoladas e quatro anos em grupos escolares.⁶¹ Portanto, muitas das Irmãs Catequistas começaram a docência apenas com o curso primário de três anos, o que era incompatível com as exigências reformistas, cuja exigência era o curso complementar ou normal.⁶²

Essa organização do ensino foi modificada pela Lei Orgânica Estadual para o Ensino Primário do Estado de Santa Catarina de 1946 (SANTA CATARINA, 1946a), que o dividiu em duas categorias: o Ensino Primário Fundamental, subdividido em dois cursos, o Elementar, de quatro anos, e o Complementar de um ou dois anos; e o Ensino Primário Supletivo para adolescentes, adultos e classes de alfabetização. Desse modo, no período em que as irmãs estudaram e no que lecionaram nas escolas isoladas, a duração do curso primário era de quatro anos;⁶³ todavia, o mesmo decreto facultava às escolas isoladas ministrar apenas os três primeiros anos do Curso Primário Elementar, podendo os alunos concluí-lo em outra escola, prática evidenciada pelas irmãs:

Eu não tinha bem completado 13 quando saí da aula, porque tinha só até terceiro ano naquele tempo, não existia o quarto ano. Em Taió, o inspetor conseguiu criar o quarto ano. Daí nós ficamos lá, uma turminha de meninas com as irmãs e fizemos o quarto ano do primário. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Perante o desafio de manter-se ativa no cenário educacional catarinense, a CICAF estava diante de um dilema, formava suas integrantes para a docência ou perderia salas de aulas, e até escolas, para

⁶¹ Tal orientação já aparece no Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 587, de 22 de abril de 1911.

⁶² Segundo Hoeller (2009, p. 65), no início do século XX, período em que ocorre a Reforma Orestes Guimarães, em Santa Catarina, “nem todos os professores do Estado recebiam a formação na Escola Normal. Os professores com formação nas escolas complementares também estariam habilitados ao magistério, muito embora, não se possa atestar de todo que a realidade catarinense, à época, era, definitivamente, desse modo. Pode-se considerar que havia, até mesmo, aqueles a quem o Estado julgava sem qualquer preparo para assumir o magistério, chamados de professores provisórios. Os professores formados pela Escola Normal poderiam estar mais cotados à docência nos grupos escolares e, em segundo plano, os complementaristas. Os provisórios apresentavam-se, em maior proporção, nas escolas isoladas, sobretudo nas zonas rurais”.

⁶³ Segundo Beirith (2009, p. 191), “as escolas isoladas, instaladas nas zonas rurais e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de uma significativa parcela da população brasileira”.

professores considerados leigos, do ponto de vista religioso, que tinham o curso complementar ou normal, os quais eram exigidos de acordo com a legislação vigente. Essa possibilidade de perder espaço nas escolas pode ser identificada nos relatos da irmã Hedwiges:

Eu fui nomeada numa escola estadual lá em Apiúna, que era Aquidaban, e como tinha um professor que tinha feito o complementar, nós perdemos a escola porque eu tinha só a quarta série. Ele tinha o direito da escola porque ele era complementarista e nós não éramos complementaristas, pois o complementar dava o direito de tomar uma escola, de ser nomeado, tudo certinho. Depois caiu fora o complementar e veio o normal, daí só quando fazia o normal é que podia assumir uma escola, daí podia, já o complementar ficou para trás. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Percebe-se que as irmãs que tinham somente o curso primário estavam sujeitas a perder o seu espaço nas escolas. Quando a irmã mencionou que elas perderam a vaga para um professor complementarista, é possível notar a urgência da formação das irmãs. Era necessário buscar, no mínimo, o curso complementar. O curso complementar, já cursado pelas irmãs Violeta, Paula e Dália antes de iniciar a docência, foi instituído pela Reforma Orestes Guimarães. Tinha duração de dois ou três anos e formava professores para as escolas isoladas. Funcionava nos prédios dos grupos escolares e tinha por objetivo completar o ensino iniciado nessas escolas, assim como preparar candidatos para o magistério. O curso correspondia ao programa dos dois primeiros anos da Escola Normal. A conclusão do curso habilitaria o candidato a se matricular no último ano, terceiro ano, da Escola Normal (SANTA CATARINA, 1911a).

Nas memórias das irmãs, o curso complementar esteve presente representando, assim, a importância para a formação e continuidade do grupo na área da educação. A irmã Dália lembrou:

A gente estudava em casa, tinha uma irmã que dava aula para nós, porque a gente tinha ido até a terceira série em casa, então ela dava aula igual como se fosse a quarta série para a gente se ambientar um pouco na escola. Depois fomos para Rodeio e ali começamos o complementar, que naquele tempo era de dois anos. Então a gente fez dois anos de

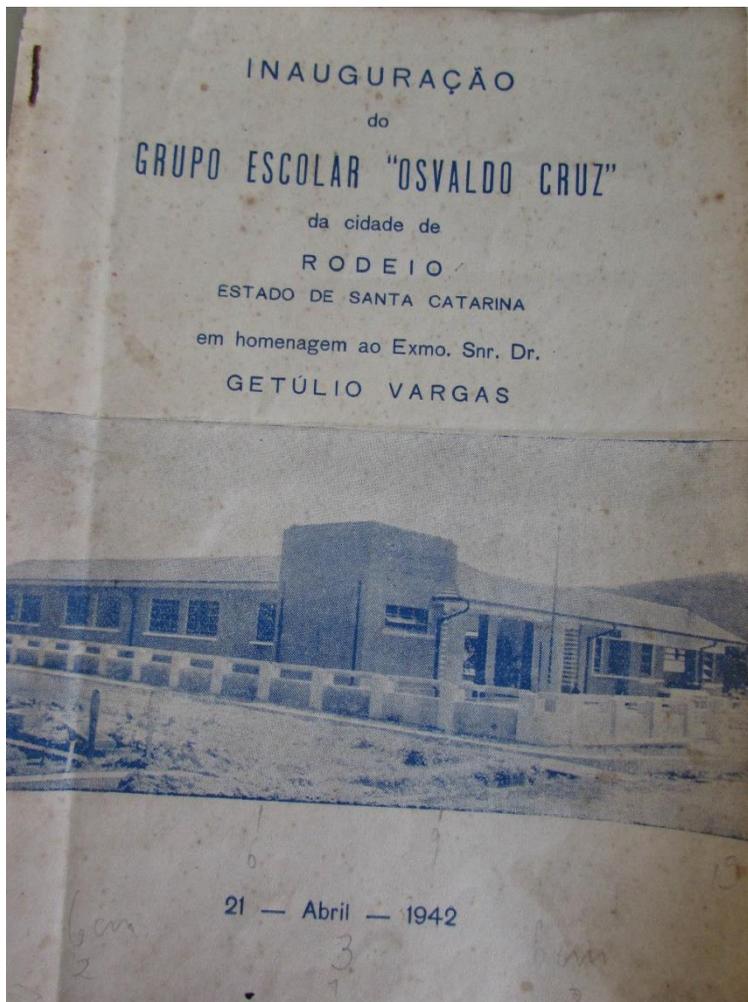
estudo no Grupo e depois ficamos postulantes, noviças e ficamos irmãs em 1944. Depois fomos dar aula. (Irmã Dália. Entrevista, 2014)

Nessa mesma perspectiva, ao ser instigada a falar sobre a necessidade e exigências do Estado para estudar, a irmã Violeta também lembrou: “nesse momento, nós fomos as primeiras do grupo de meninas, de estudantes que conseguimos fazer o complementar. Isso já foi um começo! Depois, mais tarde, foi abrindo espaço, inclusive o normal”. O curso complementar frequentado pelas irmãs foi no Grupo Escolar Osvaldo Cruz, fundado em Rodeio em 1942.

O Grupo Escolar Osvaldo Cruz foi um importante local de formação das Irmãs Catequistas, pois ficava próximo à Casa Mãe⁶⁴ e ofertava o curso complementar considerado indispensável no período para a permanência das irmãs nas escolas públicas. Frei Bruno assim relatou a fundação do Grupo: “O ano novo também nos trouxe o Grupo Escolar. Em 8 aulas (4 da manhã e 4 da tarde) se dá a instrução e educação. Em cada aula, duas catequistas davam doutrina três vezes por semana, 20 minutos (meia hora)” (LIVRO TOMBO I, 1942, p. 15). O frei referiu-se às oito salas de aulas que foram inauguradas no grupo escolar as quais eram assim distribuídas: três primeiros anos, um segundo ano, dois quartos anos e um primeiro ano complementar.

Figura 2 – Convite de inauguração do Grupo Escolar Osvaldo Cruz de Rodeio (SC)

⁶⁴ Casa Mãe ou Casa Matriz, construída em 1933, é a nomenclatura atribuída à casa sede da CICAFA, a primeira residência oficial onde se reuniam nas primeiras décadas da Companhia.



Fonte: Arquivo Histórico do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, Rodeio (SC), 1942

Embora a Reforma Trindade tenha substituído o curso complementar pelas escolas Normais Secundárias, o curso continuou sendo ministrado no Grupo Escolar Osvaldo Cruz. Segundo Fiori (1991), a Reforma Trindade não teve o impacto tido pela a de Orestes Guimarães. Foi uma reforma que pouco frutificou por ser praticamente uma superestrutura administrativa e que nada introduziu de novo nos currículos escolares, redistribuiu-os apenas. A partir de 1938, leis e decretos foram aos poucos derrubando a Reforma Trindade. No entanto,

a maior mudança ocorreu em 1946 por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1946b).

De acordo com Prates, Oliveira e Teive (2012), foi só com a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1946a) que o movimento da Escola nova foi efetivamente introduzido nas escolas catarinenses, ocasionando uma significativa mudança. Esse decreto desdobrou-se em outros, tais como o Decreto nº 3.732, de 1946 (SANTA CATARINA, 1946c), que preconizava o Programa para o Ensino Primário; o Decreto nº 3.733, de 1946 (SANTA CATARINA, 1946d), que regulamentou o Serviço de Inspeção Escolar; e o Decreto nº 3.735, de 1946 (SANTA CATARINA, 1946e), que regulamentou os estabelecimentos de ensino primário, tratava de aspectos organizacionais e estruturais dessa modalidade de ensino, dentre eles a obrigatoriedade do funcionamento das instituições complementares da escola (PRATES; OLIVEIRA; TEIVE, 2012). Nessa direção, conquanto já divulgadas as ideias escolanovistas no Brasil, em Santa Catarina o movimento adquire notoriedade apenas em meados da década de 1940 por meio desses decretos de Elpídio Barbosa.⁶⁵

A Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina determinou um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados brasileiros, inclusive era uma adequação ao Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), que expede a Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil. Em Santa Catarina, assim ficou estruturada a formação docente: o Ensino Normal passou a ser ministrado em dois ciclos, o primeiro compreendeu o curso de Regentes de Ensino Primário, de quatro anos, e o segundo, o curso de Formação de Professores Primários, de três anos; o Ensino Normal passou a oferecer cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário; estabeleceu três tipos de estabelecimentos de Ensino Normal, o curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. O curso Normal Regional era o estabelecimento destinado a ministrar somente o primeiro ciclo do Ensino Normal, a Escola Normal, era o estabelecimento a dar o curso do segundo ciclo e ciclo ginásial do ensino secundário e o Instituto

⁶⁵ Elpídio Barbosa foi uma figura do cenário educacional e político catarinense no século XX. Formado em direito, Barbosa atuou em diversos cargos, desenvolvendo e impulsionando os novos ideais de educação, inclusive foi defensor e propulsor da Escola Nova em Santa Catarina. Foi diretor do Departamento de Educação de Santa Catarina na década de 1940. Pertencia a uma elite econômica, social e intelectual catarinense. Elpídio Barbosa representava a ideia do intelectual no século XX, de um detentor do conhecimento que buscava aplicá-lo na sociedade em que estava inserido. Os ideais da Escola Nova foram uma das grandes bandeiras levantadas por Barbosa, romper com as barreiras do ensino tradicional e remodelar o processo de ensino e aprendizagem era uma de suas metas, perceptível ao longo de toda a sua atuação em cargos públicos (CUNHA; OLIVEIRA JUNIOR, 2015).

de Educação oferecia, além dos cursos próprios da Escola Normal, o ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares de grau primário.

Diante dessas mudanças no cenário formativo de professores para o ensino primário catarinense, o curso complementar não era mais suficiente. Era necessário avançar novamente. O curso normal regional tinha o objetivo de formar o professor regente para o ensino primário. Funcionava nos prédios dos grupos escolares, geralmente no período noturno, ou comprimido nos períodos intermediários entre os turnos da manhã e tarde, ou entre o período da tarde e noite. Assim irmã Paula relembrou esse curso:

À medida que o governo foi exigindo, a gente foi estudando e foi se entrosando. Eu tinha feito o complementar; quando surgiu o regional, o Mário, que era inspetor, incentivou para nós fazermos o exame de suficiência e podia fazer a terceira série, a quarta série tinha que cursar. Então ele incentivou que nós fizéssemos a terceira série. A falecida Irmã Anunciata tinha feito o complementar, e ela deu aula para nós nas férias e depois achou que nós quatro podíamos enfrentar o exame de terceira série. De fato enfrentamos, e o Mário, com a ajuda dele, das brincadeiras dele, nós quatro passamos. Só que eu não estudei logo no ano seguinte, duas foram estudar porque estavam mais próximas, a Irmã Ada estava aqui na Agrônômica e estudou em Rio do Sul, a outra nem sei onde, eu mais tarde fiz a quarta série em Jaraguá do Sul, na Divina Providência. A Irmã Verônica, já falecida, e eu íamos de carrocinha, a estrada era de chão, não tinha asfalto, todo o movimento do Rio Grande, os caminhões de carga passavam por lá e nos deixavam empoeiradas. Nós lecionávamos em Rio dos Cedros e à tarde íamos na aula. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Essa mesma passagem também foi verificada nos registros da Congregação por Valandro (1986, p. 191) ao afirmar que,

ao mesmo tempo, aos professores em exercício foi dada a faculdade de, no final do ano, apenas prestar os exames finais correspondentes às três primeiras

séries deste curso, exigindo-se frequência obrigatória às aulas na quarta série. Já em 1951, quatro irmãs se apresentaram para frequentar a última série.

Esse modo de organizar o estudo foi compreendido ao analisar o Decreto-Lei nº 257 (SANTA CATARINA, 1946b), que expede a Lei Orgânica do Ensino Normal em Santa Catarina. De acordo com o Decreto, o normal regional tinha a duração de quatro séries anuais. Para a matrícula no primeiro ano do curso, os candidatos eram isentos da prova de admissão se apresentado o certificado de conclusão do curso primário complementar. Para as outras séries, a matrícula dependia de habilitação do ano anterior. Todavia, o artigo 101 do Decreto afirmava que os diplomados pelos antigos cursos complementares de dois anos teriam assegurada a matrícula na terceira série do curso regional, caso das irmãs que frequentaram o complementar em Rodeio. Diante dessa possibilidade, as irmãs foram incentivadas a estudar a terceira série na Congregação e prestar somente o exame final desse mesmo curso, pois, ao término de cada ano letivo, as alunas prestavam exames. E foi isso que ocorreu com as quatro candidatas citadas pela irmã Paula. Elas estudaram durante o terceiro ano na CICAF, também chamado de exame vago, fizeram o exame final e matricularam-se diretamente no quarto ano do regional.⁶⁶

Irmã Maria também lembrou como foi realizado o curso: “O regional, a gente fez durante as férias. A gente fazia exames e depois só na quarta série a gente frequentou”. Dessa maneira, algumas das irmãs conseguiram progredir nos estudos, concluindo, assim, o curso que as habilitava legalmente para dar aula na escola pública e avançar na carreira do magistério catarinense. Das irmãs entrevistadas, cinco delas fizeram o curso normal regional: a irmã Dália, Paula, Maria, Geraldina e Cecília.

Em suas memórias, para frequentar o regional, era comum lecionarem no período da manhã e estudarem à tarde:

A gente dava aula até o meio-dia. Ao meio-dia, a gente vinha e almoçava e ia para aula, fazer a oitava série do regional! Era o regional! Eram nós duas lá, duas um pouquinho mais aqui, duas na Barra do Trombudo, éramos em seis, íamos na aula em Rio

⁶⁶ Os exames vagos eram estudos parcelados, realizados nas férias, no qual as irmãs prestavam provas para prosseguir as séries cursadas. Nesse curso, a frequência era livre.

do Sul todos os dias no Paulo Zimmermann. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

De manhã eu lecionava e à tarde eu estudava. Éramos em três coirmãs. Pegávamos o ônibus e estudávamos em Rio do Sul, no Paulo Zimmermann e dali eu fui transferida. [...] O Regional funcionava nos Grupos Escolares. Grupo, naquela época, era nas grandes cidades, Florianópolis, Jaraguá do Sul, Rio do Sul. Só nos lugares maiores. Ali a gente tinha que, às vezes, ser transferida para poder fazer esse curso. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Era importante manter as duas funções, de professora e de aluna, pois, a necessidade era em ambos os aspectos. Segundo a irmã Paula, para serem promovidas na carreira docente, era necessário, no mínimo, ter cursado o normal regional:

Quando eu comecei, comecei como diarista. Depois que eu terminei o regional, daí eu fiz o concurso. O provisório era quando era diarista. No quarto ano regional, foi o concurso que se tornava efetivas. Depois do normal regional, a gente se tornava efetiva. E quem tinha feito o regional também não fazia concurso escrito, fazia concurso de títulos e tempo de serviço, assim se tornava efetiva também. Eu entrei como normalista, fazendo pelo título do diploma de normal e o tempo de serviço. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Embora elas tenham frequentado o normal regional no Grupo Escolar Paulo Zimmermann, em Rio do Sul (SC), em 1950 foi implantado em Rodeio o curso normal regional, sendo frequentado pelas candidatas e por algumas irmãs que as acompanhavam à escola. Isso permitiu que, em 1954, a Congregação já pudesse contar com um pequeno número de professoras normalistas, as quais auxiliavam na formação das demais. Com isso, foi possível a abertura e a oferta de formação em outras localidades: Tocos (SC), Herval do d'Oeste (SC), Laurentino (SC) e Rodeio (SC), onde foi fundado um colégio pela CICAF, o Colégio Normal Madre Avosani.

O Colégio Normal Madre Avosani foi fundado em outubro de 1962, pelo Decreto nº 2.037, do Governo de Santa Catarina; no entanto,

começou a funcionar em 1963. Inicialmente, as aulas funcionavam em salas da Casa Mãe, porém, em 1971 foi inaugurado um novo prédio do Colégio Madre Avosani. Na ocasião houve a presença do então Governador do estado de Santa Catarina, Ivo Silveira. Em 1988, esse Colégio foi fechado por dificuldades de manutenção, reduzido número de alunas e pela solicitação de um colégio com o segundo grau público (NEOTTI, 2013).

No Colégio Madre Avosani, era oferecido outro curso que apareceu nos relatos das irmãs, o “normal experimental de férias”, cursado pelas irmãs Verônica e Maria.⁶⁷ O “curso normal experimental de férias”, segundo Neotti (2013, p. 93), foi um curso criado por uma das irmãs que estava na direção do Colégio Normal Madre Avosani, a irmã Irma Girardi. Neotti (2013) relata que a referida irmã teve a ideia do curso porque muitas não podiam fazê-lo durante o período escolar, por estarem em atividades em diversos municípios e tinham dificuldade de frequentar regularmente o normal. Assim, as catequistas cursavam o normal somente nas férias, o que possibilitou a continuação dos estudos. Segundo Neotti (2013), o curso foi ofertado pela primeira vez em Santa Catarina no Colégio da Congregação, direcionado para a formação docente das irmãs e também de professoras leigas.⁶⁸

As exigências legais de formação docente contribuíram para o desenvolvimento intelectual das integrantes da CICAF, pois a própria instituição teve de adequar-se ao sistema. Diante disso, duas mudanças importantes materializam-se na instituição: por um lado, a formação interna por meio da oferta de cursos, e, por outro, a possibilidade de as irmãs saírem para estudar. De acordo com Valandro (1986), em 1955 as catequistas começaram a cursar o segundo grau. Algumas eram enviadas aos colégios públicos e outras a escolas religiosas particulares, o que também possibilitou o acesso à graduação. Somente em 1959 duas irmãs concluíram o curso de graduação. Das entrevistadas, apenas duas são graduadas, as irmãs Cecília e Paula (Quadro 3).

Quadro 3 – Formação das entrevistadas ao se aposentar

Entrevistada	Formação no início da docência	Formação ao se aposentar
Irmã Amélia Pegoretti	Primário	Primário

⁶⁷ Mais tarde, a irmã Maria fez o normal regional e, posteriormente, o normal, que era o mais avançado do período.

⁶⁸ Embora realizado uma busca sobre maiores informações do chamado “normal experimental de férias”, não encontrei menção ao curso, tampouco outras escolas que o ofertaram em Santa Catarina.

Irmã Cecília Back	Normal Regional	Graduação em Pedagogia
Irmã Dália Tomelin	Complementar	Normal Regional
Irmã Dorvalina Tridapalli	Primário	Normal
Irmã Geraldina Rover	Primário	Normal
Irmã Jadwiga Szepanska (Hedwiges)	Primário	Complementar
Irmã Maria Venturi	Primário	Normal
Irmã Paula Oenning	Complementar	Graduação em Pedagogia
Irmã Violeta	Complementar	Normal
Irmã Verônica Haskel	Primário	“Normal Experimental de Férias”

Fonte: Entrevistas realizadas com as respectivas Irmãs Catequistas (A/A)

Embora as irmãs dedicassem parte do seu tempo em estudos individuais e em grupos, principalmente nas férias, o exercício do magistério público exigia prova de títulos e frequência aos cursos regulares. Diante dessa exigência, além do curso complementar, normal regional, normal e graduação, as Irmãs Catequistas também participavam de outros cursos para a promoção na carreira. Legalmente instituídos, esses cursos conferiam pontos para promoção.⁶⁹

Apesar de a irmã Amélia ter narrado que participou poucas vezes dos cursos oferecidos, outras irmãs narraram diferentes experiências, como, por exemplo, a irmã Cecília, ao afirmar que teve mais horas de aperfeiçoamento em supervisão e em orientação do que horas de faculdade; e a irmã Maria, ao lembrar dos cursos feitos só após começar a dar aula e dos encontros com as outras professoras. As demais entrevistadas também apontam nessa direção:

Fizemos aquele curso, o Curso de Aperfeiçoamento do Professor Urbano (CAPRU), depois fizemos outros cursos pelo Estado para

⁶⁹ De acordo com Valandro (1990), esses títulos também dependiam da participação das professoras em reuniões mensais. No entanto, frei Bruno considerou o fato de as Irmãs saírem mensalmente sumamente perigoso para a vida religiosa. Em 1939, ele escreve no Livro da Crônica uma página com recomendações, proibições e normas, sobre a maneira de como deveriam proceder naquelas reuniões: “É pois, de suma importância para as Catequistas, nestas reuniões, conservem o espírito apostólico. Devem ficar numa casa religiosa e, não tendo casa religiosa, não podem ficar em outra casa nem de dia e muito menos à noite. Devem ser tidas como perigosíssimas as conversas com seculares [...] terminada a reunião, as Catequistas se retiram imediatamente, sem cumprimentos mundanos e se recolhem na casa indicada pela superiora. Toda e qualquer Catequista falte antes à reunião do que a tal salutar aviso” (Livro das Crônicas da Congregação, 1939 apud VALANDRO, 1990, p. 198).

aprofundar mais, para que a gente pudesse dar aula com mais conhecimento. Nós sempre tínhamos um cursinho ou um encontro. O estado acompanhava muito bem as professoras e pedia se era da escola estadual. Se os professores eram da escola estadual, porque o município também promovia cursos, então a gente se reunia e sempre tinha alguém encarregado de ensinar para poder melhorar a aula, a escola. Eu sei que éramos bem acompanhadas pelo estado. O estado era muito atencioso, aqueles livros eram uma beleza. A gente conseguia dar uma boa aula! Isso eu me lembro! (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Eram as reuniões pedagógicas no colégio que eram mensais. No grupo escolar, por exemplo, nós tínhamos um sábado que eram reuniões pedagógicas e, nessas reuniões pedagógicas, uma transmitia experiência para outra. Estudavam em livros, às vezes a diretora dava um tema, às vezes era ela que apresentava. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

A preparação era assim: tinham cursinhos que a UCRE (Unidade de Coordenação Regional de Educação) planejava, às vezes de quinze dias, às vezes nas férias todas. Eu sei que várias férias eu tive que passar em Joinville. Depois que a gente tinha ginásio eu fiz a capacitação de Geografia e História. [...] Mas, olha, de vez em quando nós tínhamos que fazer esses encontros, as vezes dava quinze dias, as vezes dava dez dias. Quando era nas férias, às vezes pegava as férias toda. A gente fez capacitação por muito, muito tempo. Eu tenho todos os documentos que a gente recebeu, porque no fim eles davam um documento. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Tinha o inspetor, tinha uma diretora do colégio que sempre ajudava, e tinha uma equipe sempre junto com o inspetor. A gente ficava, em geral, de manhã até o meio-dia. Também tínhamos muitos cursos. Uma vez ficamos em Lages quinze dias. Ficamos quinze dias lá, só os diretores. Em casa, continuavam as aulas normais, como sempre,

porque tinha professores e tinha uma irmã junto comigo, ela dava aula também. Era muito bom! Os professores eram muito bons! Não tinha nenhuma queixa dos professores. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Os cursos de formação, para além da sala de aula, faziam parte do cotidiano dessas professoras, pois eram experiências vividas no grupo e pelo grupo. Considerando que “nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (HALBWACHS, 2003, p. 78), as memórias das Irmãs Catequistas remetem a uma ação: a participação nos cursos de formação. Esse fato concreto, que foi vivido juntamente com outras integrantes da Congregação, era carregado de subjetividades e significados, por isso, perpetuaram-se em suas lembranças e poderiam ser compartilhados. É esse passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela história, que nutre a memória coletiva.

Os momentos de formação foram quadros sociais em que se amparava a memória coletiva dessas irmãs. Foram lembrados com entusiasmo e orgulho por quase todas. Esse movimento de rememoração por meio de quadros sociais só foi possível porque as irmãs não deixaram de fazer parte do mesmo grupo, das mesmas experiências e dos mesmos sentimentos. Ou seja, existiam pontos de contato entre uma e outra lembrança, a qual foi reconstruída numa base comum, nos quadros sociais de memória, conforme destaca Halbwachs (2003).

A formação professoral, aos poucos, adquiriu importância na Congregação e, para as suas integrantes, e tal aspecto parecia fortalecer a identidade do grupo que se foi formando juntamente com a formação religiosa, era uma identidade profissional em construção mobilizada pelas tarefas cotidianas no aspecto religioso e no educacional. Nessa perspectiva, considerando que os professores “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228), as Irmãs Catequistas, inseridas num determinado contexto e em determinadas relações sociais, as quais foram mobilizadas e reafirmadas constantemente pelo discurso da CICAFA, interagem com os elementos e sujeitos principais envolvidos no processo de formação, agora também docente. As experiências vividas no grupo e pelo grupo possibilitavam-lhes construir um conjunto de saberes que orientavam suas práticas. Entretanto, esses saberes docentes, que tinham por fonte a sua experiência e a das demais integrantes da instituição, foram influenciados pela organização institucional produzindo assim ações obtidas em sua

formação inicial, digo aqui, formação religiosa católica voltada para o carisma franciscano.

Nas narrativas das entrevistadas, ficou bastante evidente a preocupação da CICAF com a formação docente das irmãs. Nesse sentido, a efetivação dessas professoras na carreira pública no Estado era importante por dois aspectos. Por um lado, elas eram importantes para atender às necessidades do Estado, pois supriam a carência de professores em escolas mais distantes, principalmente localizadas nas áreas rurais que apresentavam falta de professores. Por outro, era essencial a permanência da Congregação no cenário da educação pública a fim de garantir a presença católica nas escolas e a estrutura econômica da instituição.

De acordo com Valandro (1986), a única fonte de pagamento da Congregação, antes da estatização das escolas paroquiais, era a remuneração pelo trabalho das irmãs na escola, que geralmente eram contribuições dos pais em forma de alimentos e doações espontâneas para a manutenção das escolas e das irmãs. Essa doação era feita pela própria comunidade, porém, sempre "insuficiente para prover à manutenção da casa de Rodeio, para a compra de vestuário, os cuidados de saúde e as viagens, especialmente da superiora que, anualmente, visitava todas as casas" (VALANDRO, 1986, p. 136). Após a estatização e a consequente permanência das Irmãs Catequistas, o salário passou a ser pago pelo Estado, o que, nos relatos da irmã Paula, melhorou consideravelmente a vida das irmãs e da Congregação. Nas suas palavras: "Sim, daí o professor recebia!" e, "as irmãs, pelo menos tinham dinheiro que vinha do Estado para comprar um livro, mesmo sendo pouco". Nota-se a mudança pela qual passou a Congregação ao ser integrada às escolas públicas. Portanto, manter as catequistas no ensino público era a garantia de manter a CICAF no cenário religioso e educacional, garantindo também a institucionalização da Congregação.

Formar-se religiosa e professora não era parte de um processo individual das irmãs, mas sim um processo comum a todas as integrantes da Congregação e, por isso, lembrado de acordo com a vivência coletiva. O "fazer-se professor e professora", segundo Paim (2005, p. 67-68), "se dá num processo relacional, ou seja, esses sujeitos constroem-se na interação com o outro" e "é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar" (PAIM, 2005, p. 159). A memória das entrevistadas pautou-se na continuidade das ações vivenciadas por elas no seu cotidiano e na experiência coletiva. A expressão, "a gente", aparece repetidas vezes nas narrativas, deslocando acentuadamente para o plano coletivo e pouco para o individual. Dessa maneira, a experiência de formação religiosa e professoral vivida por elas

adquiria sentido e significado na constituição identitária pessoal e grupal. Foi na memória das catequistas que identifiquei a identidade professoral que as constituiu durante a trajetória de vida na Congregação e nas escolas.

Para manter a ordem social de formação das suas integrantes, tanto nos aspectos religiosos quanto educacionais, a CICAF utilizava o período de férias das Irmãs Catequistas. Esse período, tão presente nas narrativas das entrevistadas, pode ser compreendido como um dos principais mecanismos para legitimar a identidade professoral de professoras consagradas. Em suas memórias, as “férias de Rodeio na Casa Mãe” representavam o momento de renovação do grupo. Ou melhor, de renovação docente e de mulheres consagradas.

2.3.3 As férias na Casa Mãe de Rodeio

"O verão chegou e as andorinhas estão voltando. E sorria feliz! Andorinhas!" (Irmã Violeta. Entrevista, 2014). Foi com esse saudosismo e encanto que irmã Violeta relatou o momento em que iniciavam as férias de verão. Conforme a Congregação foi crescendo, as integrantes foram dispersando-se por várias cidades catarinenses, mas, quando chegavam as férias de dezembro, todas se encontravam na Casa Mãe de Rodeio. Devido à distância, algumas utilizavam a balsa para fazer a travessia do rio Itajaí-Açu e, quando o balseiro as via chegando, de uma forma alegre, ele as comparava com as andorinhas, “para ele as Irmãs Catequistas, que na época usavam um hábito preto longo e um colarinho branco grande sobre o peito, pareciam realmente andorinhas” (Irmã Violeta. Entrevista, 2014), (Figura 3).

Figura 3 – Hábito religioso utilizado entre 1929 e a década de 1960⁷⁰

⁷⁰ Desde a fundação da Companhia das Catequistas até 1929, as irmãs usavam vestes comuns a todas as mulheres: era um vestido preto e um lenço branco na cabeça atado sob o queixo, traje comum usado pelas mulheres italianas nos dias de festa. No entanto, frei Bruno Linden, insatisfeito com a vestimenta das catequistas, no fim de 1929, apresenta o novo traje. A partir daquele ano, até a década de 1960, as Irmãs Catequistas usaram o hábito, conforme o Concílio Vaticano II. Após esse período, passaram a usar roupas comuns novamente. Segundo os relatos da Congregação, as irmãs que trabalhavam em regiões distantes e de difícil acesso, inclusive em aldeias indígenas no interior do país, antes dessa década já foram dispensadas de usar o hábito, pois este dificultava a movimentação e era desconfortável.



Fonte: Arquivo de Geraldina Rover, Rio dos Cedros (SC)

A Casa Mãe de Rodeio foi construída em 1933 quando frei Bruno ainda era o diretor espiritual da Companhia. Assim ele relatou sobre a construção: “A casa nova das catequistas servirá futuramente para abrigar as boas mestras apostólicas no tempo das férias dando-lhes novamente força e saúde para o ano letivo e missão santa nas pessoas.” (LIVRO TOMBO I, 1933, p. 65). Até então, o local de formação das irmãs eram

modestas casas construídas pelos colonos; no entanto, a partir de 1933, as integrantes da Congregação passaram a ter uma residência central que logo seria o principal local de formação religiosa e docente, principalmente nas férias de verão.

Figura 4 – Fachada frontal da Casa mãe da CICAF. Rodeio (SC), 1955



À Casa-Mãe em Rodeio. (Foto de 1955).

Fonte: Valandro (1990, p. 190)

Foram das férias de Rodeio as lembranças mais peculiares e presentes na narrativa das entrevistadas. Na exclamação: “Nós gostávamos das férias, pelo amor de Deus! Não se via a hora de chegar!” (Irmã Maria. Entrevista, 2014), percebe-se o entusiasmo. As férias era o momento de reafirmarem-se como religiosas e professoras, ou melhor, de reforçar a identidade do aspecto religioso e do aspecto docente. Irmã Dália, lembrando os tempos de férias, afirmou:

As férias eram gostosas! Eram em Rodeio. Todas juntas, cento e poucas, naquele calor! Meu Deus do céu! Mas sempre alegre! Nós jogávamos vôlei, jogávamos caçador. Misericórdia! Era tão bom! Porque cada uma tinha seu trabalho nas férias e depois o restante era livre. Então a gente jogava vôlei, peteca. Quanta coisa! Ah, faziam teatro! Eu nunca fiz teatro, eu não gostava! Eu gostava era de

jogar vôlei e caçador, isso eu gostava. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Ao se reportar às férias, a memória da irmã Dália deslocou-se do individual para o coletivo. Suas lembranças operaram com grande liberdade, escolhendo acontecimentos no tempo e no espaço, não de forma individual ou arbitrária, mas que se relacionavam por meio de experiências comuns, pois “são configurações mais intensas quando sobre elas incidem o brilho de um significado comum” (BOSI, 2003, p. 31). Cada qual com suas sensibilidades e lembranças narrou momentos peculiares que trazem à lume a experiência do passado representado num presente vivo. Permeada pelo imaginário coletivo, a memória registra o que passou e o que ficou como significativo.

Os relatos dessas professoras apresentaram significativas semelhanças, possibilitando um retrato do cotidiano do período. A irmã Violeta recordou-se: “reunidas em Rodeio, durante todas as férias, matavam as saudades umas das outras”. Igualmente como lembrou a irmã Hedwiges: “éramos muito unidas! A gente vinha passar as férias aqui, todas reunidas e aproveitava para ver o que a outra tinha feito de novidades”. As Irmãs Catequistas passavam o ano letivo dedicando-se ao trabalho docente, às reuniões pedagógicas e à vida religiosa. No entanto, o cansaço ou até mesmo as provações do dia a dia eram desafios que deveriam ser superados por elas. Numa das conversas, a irmã Paula contou que “algumas chegavam nas férias em pandarecos”; porém, em nenhum momento, a irmã demonstrou desconforto com essas lembranças.

Além da oferta de cursos pelo Estado, a CICAF também proporcionava momentos de formação docente: “nós estudávamos aquele livro durante o ano e nas férias nós íamos estudar um pouco mais, que tinha sempre uma irmã um pouquinho mais sabida, mais preparada, então ela explicava um pouco mais” (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014). Ou seja, a preocupação em preparar as irmãs para a docência era uma constante, precisava ser um trabalho intensivo durante o ano e nas férias. Esse aperfeiçoamento era pensado tanto pelo poder público quanto pela Congregação.

Contudo, a CICAF, como instituição religiosa, tinha de se reafirmar constantemente, legitimar-se como tal. Para isso, a formação religiosa talvez apareça ainda com maior ênfase durante as férias, exemplo disso é o relato da irmã Hedwiges ao mencionar que fez um curso de teologia durante esse período. Nessa mesma linha, outras irmãs lembraram:

O mais importante, porém, era a semana do retiro espiritual. No final do mesmo, quase sempre no final das férias, a Madre, ou uma das Conselheiras, lia a lista das transferências que as mesmas elaboravam com muito cuidado durante as férias. As irmãs que desejavam eram ouvidas para colocarem suas dificuldades e seus desejos que eram atendidos na medida do possível. Toda esta bonita experiência de férias comunitárias aos poucos foi desaparecendo por vários motivos. Grandes distâncias, divisão em Províncias, grande número de irmãs e outros. Na última semana de férias, as irmãs despediam-se umas das outras, da Madre e das Conselheiras. Era momento de muita emoção. Saudades das velhas companheiras e alegria ou apreensão pelo novo. Era costume também despedir-se do Padre Diretor que geralmente fazia uma palestra conciliadora, terminando com uma bênção. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

Olha, eu sei que uma das irmãs, chamada Paula, que vem aqui depois, ela nos orientava nas férias no sentido de como proceder, como fazer a criança perceber que ela é um ser criado por Deus e que é a Ele que devemos procurar antes de tudo na vida. Era uma pedagogia assim, quase como se fosse uma catequese. Catequese também era. A gente devagarinho, aqui ou ali, a gente aprendia, lia, estudava e aprendia. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

Em virtude da identificação com o grupo, as irmãs organizavam suas lembranças em quadros sociais. Segundo Halbwachs (2003, p. 86), “os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas — eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo”. A lembrança desses quadros que atuam sobre os indivíduos em diferentes circunstâncias permite a rememoração e fortalece a memória coletiva, na medida em que se define o que o sujeito deve lembrar e/ou esquecer. Para isso, o sujeito apoia a memória em determinados pontos de referências. Esses pontos, de acordo com o autor, são justificados pelas ações dos sujeitos e fundamentados pelo material oriundo da história.

Referido material pode ser interpretado com o objetivo de manter ou expandir as fronteiras de um determinado grupo social, assim reinterpretando o passado e mantendo uma imagem coerente com a sua história a fim de dar credibilidade ao grupo.

As memórias sobre as férias de Rodeio foram uníssonas, entoadas por vezes saudosas que rememoraram um dos momentos mais vivos e significativos nas lembranças das irmãs. De acordo com Bosi (2003, p. 53), “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura, pelo indivíduo”, e “o tempo não flui uniformemente, o homem torna o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa.” (BOSI, 2003, p. 53). As memórias das Irmãs Catequistas, quando se remetiam às férias, eram permeadas pela interação que tiveram na sociedade ou, ainda, na Congregação, afirmando, assim, que o tempo vivido por elas foi o tempo partilhado pelas experiências vividas no grupo, na sociedade na qual estavam inseridas na sua totalidade. Bosi (2003, p. 53-54) ainda destaca que,

tal como o tempo social acaba engolindo o individual, a percepção coletiva abrange a pessoal, tira a sua substância singular e a estereotipa num caminho sem volta. [...] Mas a rigor, a apreensão plena do tempo passado é impossível, como o é a apreensão de toda a alteridade. [...] O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado.

Para as Irmãs Catequistas, reafirmar o carisma religioso nas férias, juntamente com a formação para a docência, era naturalmente vivido pelo grupo porque fazia parte da identidade coletiva. Ao afirmarem que “o mais importante, porém, era a semana do Retiro espiritual”, nota-se a importância que esse momento representava, não somente para uma integrante, mas para o coletivo. O grupo de referência das entrevistadas era o grupo no qual fizeram parte e que estabeleceram uma comunidade de pensamentos, sentimentos e crenças em comum, isto é, uma vida em comum. O grupo estava presente nas e para as catequistas. Na percepção de Halbwachs (2003), somos desapercivelmente induzidos a uma sugestão/ força externa de acordo com o grupo ao qual pertencemos, “de qualquer maneira, à medida que cedemos sem resistência a uma sugestão externa, acreditamos pensar e sentir livremente. É assim que em geral a

maioria das influências sociais a que obedecemos permanece desapercibida por nós.” (HALBWACHS, 2003, p. 65).

A memória das entrevistadas evidenciou a construção de uma identidade arraigada primeiramente pela formação religiosa e, posteriormente, pela professoral, porém, sempre interligadas. A CICAF procurava agregar na formação docente a base religiosa. Ou seja, a identidade institucional religiosa católica deveria estar presente no cotidiano das integrantes da Congregação. As férias, além disso, contribuíram para a consolidação dessa forma de ser e de atuar nas escolas ao longo do ano letivo:

Quando chegavam as férias, as irmãs se reuniam, vinham para Rodeio e cada uma procurava trazer alguma coisa para ensinar. Eram cantos, trabalhos manuais, histórias ou coisas. Assim uma aprendia com a outra. E se via o entusiasmo de todas querendo aprender mais e querendo transmitir mais. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Partilhavam experiências, aprendiam o que não sabiam e ensinavam o que de novo haviam descoberto durante o ano. Copiavam poesias, receitas culinárias, teatros, jograis, cantos religiosos e hinos cívicos, e outros. Aprendiam artesanatos diversos. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

Nas férias, a gente preparava as aulas, arrumava os papéis e essas coisas todas, geralmente passava em Rodeio, a maioria passava tudo em Rodeio. Aquele grupo de moças todo em Rodeio! Reuniam tudo numa sala e uma irmã ia dar aula do primeiro ano, ensinava como se fazia, do segundo ano... era assim. Todo mundo ajudava. Ensaiaava canto, ensaiaava teatrinho. Era bonito! Todo mundo se interessava e ajudava outras irmãs. [...]. A gente aprendia muita coisa. Se aprendia como cativar as crianças, como ajudar as crianças. (Irmã Maria. Entrevista, 2014).

O ato de ajudar-se remete ao ato de solidariedade, e, por conseguinte, à característica marcante que se desejava construir e reproduzir por essas religiosas. Nessas narrativas, verifica-se a tentativa

de delimitar fronteiras e permitir a harmonia dentro do grupo social. Ao mencionar: “uma coisa que eu acho que valeu muito para nós era a ajuda que a gente se dava entre as Irmãs” (Irmã Paula. Entrevista, 2014), representa que o processo formativo das catequistas também foi produzido no interior do grupo. As memórias falam pelo grupo porque o integram e, ao mesmo tempo, representam-no. Dessa forma, as narrativas também foram mecanismos de manutenção da identidade do grupo, o qual estava fundamentado na solidariedade cristã. A solidariedade foi um princípio de continuidade incorporada no processo de construção identitária que deve ser coerente com as tipificações construídas. O que prevalecia no cotidiano de formação das férias era a autoformação grupal e a ajuda mútua.

Nas férias em Rodeio, preparavam-se para as aulas, e as irmãs trocavam materiais entre si. Ensaivavam hinos patrióticos, cantos religiosos, teatros e poesias. Essa forma de organizar-se, de aprender ensinando, foi bastante evidenciada nas memórias das irmãs. Além disso, desenvolviam atividades relacionadas ao universo doméstico, como a troca de receitas, a confecção de artesanato, hábitos, roupas íntimas e o cuidado com o enxoval em geral. Tudo era realizado nas férias, assim como o cuidado com a horta e demais afazeres agrícolas para manter o sustento na Casa Mãe.⁷¹

Nesse contexto, religião, educação, pátria e família estavam presentes não só no cotidiano escolar ou na comunidade em que trabalhavam durante o ano, mas acompanhavam-nas em todas as atividades, tempos e espaços. A forma como as irmãs conduziam esses momentos vividos no grupo e como elas buscavam a autoformação era um mecanismo de reafirmação perante outros grupos sociais. Eram espaços de tempo importantes para dar credibilidade e segurança ao grupo de pertencimento.

Os hinos patrióticos deveriam atender aos anseios do Estado, da formação patriótica de amor à Pátria e à campanha de nacionalização. Os cantos religiosos faziam parte da identidade religiosa construída desde a infância, iniciada no seio da família e perpetuada com a entrada na Congregação. Os teatros não eram apenas uma forma de representar momentos importantes, mas também uma maneira de reafirmação da vida religiosa: “nos teatros, eram encenações bíblicas durante a missa, por exemplo, a gente lia uma história de Jesus. Eu vou falar dos samaritanos, os samaritanos foram lá com um balde buscar água e encontraram Jesus.

⁷¹ Com a criação de Províncias, os encontros de férias deixaram de ter como sede a Casa Mãe em Rodeio, deslocando-se para casa central de cada Província.

Então os alunos representavam ao vivo, até o poço eles arrumaram lá. Um poço!” (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014). Os afazeres domésticos e da agricultura serviam para lembrar que o estilo de vida escolhido por elas era de pobreza e obediência; além disso, deveria ser semelhante ao trabalho do povo e prover o próprio sustento. Suas memórias demonstram uma inserção completa no modo de vida escolhido e a reafirmação constante da identidade professoral.

Além dessas percepções, as férias, ainda, eram momentos de brincar e de se divertir com as demais irmãs. Ao passar pelo jardim, que hoje floresce no meio do pátio da Casa Mãe em Rodeio, a irmã Violeta, com um tom saudoso, suspirou e expressou: “Aqui nesse jardim, naquele tempo era uma piscina. Nossa! Como era bom! Como nós brincávamos!”. E continuou assim sua narrativa:

Então aquele mês se aproveitava, fazia curso aqui, ali, estudava, e, o restante a gente brincava. Brincava muito! Uma, nós éramos novas, então a gente era acostumada a brincar, outra, dentro de casa a gente não gostava de ficar e em Rodeio tinha um pátio enorme, então lá a gente jogava vôlei, bola, jogava de tudo. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

O pátio também era o local de recreação, de liberdade, foi um lugar de memória guardado com entusiasmo. O relato a respeito do lugar da piscina e do pátio não foi por si só uma lembrança de um espaço físico, mas sim de um espaço repleto de significações. Era ali, onde as Irmãs Catequistas adquiriam “força e saúde para o ano letivo e missão santa” (LIVRO TOMBO I, 1933, p. 65). Assim sendo, era o espaço que deveria ficar guardado em suas memórias.

Nesses lugares de memória, as vozes de duas entrevistadas, irmãs Violeta e Dália, cruzaram-se e sobrepujaram-se sobre o vivido naquele tempo e espaço, foi um lugar simbólico onde a memória coletiva, ou identidade coletiva, expressou-se e revelou-se, foi onde a memória ancorou-se e pôde ser apreendida pelos sentidos. Enfim, foi um lugar funcional porque teve ou adquiriu a função de alicerçar e expressar as memórias coletivas do grupo (NORA, 1993).⁷²

⁷² Segundo Nora (1993, p. 21), os lugares de memória devem ser compreendidos numa tríplice acepção, lugares materiais, onde a memória social ancora-se e pode ser apreendida pelos sentidos; lugares funcionais, porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas; e são lugares simbólicos, onde essa memória coletiva, ou identidade coletiva, expressa-se e revela-se. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória.

No entendimento de Nora (1993), longe de ser um produto espontâneo e natural, os lugares de memórias são construídos, e seu valor como documentos e monumentos é revelador dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função simbólica. O lugar de memória deixa suas marcas de um passado que já não existe mais, mas está presente por meio de símbolos e significações. Sendo assim, o lugar foi o elo entre os processos da memória e do cotidiano das férias das Irmãs Catequistas.

Ainda de acordo com o autor, os lugares de memória são lugares materiais onde a memória social pode ser ancorada e pode ser apreendida pelos sentidos. Desse modo, o pátio da Casa Mãe foi um cenário para observações e reflexões a propósito do passado. Ele está vinculado à necessidade de (re)construir e (re)interpretar as intenções da continuidade das memórias das irmãs e da Congregação, conferindo a esses elementos uma função social com significação dentro de seu tempo e espaço.

Há, nos relatos das entrevistadas, uma harmonia que representou as férias de Rodeio como o momento ápice do vivido pelas irmãs. Até mesmo os momentos de dificuldades foram relatados de forma harmônica e romantizada:

A gente ficava um mês em Rodeio, um mês, um mês e um pouco. As irmãs de mais longe era só um mês e as de perto ficavam mais, porque não precisavam viajar tanto. Viajavam de trem, de ônibus, com aquela aranha – de cavalos. Nossa senhora! Quando não tinha um cavalo empacador, ainda vá! Olha que nós tínhamos um cavalo que um homem vinha atrás também a cavalo e ele via que o nosso cavalo não andava e ele veio e nos disse: ‘Vocês esperem um pouquinho’. Ele tirou o cavalo da aranha, colocou o cavalo dele na nossa aranha e ele foi com o cavalo. O nosso cavalo! Ele deu o cavalo dele para nós chegarmos em casa porque o nosso empacava. Nossa Senhora! Coisas... né!? Meu Deus! Mas era divertido naquele tempo! Acho que ele empacou mais de vinte vezes, e não andava, tinha que descer, pegar o cabresto, levar um pedacinho, daí ele ia. Mas era um quilômetro ou dois, ele empacava de novo. Mas, mesmo assim, era divertido! (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Essa harmonia nos discursos das irmãs pode ser compreendida como um mecanismo de manutenção e controle da memória. Pollak

(1992, p. 7) salienta que o trabalho da própria memória em si é de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade e de organização, pois só assim é possível manter a unidade identitária do grupo. Essa memória passa a trabalhar por si mesma, a influir na organização, nas gerações futuras de quadros, ou seja, “os investimentos do passado renderam juros” (POLLAK, 1992, p. 7). Mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelo grupo, a coerência no discurso deveria ser mantida, afinal, isso preservaria e perpetuaria a memória da Congregação.

As lembranças das férias das irmãs reforçam a compreensão de que elas foram construindo-se e constituindo-se como professoras primárias e religiosas num processo contínuo de formação. Essa formação nas férias era uma extensão do cotidiano vivido durante o ano, tanto no espaço escolar quanto no espaço circundado na comunidade na qual elas trabalhavam. Cabia à CICAF criar mecanismos para manter a unidade do grupo não só em relação à prática docente, mas, principalmente, reforçar e revigorar a religiosidade das irmãs. Nas palavras de Berger e Luckmann (1985), o indivíduo que vive durante muito tempo em ambientes diferentes e separados de sua comunidade pode colocar em risco suas crenças e valores, e, com isso, passa a não se identificar mais com o grupo. De acordo com os autores, “o indivíduo em geral lembra-se das realidades do passado, mas a maneira de ‘refrescar’ essas lembranças é conversar com aqueles que participam da importância delas” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 206). Por consequência, as férias também eram a estrutura que garantia a plausibilidade social construída pela CICAF. Esse momento de troca de experiências, de encontrar-se com outras religiosas e partilhar dos mesmos sentimentos era interiorizado num processo mútuo entre as irmãs. As férias em Rodeio funcionavam como um mecanismo de legitimação, que explicava a ordem institucional e seus significados, justificava os imperativos práticos produzidos pela Congregação como instituição religiosa.

A trajetória da CICAF desde a sua fundação, a entrada das Irmãs Catequistas, assim como a formação religiosa e docente na qual foram inseridas estiveram presentes em várias narrativas ao relembrem o seu tempo de professoras. Todavia, suas memórias também se reportaram a outras ordens sociais, entre elas, a prática professoral que desenvolviam no espaço escolar e na sala de aula propriamente ditos, assunto do próximo capítulo.

3 APRENDIZADOS, LUGARES E DESAFIOS DOCENTES

Quando eu cheguei em casa o inspetor disse: ‘Em tudo a irmã Dália passou, menos em legislação. Mas na legislação ela estava por dentro de tudo.’. Eu ajudava muita gente nas reuniões. Eu estava por dentro de fato. Mas ele disse: ‘Se fosse outra matéria eu não digo, mas em legislação a irmã Dália não podia ser reprovada.’. Então eu pedi revisão de prova e não me deram. Fiz por escrito, deixei lá por escrito tudo certinho. Mas não! Não podiam! Eu tenho certeza que eu tinha passado.

(Irmã Dália. Entrevista, 2014).

A dimensão significativa da formação docente estava diretamente relacionada à formação religiosa num movimento dialético, o qual, gradativamente, foi consolidando uma identidade professoral específica das integrantes da CICAF. Constituíram-se professoras não somente nos momentos de formação, oportunizados pela CICAF ou pelo poder público, mas, sobretudo, no cotidiano escolar de sua prática pedagógica. Os referenciais construídos no processo de formação religiosa, como, por exemplo, a inculcação de uma linguagem comum e especificamente católica, e a normatização de regras morais que deveriam ser seguidas pelas integrantes da Congregação abarcaram o desafio de preservá-los e reproduzi-los no cotidiano escolar.

Nesse sentido, essas professoras apropriaram-se da realidade das instituições, CICAF e Estado, juntamente com os seus papéis e sua identidade. Elas não só desempenharam o papel de religiosas ou de professoras, mas eram de fato religiosas e professoras inseridas em determinada ordem social.

3.1 “DAR AULA FOI COMO EU APRENDI”

“Só que não tiveram os estudos que deveriam ter. Isso eu não tive. Eu só trabalhei muito e entrei sem saber como começar a dar aula.” (Irmã Amélia. Entrevista, 2014). Esse relato da irmã Amélia não foi uma memória isolada, mas sim comum nas entrevistadas quando se tratou de lembrar os primeiros tempos da experiência docente, isto é, de como elas

aprenderam a dar aula e como foram construindo um jeito específico de ensinar.

Ainda que constantemente questionadas sobre a prática docente em sala de aula, num movimento de ir e vir, as irmãs voltavam a um ponto comum que certamente consideravam significativo: as dificuldades dos primeiros tempos de professora. A irmã Dália, ao lembrar do primeiro ano em que lecionou, repetidas vezes disse: “Foi bastante pesado!”. Ao descrever o seu cotidiano escolar nos primeiros tempos, possibilitou o entendimento do termo “pesado”:

Porque a gente não tinha prática nenhuma. Então, junto com minha companheira, à noite a gente sentava lá na nossa sala e ela dizia: ‘Amanhã tu dá isso, isso e aquilo’. E o primeiro ano foi muito difícil, porque eu não tinha prática, eu não tinha nada de coisa de escola. Então, foi difícil! Mas o segundo ano foi bem mais fácil, eu dei aula dois anos lá e voltei, saí de lá e fui para Forçação, então ali eu tinha as quatro séries: primeira, segunda, terceira e quarta. Eram poucos alunos, pouquinhos, uns 24, 25 no máximo. A gente dava aula para as quatro classes todos os dias. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Nessa mesma linha, a irmã Maria relatou, com detalhes, a surpresa que teve quando soube que tinha de dar aula:

Eu só lembro que eu, com pouco estudo, quando olhei para o lugar e tinha que dar aula, eu falei: ‘Como assim? Eu não sei dar aula? Vou dar aula como?’. E as outras irmãs diziam: ‘Vai lá que a companheira te ajuda’. Então, cheguei em José Boiteux, com 55 alunos em sala de aula. Naquele tempo, era tudo junto. A outra, que era para me ensinar, não ensinou nada. E, ainda, além da sala de aula, tinha que registrar quantos alunos tinha, como era a frequência, como é que se colocava no quadro e coisas da frequência. E como é que ia aprender? Então, na escola ia fazendo aquilo e ia aprendendo. E dava certo! **Mas eu pedia muito ao nosso Senhor que me ajudasse.** Que fizesse por mim: ‘**Você sabe, então me ajuda!**’. (Irmã Maria. Entrevista, 2014). (Grifo meu).

As catequistas não se sentiam preparadas para lecionar ou, ainda, não eram preparadas suficientemente para os desafios da docência, especialmente nas primeiras décadas da existência da Companhia. Geralmente aprendiam com irmãs mais experientes ou faziam como tinham aprendido na sua infância. O processo de fazer-se professora, assim como a formação de uma identidade, foi-se construindo gradativamente. Em suas memórias, o fazer-se professora está associado ao “aprender fazendo” no cotidiano escolar. A experiência docente vivenciada durante a trajetória profissional foi um dos principais meios de formação docente apontado pelas entrevistadas, pode-se dizer que esse processo está associado ao que Tardif (2002) chama de saberes experienciais. De acordo com o autor, os saberes que resultam da prática docente dos professores são produzidos mediante a vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e das relações estabelecidas com alunos e os demais sujeitos envolvidos no processo de escolarização; dessa forma, os saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).⁷³ Por fim, pode-se dizer que a prática docente, é vista como “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores” (TARDIF, 2002, p. 291).

Em suas expressões “Você sabe, então me ajuda!” e “eu pedia muito ao nosso Senhor que me ajudasse”, foram bastante representativas do significado de ser professora catequista e, principalmente, da identidade professoral que as constituía cotidianamente. De acordo com as memórias, nos primeiros tempos de professora, não se compreendiam como tal, pois foram preparadas essencialmente para serem religiosas. Em específico, nesse momento da trajetória de vida da irmã Maria, “ser irmã” estava mais presente do que “ser professora”, aliás, “ser professora” ela aprendeu com a experiência diária e com as tradições do grupo que estavam presentes com ela, como, por exemplo, a intrínseca relação entre ensinar a ler e ensinar a rezar.

O processo vivido pela irmã Maria, de inserir-se numa outra realidade que não a religiosa, mas sim a realidade educacional, implicava também um processo de socialização que, aos poucos, foi interiorizado

⁷³ Além dos saberes experienciais, Tardif (2002) destaca a existência de outros três tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares e os saberes curriculares. No entanto, conforme o autor, a posição de destaque é ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Tardif (2002) argumenta que essa posição se justifica pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, fazendo com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que mantêm o controle, tanto no que diz respeito à sua produção/circulação quanto à sua legitimação. Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

por ela. Berger e Luckmann (1985) explicam que o sujeito interioriza as realidades sociais já estabelecidas e forma um universo simbólico, uma identidade subjetiva e um acervo social do conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Nas memórias da irmã Maria, havia um movimento dessa tríade proposta por Berger e Luckmann (1985). Conforme os autores, o universo simbólico diz respeito a realidades que diferem de sociedade para sociedade e é criado para legitimar as instituições. Esse universo é construído por meio das objetivações sociais, como, por exemplo, a intervenção religiosa compreendida como uma objetivação da prática pedagógica da irmã. Ou seja, os universos simbólicos podem ser compreendidos como produtos sociais impregnados de múltiplos significados objetivos e subjetivos, os quais são historicamente construídos no interior do grupo no qual o sujeito está inserido. O universo simbólico da irmã manifestou-se de forma marcadamente religiosa, pois foi por intermédio da intervenção religiosa que ela procurava ajuda para “ser professora”. A presença do sagrado foi a forma de legitimar e preservar os valores simbólicos dotados de significação para ela e para o grupo de pertencimento.

Mesmo que tivesse dificuldades em sala de aula e que sua companheira de Congregação não a ajudasse, foi a devoção religiosa que direcionava sua prática pedagógica. Em outro momento, a irmã Maria ainda contou: “Nossa Senhora me ajudava muito. Eu já tinha devoção nela. E acho que o que me fez crescer no colégio foi por causa da Nossa Senhora”. Em sua narrativa, em nenhum momento a sua autoimagem foi desvinculada dos significados religiosos. De certa forma, realizava seus ofícios docentes como atividades sagradas. Sua memória representou um perfil indentitário que deveria ser ao mesmo tempo preservado e legitimado no grupo e pelo grupo, era a identidade objetivamente atribuída, de religiosa, e a identidade subjetivamente apropriada, de professora religiosa, que estava em jogo. Desse modo, o acervo social do conhecimento era ampliado para a prática docente e ia construindo uma identidade objetivamente atribuída e subjetivamente apropriada de professora e de Irmã Catequista Franciscana.

Mesmo que o objetivo da Congregação, em sua fundação, fosse o atendimento nas escolas primárias de Santa Catarina, em suas memórias, verifica-se que, no período que antecedia à entrada em sala de aula, a formação religiosa lançava luz à formação docente. A identidade dessas professoras foi construindo-se com a prática docente no dia a dia. Isso pôde ser verificado na narrativa da irmã Verônica ao lembrar: “eu não fui preparada para dar aula, só para ser irmã”. E ainda prosseguiu: “a gente

teve que começar a aprender com tudo, como via. E eu, como não me dava com a Matemática, ia outra irmã naquela hora de aula. Ela ia dar a minha aula de Matemática, e eu ocupava os alunos dela enquanto ela ensinava.”.

Nessa mesma direção, segue o relato da irmã Amélia:

Eu só trabalhei muito e já entrei sem saber como começar a dar aula. [...]. Daí tinha a irmã que ia junto, ia me guiando um pouco. Assim, a gente foi fazendo. Então eu comecei com o primeiro aninho, ensinando as letras, a, e, i, o, u; a, b, c; ba, be, bi, bo, bu; e assim por diante. Depois as continhas também, os números, eles contavam na Matemática, e assim por diante. Também ensinava a conversar por cartas, pequeninhas né!? Contar coisas. No começo, era um pouco difícil, porque nós tínhamos que nos acostumar, tinha criança que nunca podia sair de casa e quando saía estranhava. Mas, afinal de contas, a gente ia ajudando e dentro de um mês já estavam todas socializadas com o serviço. (Irmã Amélia. Entrevista, 2014).

Em primeiro lugar, falar em memória coletiva das irmãs é falar na memória coletiva do grupo que as constituiu. É falar na construção de uma instituição que foi produzindo-se e criando identidade própria. Nessa perspectiva, a construção identitária dessas mulheres, ao mesmo tempo professoras e religiosas, estava marcadamente definida pelas ações mútuas entre as integrantes. Ações construídas com a formação religiosa e professoral, e reconstruídas continuamente no cotidiano escolar.

Em segundo lugar, as recordações dos primeiros anos eram as recordações não somente do trabalho desenvolvido por elas nas escolas, mas sim era a intersecção entre o trabalho e a vida pessoal, mais especificamente, a vivência religiosa. Nas palavras de Bosi (1994, p. 475), é “a fusão do trabalho com a própria substância da vida”. Nessa vivência em sala de aula e no contato com a comunidade onde elas trabalharam, era concretizado não somente o desejo profissional de ser professora, mas também o desejo pessoal de ser religiosa. Nas memórias das Irmãs Catequistas, a memória do trabalho foi viva e presente, numa profundidade que parece transformar-se no desejo de reviver o gesto, a fala e até mesmo as dificuldades da época. Ao dizer “aprendi vivendo”, como narrado pela irmã Violeta, não se pode considerar uma forma depreciativa de fala ou de lembranças, mas um modo de deixar registrado

na memória da Congregação de como ela constituiu-se professora diante das incertezas e dificuldades do início da trajetória profissional. Em determinados momentos da entrevista, não era a memória da irmã entrevistada que deveria ficar registrada, mas sim a memória coletiva do grupo.

Bosi (2003), com base em Halbwachs (2003), salienta que a memória individual, para confirmar suas lembranças, pode apoiar-se na coletiva e confundir-se com ela em alguns momentos. A autora destaca que uma das faces da memória pública tende a permear as consciências individuais e que a memória coletiva, a qual se alimenta de imagens, sentimentos, ideias e valores, dá identidade e permanência a determinados grupos sociais. Nesse sentido, Bosi (2003, p. 16) também considera a memória como constitutiva da identidade. De acordo com a autora, “do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade”.

Nesse contexto de falas repletas de devoção, essas religiosas foram construídas no discurso da tradição da Congregação que constantemente foi reconstruído e reproduzido por elas mesmas. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição, quanto a tradição tem a ver com os discursos das integrantes do grupo social. Portanto, considerando que “as identidades são construídas dentro e fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (SILVA, 2014, p. 109), as catequistas eram sujeitos de uma ordem social intrinsecamente relacionada com as práticas discursivas entre o ser religiosa e o ser professora, permeada por estratégias e iniciativas que envolviam o imaginário vocacional.

Foram memórias que descreveram momentos de sacrifício e abnegação, tal como as antigas *maestras*. Foram discursos de devoção que Catani (1998, p. 74) caracteriza como

forjados na perspectiva das idealizações de caráter moral, muitas vezes promovem o apagamento das disputas internas ao campo educacional e contribuem para a elaboração de uma história do trabalho docente que tende a sacralizar a visão harmônica das relações sociais e da atuação de uma categoria que mescla espírito de sacrifício e moralismo na definição de si própria.

A perspectiva destacada por Catani (1998) também foi perceptível nas narrativas das Irmãs Catequistas. Sua constituição identitária, como

religiosas e como professoras, transcorreu de um processo histórico e social estabelecido numa rede de relações que consagrou e mistificou a escolha em ser professora catequista, ao mesmo tempo em que assegurou e recompensou a escolha feita por elas. Assim como as antigas professoras, elas também se dedicavam ao povo e à simplicidade no viver. Dessa forma, o fazer-se professora do ensino primário adquiria um sentido muito mais amplo que uma atividade profissional. Eram mulheres que adquiriram um perfil identitário específico na sala de aula, pois levavam consigo a formação e a identidade religiosa. A identidade construída no interior da Congregação ultrapassava o universo simbólico religioso e transcendia para dentro da sala de aula.

Nas narrativas das entrevistadas vieram à tona momentos da vida cotidiana, como, por exemplo, o desafio de ensinar conforme aprenderam ou com a ajuda de outras irmãs, que nem sempre realmente ajudavam, tal como explicou a irmã Maria, assim como as motivações e os desafios do mundo real por elas representado. Inclusive, mais uma vez, constrói-se um mundo carregado de dificuldades que poderia ser superado em razão de suas crenças religiosas e inspirado no modo de vida das antigas integrantes. Na construção de uma identidade, não somente absorvem-se os papéis e atitudes dos outros, mas assumem o mundo deles, desse modo “a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser objetivamente apropriada juntamente com este mundo” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 177).

O início da carreira docente foi a extensão da formação religiosa e professoral das Irmãs Catequistas, num constante processo de ajuda mútua entre as integrantes que se estendia além das férias na Casa Mãe de Rodeio à prática cotidiana.

Era assim, à noite eu sentava lá, porque eu não tinha prática em dar aula, e minha companheira dizia: ‘amanhã você vai dar assim, assim e assim’. Então eu escrevia tudo. Ela foi muito boa comigo, pois eu não tinha prática. Então dizia: ‘Amanhã você dá isso, isso e aquilo. Ensina a ler, porque o importante é eles aprenderem a ler e escrever’. E assim eu fui fazendo sempre. Os alunos eram bons, muito bons! (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Esse processo de construção de uma realidade acerca da prática docente mostra dois processos bastante significativos no início da docência das irmãs. Por um lado, a importância da experiência vivenciada em sua história de escolarização, e por outro, a escola como espaço de

formação. As narrativas, “dar aula foi como eu aprendi”, “a gente aprendia vivendo, justamente vivendo” e “assim fui fazendo sempre” (Irmã Amélia. Entrevista, 2014), foram exemplos disso. Nesse sentido, o professor precisa ser compreendido, “como um ator que assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (TARDIF, 2002, p. 230), isto é, as Irmãs Catequistas devem ser entendidas como sujeito capaz de estruturar e orientar suas ações em sala de aula com base em seu tempo de aluna e de sua experiência como professora, afinal, tanto a ação pessoal quanto a profissional não foram de origem individual, mas coletiva, dado que elas estavam inseridas numa determinada realidade social, ou ainda, num determinado contexto social e cultural.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (2007, p. 15), inspirado em Jennifer Nias, destaca que “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor”. Ou seja, a formação profissional do professor, segundo o autor, implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. As experiências pessoais das catequistas interagiam com as dimensões pessoais e profissionais, permitindo apropriar-se dos seus processos de formação desde o tempo de aluna e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida e profissão docente. A formação docente das irmãs não se produzia por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio de uma inter-relação com as práticas de (re)construção permanente de sua identidade pessoal e profissional.⁷⁴

A escola como espaço de formação também foi bastante evidenciada nas falas das entrevistadas. A irmã Amélia lembrou que foi aprendendo e dando aula, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo que ela aprendeu a ser professora. Do mesmo modo, a irmã Violeta também explicou:

Foi ainda neste ano que tomei uma atitude que hoje reprovo. Inexperiente no domínio de sala, castiguei energicamente uma criança rebelde e não sabendo que medidas tomar, cheguei a expulsá-lo da escola. Aliviei um pouco minha consciência por saber que ele poderia entrar em outra escola. Havia naquela

⁷⁴ O trabalho de pesquisa desenvolvido por Silva (2003) tece considerações interessantes sobre a relação entre a experiência vivenciada pelo professor como aluno e a formação da identidade profissional. Para aprofundar a discussão a respeito da relação entre a prática do professor sobre a vida e a pessoa do professor, e a formação do processo identitário, ler Goodson e Walker (1991) e Goodson (2007).

época a ideia de que era preciso dominar. Assim era na família e, por conseguinte, na escola. **Felizmente, aos poucos foi superada.** (Irmã Violeta. Entrevista, 2015). (Grifo meu).

A sala de aula é o espaço onde os saberes e práticas cotidianas foram constituídos e (re)construídos, foi o lugar em que as experiências foram vividas e “superadas”, como relatou a irmã Violeta. Na perspectiva de Libâneo (2001), a escola é vista como um ambiente educativo, como um importante espaço de formação e como um lugar em que os profissionais podem dedicar seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Dessa forma, a sala de aula era o espaço de formação constante das irmãs, era o aperfeiçoamento constante de fazer-se professora primária, do mesmo jeito que era o espaço das tessituras dos medos, desafios e angústias. Era uma conquista diária, não no aspecto teórico docente, mas sim fundamentado no âmbito prático. Destarte, ao interagir com os seus alunos e com outras integrantes da Congregação, com o tempo, a experiência prática que as Irmãs Catequistas adquiriram passou a conduzir suas aulas.

As memórias dos primeiros tempos de professora foram abarcadas como meio de compreender como essas professoras iniciaram sua trajetória profissional e como esse processo foi sendo arquitetado como algo sagrado, conforme aparece em suas representações.⁷⁵ Os desafios e dificuldades dos primeiros tempos de professoras fizeram parte de um processo identitário coletivo que se baseava em mecanismos de adaptação. Apesar de encontrar especificidades em seus relatos, a harmonia interna prevaleceu e um mínimo de contradições apareceu nas falas. A identidade religiosa estava mantida na sua essência desde a fase de formação; no entanto, ao começar a lecionar, com os desafios e tipificações do dia a dia, a identidade professoral ia construindo-se e reconstruindo-se sempre atrelada às crenças religiosas dessas irmãs. Estas identidades, religiosa e professoral, negociavam-se entre si de acordo com a trajetória que as irmãs iam trilhando, seja nas escolas isoladas, reunidas e/ou em grupos escolares. A maneira como aprenderam na prática docente e exerceram-na no cotidiano escolar foi determinante na construção identitária de “ser professora” e “ser religiosa”. Essa perspectiva permite

⁷⁵ Os estudos de Ben-Peretz (2007) apontam que é comum os professores revelarem maior importância para relatar acontecimentos que ocorreram no início de sua carreira. Segundo a autora, as razões para esse fenômeno podem ser variadas: pode ocorrer que essas recordações sejam mais acessíveis à memória, pelo fato de estarem mais isoladas e de se integrarem em contextos de especial relevância. Ainda de acordo com Ben-Peretz (2007), o fator idade dos entrevistados pode ter alguma importância, uma vez que as recordações mais recentes podem não ter sido integradas na memória em longo prazo.

uma aproximação com as discussões assumidas por Tardif (2002, p. 239) ao afirmar que “os saberes dos professores se baseiam em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais”. Na concepção do autor, os professores são como atores competentes e sujeitos ativos no processo de formação e constituição de uma identidade profissional. Explica ele que,

se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2002, p. 234).

A presença de outras irmãs na vida escolar das entrevistadas foi determinante na escolha para seguir a vida religiosa e, nesse mesmo sentido, também deu o tom na prática docente diária, afinal, era nesse mundo, representado como real, que as irmãs estavam imersas. A formação das Irmãs Catequistas abrangeu um processo totalizante em que integrava a formação inicial, a autoformação, a interação com outros grupos e professores, e até mesmo com os próprios alunos no cotidiano da prática escolar. Nesse sentido, considera-se a assertiva de Paim (2007), ao destacar que fazer-se professor implica na construção de um processo relacional, isto é, constrói-se nas interações com o outro numa perspectiva social e não individual, porém, mesmo sendo social não é homogêneo. Assim, o formar-se Irmã Catequista estava alicerçado na permanência cultural dos princípios religiosos num processo contínuo de formação e legitimação identitária; essa formação identitária, no entanto, também iria adquirindo contornos em razão de algumas rupturas que se instauravam no interior da prática docente, como por exemplo, a superação das dificuldades em virtude da fragilidade da formação docente.

Assim sendo, mesmo com as dificuldades iniciais, as Irmãs Catequistas foram inseridas no cenário educacional de Santa Catarina e ocuparam espaços em várias localidades do estado. Expandiram sua presença nas escolas isoladas, reunidas e em grupos escolares; contudo, lecionar em localidades “aonde ninguém ia” (Irmã Cecília. Entrevista, 2014) era central já nos discursos dos fundadores da Congregação.

3.2 “NÓS ÍAMOS AONDE NINGUÉM IA”

“As Irmãs Catequistas merecem ser lembradas sobremaneira por terem escolarizado gerações de crianças do mundo rural abandonadas pelos poderes públicos.” (DALLABRIDA, 2015, p. 5). Foi com essas palavras que Dallabrida encerrou uma coluna publicada no Jornal da Educação de Joinville (SC), no qual se reporta ao centenário da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, celebrado em 15 de janeiro de 2015.

A educação primária catarinense em áreas coloniais, no início do século XX, em sua maioria, estava sob os cuidados do clero católico por meio das escolas paroquiais, ou de instituições estrangeiras, como, por exemplo, a Sociedade *Dante Alighieri*. Vale dizer, conforme destaca Dallabrida (2015), o processo de escolarização primária da área rural estava abandonado pelo poder público.⁷⁶

Irmã Paula, ao lembrar sobre a sua infância, mais especificamente o período compreendido entre 1935 e 1937, destaca as dificuldades e desafios relativos à educação catarinense em localidades rurais:

Entre Alto Rio do Campo fica Santa Maria e depois Rio do Campo. Aquilo tudo eu conheci quando era mato. Nós íamos a cavalo. Tudo a cavalo! Porque a carroça só ia aonde tinha estrada, nas carroças tinha o carro de boi, se não era tudo a cavalo e pelos canteiros. A escola não tinha. Não tinha escola. Eu fui meio ano em São Maurício, em Braço do Norte, depois saí da aula. Viemos para cá de mudança, e o professor de Rio Fortuna era parente, casado com uma prima minha e tinha uma prima dele casada com meus tios. Era uma mistura de parentesco que só! Daí o pai perguntou para ele se era para ir para escola. Ele disse: ‘Não, não! É melhor que vocês não ensinem, porque o alemão com o português dá diferença. E como eu não tenho tempo para explicação pode atrapalhar tudo’. Daí o pai deixou mesmo, não ensinou. Ele que fazia as leituras em casa, o evangelho, essas coisas todas. Nós aguardamos professor, até 1937, e isso era em 1935, lá pelo mês de setembro é que começou a aula. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

⁷⁶ Nas análises de Fiori (1991), é possível compreender o quadro da escolarização catarinense no início do século XX; segundo a autora, foi um momento desolador para a educação de Santa Catarina. Dentre os problemas encontrados, estavam a ausência de escolas, condições precárias das poucas que existiam, maior preocupação com a quantidade do que com a qualidade de ensino e a falta de professores formados. Para aprofundar o quadro da educação pública em Santa Catarina no século XX, ler Fiori (1991).

Os locais aos quais a irmã Paula refere-se encontram-se na área rural do Alto Vale do Itajaí-Açu, região que começou a ser atendida pelas irmãs a partir da década de 1930. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelas irmãs no início do século XX procurou amenizar os problemas enfrentados não somente em Rodeio mas em várias localidades de Santa Catarina. Irmã Cecília, ao ser questionada sobre a presença nas escolas públicas no interior do estado, respondeu firmemente:

Uma para atender o pessoal pobre. Aonde não ia nenhum professor, nós íamos. É porque nós íamos aonde ninguém ia! A gente não tirou o lugar de ninguém. Naquele tempo, quem tinha mais estudo podia pedir transferência de uma escola para outra. Aquela que tinha menos estudo tinha que se mandar dali. Por exemplo, eu não soube de nenhuma irmã que teve que sair por causa de outra. (Irmã Cecília. Entrevista, 2014).

Os professores, que geralmente tinham formação para lecionar, que possuíam o curso complementar ou normal, acabavam sendo transferidos ou escolhiam as escolas “melhores”, as quais eram situadas em locais mais próximos da sede das pequenas cidades e/ou das cidades mais urbanizadas, e quem trabalhava nessas escolas tinha de “se mandar”, deixando a vaga para quem era formado. As Irmãs Catequistas, como trabalhavam majoritariamente em escolas isoladas e reunidas até a década de 1940, geralmente não saíam de suas vagas, até mesmo porque eram escolas pouco visadas pelos professores formados. Eles preferiam escolas situadas na área urbana e com melhores estruturas: “as outras professoras até iam na escola, mas elas não permaneciam no interior, elas queriam ir para a cidade, daí a outra irmã que tinha menos estudo ficava” (Irmã Cecília. Entrevista, 2014).

Dessa forma, acabavam restando as vagas das escolas isoladas e reunidas. Eram para essas escolas que as irmãs, então, eram enviadas. Além do mais, eram escolas em maior quantidade e com maior número de alunos até meados do século XX, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Escolas primárias públicas estaduais em Santa Catarina (1950)

Escolas	Número de escolas	Número de alunos
Grupos escolares	106	32.552

Escolas isoladas e reunidas	1.812	93.798
Cursos primários complementares	93	2.450
Total	2.011	128.800

Fonte: Fiori (1991)

Nesse mesmo período, a Congregação contava com 235 integrantes distribuídas em diferentes localidades e escolas (Quadro 5).

Quadro 5 – Localidades de presença das Irmãs Catequistas (1950)

ANO	LOCALIDADES	IRMÃS
1950	Rodeio Casa Mãe	Maria Tambosi, Amabile Avosani, Maria Signorelli, Josefina Rossi, Rosa Vavassori, Ema Moser, Maria da Silva, Marcelina da Silva, Maria Muller, Margarida da Silva, Maria Gesse, Eleta Perini, Ana Schmitz, Hilda Schweitzer, Augusta Maraski
	Rodeio São Virgilio	Ida Tambosi, Elza Perini e Clara Backes
	Diamantina	Ida Vicenzii e Maria Giosele
	Rodeio 32	Maria Montovani e Maria Silva
	Rodeio 12	Olimpia Meneghelli e Carmem Basilio
	Rio Morto	Adelina Campigoto e Natalia dos Santos
	Santa Maria	Augustina Dell’Agnollo e Beatriz Moratelli
	Braço Pinheiro	Rita da Silva e Maria Vanath
	Ribeirão Pinheiro	Leocádia Campos e Narcisa Montovanelli
	Travessia do Tigre	Isabel da Silva e Cecilia Sczepanska
	Barra da Forcação	Edwirges Szepanska e Rosa Fachini
	Forcação	Tecla Nazatto e Tereza Soares
	Alto Forcação	Augusta Ghilli e Fede Tonolli

	Nova Rodeio	Helena Jacinto e Maria Venturi
	Ribeirão do Campo	Angela Demarchi e Julia Ostmeyer
	Guaricanas	Eva Michalack e Mistica Martina
	Ascurra	Anunciata Vegini e Rosa Contesini, Carmela Venturi e Isarina Pires
	Arapongas	Emilia Schweitzer, Angelina Squizzato
	Caminhos das Areias	Ana Galvan e Tereza Uber
	Ilze	Liduina Venturi e Veronica da Silva
	Cipriano	Filomena Dell'Agnolo e Madalena Kuczinski
	Ribeirão da Vargem	Pascoa Rossi e Amalia Cristofolini
	Alto Pomeranos	Paula Gilli, Herminia Ronchi e Veronica Scottini
	Pomeranos Santo Antonio	Isabel da Silva, Clara Gadotti e Regina Lunelli
	Arrozeira	Maria Stolaska, Ana Buzzi, Ana Marcelino, Ana Fachini, Irma Girardi e Adelina Bloemer
	São Roque	Ana Muller e Lucia Vogel
	Valsugana	Rosa Schon e Angelica Squizzato
	Salto	Colombina Vegini e Elvira Deretti
	Braço Campinas	Sabina Rossi e Amelia Pegoretti
	Belchior	Rosa Corsi e Rosa Darolt
	Matos Costa	Emilia Cadore, Olinda Silveira e Maria Serafim
	Lança	Elsa Zomer, Santina Rossi e Maria Muller
	Maratá	Blandina Cisz e Euclides Mengarda
	São Pedro	Celestina Eccher e Tercilia Berri
	José Boiteux	Josefa Paiter e Ranilda Schmidt

	Ribeirão Ferro	Laura dos Santos e Maria Bona
	Ribeirão do Scharlak	Ines Raizer e Inês Barauna
	Alto Rio Craul	Cesira Armelini e Mercedes Caselt
	Agua Doce	Cristina Della Pietá, Nair Meurer, Sofia Oleski e Cleglia Cattoni
	Sede Belém	Ana Ochener e Ada Avosani
	Nova Petrópolis	Luiza Venturi, Ines Ockner, Augusta Neotti, Teresinha Deluca e Rosa Ferla
	Barra do Laurentino	Domingas Berlanda, Ines Bianchett, Dorvalina Tridapalli, Augusta Pedrini e Pascoa Conte
	Taboão	Ines Caglioni e Maria Fachini e Melania Malkowski
	Barra do Aterro	Emilia Martina e Adelina Mayer
	Ribeirão Grande	Ester Raizer, Maria Parisi, Erna Tridapalli e Elza Tottene
	Taió	Julieta Hoppers, Maria Kudjeck e Jacomina Bettoni
	Rio Luiz	Ana Montovani e Lucia Censi
	Barra Grande	Josefina Cristofolini e Lurdes Moser
	Pastagem	Lucia Neotti, Olga Slomp, Celestina Tomelin e Palmira Nardelli
	Serra Alta	Elza Tambosi e Dália Tomelin
	Rio do Campo	Maria Tambosi, Hilaria Barauna, Anidia Meneghelli e Graciema Parizotto
	Ribeirão Valdrick	Julia Lunelli e Ursula Schweitzer
	Santa Margarida	Mafalda Cattoni e Anice Ochner
	São Luiz	Ana Martina, Terezinha Felippi e Ema Vicenzi

	Passo Manso	Alma Deretti, Virginia Martina, Carolina Stringari e Maria Anastácio
	Capela São José	Angelina Gilli e Valenia Boso
	Pinhalzinho	Teodora Fusinato e Paula Vogel
	Anta Gorda	Melania Girardi e Sibila Schneider
	Ipiranga	Julia Longo e Alma Vicenzi
	Angico	Angelica Roza e Geraldina Rover
	Barracão	Ida Meneghelli, Cleglia Anesi e Margarida Floriani
	Azambuja do Sul	Marta Sperandio, Elza Giovanella e Santa Floriani
	Santa Teresa	Alvina Detoffol e Leticia Zanella
	Ribeirão Rigo	Rosalina Campos e Hilda Rosini
	Grupo	Olivia Paterno e Paula Oening
	Mato Grosso	Benta Dell'Agnolo e Elvira Tomelin
	Rio do Sul	Alzira Girardi com as estudantes
	Porto União	Rosa Motter com as estudantes
	Ribeirão Bugiu	Rosa Paterno, Belarmina Girardi e Paulina Fusinato
	São Pedrinho	Bernardina Montovani e Maria Vicenzi
	Santa Helena	Honorata Mondini, Dorvalima Montovani e Almida Bertoldi
	Faxinal do Guedes	Ana Dereti e Carmela Zatelli, Carmem Basílio, Angelina Squizzato e Ema Willemann
	Machadinho	Catarina Squizzato, Ester Vicenzi, Olga Girardi e Rosa Marangoni
	Rio Esperança	Vitoria Klinkowski e Ana Eleuterio
	Santa Luzia	Irene Berlanda e Maria Pedrini

Fonte: Arquivo da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, Joinville (SC)

De acordo com o Quadro 5, somente seis irmãs trabalhavam em grupos escolares: duas em Rodeio, Olívia Paterno e Paula Oening; e quatro em Pastagem, atual município de Agronômica (SC), Lucia Neotti, Olga Slomp, Celestina Tomelin e Palmira Nardelli. As demais estavam nas escolas isoladas, escolas reunidas e na Casa Mãe de Rodeio.⁷⁷ O fato de as irmãs serem enviadas para as escolas interioranas até a década de 1940 estava atrelado a dois fatores: por um lado, o interesse do Estado catarinense nessas professoras para suprir a carência de docentes para as escolas rurais e, por outro, a Congregação e as irmãs preferiam trabalhar nessas escolas em virtude do perfil da CICAF em estar “no meio do povo” (Irmã Violeta. Entrevista, 2015), quer dizer, do povo mais necessitado.

No que concerne ao interesse do Estado, constata-se a preferência dos professores que não eram vinculados à congregações, por escolas situadas em áreas urbanas, o que ocasionava a falta de professores nas escolas isoladas e reunidas, tonando-se um sério problema para o poder público. A irmã Paula relatou que o Estado estava muito preocupado com a falta de professores capacitados para essas áreas, tanto que os inspetores escolares, representantes diretos do poder estatal nas escolas, incentivavam as catequistas a se formarem da melhor e mais rápida forma, no sentido de elas não perderem suas vagas nas escolas públicas e agravar ainda mais o problema. Ao ser questionada acerca dos incentivos e exigências para estudar, a irmã lembrou que o inspetor Theobaldo Jamundá⁷⁸ tinha um grande apreço e preocupação com a permanência das catequistas nas escolas, pois “se ele as reprovasse nos exames, o que iria acontecer com aquelas escolas? Ia fechar e não teria professores para substituí-las.” (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Segundo Fiori (1991, p. 107), “a partir do ano de 1911 até 1938 foi marcante a influência das concepções de Orestes Guimarães, nas diretrizes da política nacionalizadora do ensino do estado de Santa Catarina”. Dessa maneira, após constatar que nos núcleos estrangeiros havia a presença de professores estrangeiros e que as aulas eram ministradas exclusivamente em alemão ou italiano, Orestes Guimarães

⁷⁷ Duas irmãs, Benta Dell’Agnolo e Elvira Tomelin, estavam em Mato Grosso.

⁷⁸ Theobaldo Costa Jamundá, nasceu em 10 de março de 1914, em Campo Grande, subúrbio de Recife (PE). Estudou agronomia até o 2º ano, na Escola de Agricultura e Pecuária, em Minas Gerais. Lecionou História do Brasil na Escola Maurício de Nassau, em Recife, entre 1929 a 1934. No Estado do Rio de Janeiro, serviu o 14º Batalhão de Infantaria, onde foi selecionado para servir em Blumenau, no recém-organizado 32º Batalhão de Caçadores, com a finalidade de promover a integração nacional em Santa Catarina. Em 1940, deixou o Serviço Militar e foi nomeado Diretor da Escola Elementar Agrícola, pelo Prefeito de Blumenau, José Ferreira da Silva, e, em seguida, indicado a ser Inspetor de Escola Municipal (TAMBOSI, 2011).

deu “as bases de uma pronta e decisiva ação do poder público estadual que deveria criar nessas zonas boas escolas públicas, convenientemente instaladas e fiscalizadas e providas de pessoal docente devidamente habilitado” (FIORI, 1991, p. 109). A autora ainda completa que “a falta de professores capazes de ensinar eficientemente o português a crianças que, por herança da socialização familiar, só falavam em outro idioma, constituía-se em sério e antigo obstáculo à disseminação da língua nacional” (FIORI, 1991, p. 112).

No entanto, segundo os registros de suas memórias, ensinar na língua vernácula era uma característica preservada pelas irmãs desde a fundação da instituição.⁷⁹ Irmã Paula assim se refere ao tratar do tema:

o padre Modestino que foi o cofundador do padre Polycarpo, e o padre Polycarpo e o Modestino tinham uma visão muito ampla e sentiram que as escolas paroquiais não podiam continuar com as línguas do lugar, tinham lugares que davam em polonês, em alemão, em italiano. Eles introduziram que as irmãs deviam dar aula em português na comunidade; para as mães, elas traduziam do jeito que elas podiam entender. Mas, na escola, as irmãs funcionavam, lecionando em português, mesmo antes de fazer o exame de suficiência. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Sobre essa preocupação, a irmã Paula explicou detalhadamente que, logo que as escolas passaram para a esfera pública, o Departamento de Educação pretendia dispensar as Irmãs Catequistas, no entanto, o inspetor Theobaldo Jamundá “tomou a defesa das irmãs” e disse: “Não, elas estão dando aula em português”. A irmã ainda completou dizendo que “tanto o frei Modestino quanto o frei Polycarpo confirmaram o mesmo diante do governo catarinense”. E concluiu sua fala de modo incisivo: “a aula era dada em português”. Dar aula na língua vernácula era compreendido pelas irmãs como motivo de orgulho e diferencial de sua prática docente naqueles tempos. Todas as entrevistadas, ao serem

⁷⁹ Embora não haja dados empíricos para sustentar que desde o início da Companhia a aula era em português, repito as palavras de Alberti (2005) ao inferir que a procura pela produção histórica por meio da fonte oral não tem como objetivo a busca pela verdade histórica, mas sim, a busca pelas representações históricas que foram vividas pelos entrevistados. Nessa mesma direção, busco as contribuições de Portelli (2006) para afirmar que o trabalho com a história oral procura compreender a representação do fato por parte dos entrevistados, isto é, como o sujeito que viveu determinado momento histórico o representa e o interpreta. Para o autor, “as representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envolvidos em sua linguagem” (PORTELLI, 2006, p. 111).

questionadas sobre o idioma em sala de aula, prontamente respondiam que era em português.

As memórias abarcam representações sobre o seu tempo de professoras, representações que estão na memória coletiva da Congregação, afinal, relembrar as aulas dadas na língua vernácula era um ato normal de rememoração, assim como na constituição identitária do grupo social. São reconhecidas como professoras que falavam português dentre um emaranhado de dialetos, principalmente, italianos, e é assim que relembram e se representam.

Considerando que todas as entrevistadas começaram a trabalhar entre as décadas de 1930 e 1950, período de acirrada campanha de nacionalização e contexto político, cultural e moral de forte controle por parte do Estado, o qual se expandia para os estados e municípios, especialmente em áreas de forte presença estrangeira, elas adaptaram-se a essa ordem social. Souza (2008) esclarece que a igreja em Santa Catarina, com suas congregações religiosas, esteve envolvida com o projeto nacional de Getúlio Vargas. Segundo o autor, a igreja, no estado catarinense,

reivindicou do governo estadual os meios de readaptação do indivíduo na sociedade, tomando para si os mecanismos de assistência social, a saber: abrigo de menores, colônia de leprosos e de psicopatas, hospitais, asilos, escolas, etc. A regeneração e o reordenamento do indivíduo na sociedade eram pontos cruciais no combate às consideradas ‘vilanias heterogêneas’. A Igreja, ao assumir a responsabilidade pela assistência social, assumia também as aspirações do Estado, em consequência das normas e dos decretos que regulamentavam essa matéria. (SOUZA, 2008, p. 184).

As escolas eram consideradas meios eficazes de difundir a nova organização política pretendida pelo governo Vargas. Em Santa Catarina não foi diferente, pois despertou a preocupação em alinhar o processo de modernização educacional com a construção da cidadania e sentimentos de brasilidade, e, para isso, a preparação do professorado fazia parte desse projeto. Nas palavras de Horta (2010, p. 299-300), o Estado procurava “atuar na preparação de professores, essencialmente por meio de uma ‘educação política’ capaz de criar neles uma ‘mentalidade’ que os levasse a orientar a sua ação sobre os alunos, no sentido de discipliná-los,

subordiná-los e enquadrá-los no pensamento do Estado”. Assim, manter o controle dos professores era conservar o controle das escolas e protegê-las da ameaça estrangeira. Portanto, “ir aonde ninguém ia” era importante também para atender às instâncias do Estado que tinha interesse em manter esse grupo de professoras atuando nas escolas públicas. Afinal, as aulas das irmãs eram ministradas em português e atendiam aos anseios do Estado. Essas professoras, além de suprir a carência de profissionais nas escolas públicas, tornaram-se aliadas do Estado no sentido de contribuir na formação de bons cidadãos patriotas, função que as catequistas sempre mantiveram em sua prática pedagógica desde a sua criação.

No que concerne ao interesse da Congregação e das irmãs em trabalhar nas escolas isoladas e reunidas, estava relacionado à identidade coletiva do grupo. Quando a irmã Paula foi questionada a respeito da sua preferência entre escola isolada e grupo escolar, prontamente respondeu: “tanto faz”. No entanto, em outro momento da entrevista, complementou: “Na escola isolada você tem os pais mais perto. [...] Você está livre para a família, pode conversar mais com os pais. Nesse ponto eu gostava mais das escolas isoladas do que grupos escolares, ou nas escolas reunidas”.

Mesmo que, em sua fala inicial, a irmã tenha relatado não importar a escola em que trabalharia, ao longo da entrevista, ficou evidente um maior apreço pela escola isolada. Nessa mesma perspectiva, a irmã Dália expôs que, em geral, as irmãs não “pegavam” os grupos escolares e preferiam as escolas isoladas por possibilitar ficar mais próximo à comunidade e aos alunos. A irmã Geraldina, ao ser instigada a falar sobre sua preferência de escola para lecionar, firmemente respondeu:

Escola isolada. Porque escola isolada era mais da periferia, no meio dos pobres. Onde havia os pobres, você podia ajudá-los e também não era tanta exigência. Nos grupos, geralmente estudavam os mais ricos, os que têm mais, então a gente sempre, eu sempre gostei de trabalhar na periferia, no meio dos pobres. Porque no meio dos pobres, você sempre pode ajudar. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Esse modo de vida foi seguido como modelo para justificar a estrutura, normas e identidade da Companhia; desse modo, podiam atuar do mesmo jeito como nos primórdios da fundação, “preservando” as características iniciais. Os processos de interiorização do mundo em que atuavam, nas escolas rurais, era socialmente objetivado e subjetivamente compreendido pelas irmãs. Em outras palavras, elas eram sujeitos que

habitavam uma determinada realidade; assim, num movimento dialético, a identidade atribuída e subjetivamente apropriada adquiria significados no percurso de socialização. Nessa direção, as Irmãs Catequistas, nas escolas rurais, no meio do povo, conservavam uma realidade socialmente construída por elas mesmas e atribuíam significados na constituição de sua identidade e da identidade coletiva.

Nas escolas isoladas e reunidas, era possível reproduzir as tipificações que vinham sendo desenvolvidas desde a fundação da Companhia, tornando plausível, desse modo, a sedimentação da ordem social pela tradição. As tipificações são transmissões e recepções do conhecimento tradicional e, nesse processo de transmissão de significados institucionais, pode-se manter o controle e a legitimação (BERGER; LUCKMANN, 1985). Quer dizer, a identificação da personalidade do indivíduo deve convergir com as suas ações. Nesse norte, as Irmãs Catequistas desempenhavam papéis nas escolas rurais que representavam a ordem institucional da Congregação, o que seria mais difícil em escolas urbanas, por possuírem características distintas das escolas isoladas e reunidas, mormente no que concerne ao perfil dos alunos, da comunidade e do convívio com os professores leigos. Do vínculo com a identidade do grupo, ou do passado do grupo, extrai-se a força para a produção e reprodução de uma identidade. Vivenciar as experiências do grupo, até mesmo recriar a vida das primeiras professoras catequistas, fornece a capacidade de manter a tradição social, ou, nas palavras de Berger (1985), mantém a unidade da realidade social construída pelo grupo e pelos seus integrantes.

Lecionar em escolas isoladas e reunidas era ir “aonde ninguém ia”; não no sentido depreciativo, porém, como uma maneira de justificar a importância dessas professoras para o Estado e, ao mesmo tempo, preservar a identidade professoral que se consolidava desde a fundação da Companhia, que era estar no meio do povo e trabalhar para a população menos favorecida. No tocante à escola, essa prática repetia-se, principalmente pela possibilidade que as irmãs tinham de trabalhar com maior proximidade com as famílias das áreas rurais.

As falas das entrevistadas vislumbraram a percepção da necessidade em dar continuidade à identidade professoral delas. Nessa linha de pensamento, as memórias da irmã Cecília ampararam-se na identidade do grupo desde a sua fundação. O voto de pobreza e a escolha em trabalhar com os mais necessitados estavam na construção de uma identidade da CICAF e deveriam ser preservados e recriados pelas distintas gerações de religiosas catequistas. Todavia, essa mentalidade e modo de compreender o cenário educacional igualmente foram abarcados

com rupturas. Rupturas e deslocamentos que se manifestaram no instante em que as irmãs foram convidadas para trabalhar nos grupos escolares.

3.3 “GRUPO ESCOLAR ERA COISA DE CIDADE”: RESISTIR OU REINVENTAR

De acordo com Vidal (2006, p. 11), os grupos escolares “consolidaram no país a representação do ideal da escola pública elementar, assumindo a posição de uma escola de verdade”. Ou seja, tinham características urbanas de modernidade e complexidade. Em Santa Catarina, os grupos escolares “fizeram parte de um mosaico de escolas primárias que se constituiu no multifacetado território catarinense” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 75).⁸⁰ Eles foram construídos no estado catarinense a partir de 1911 em prédios específicos para o seu funcionamento, o que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais do regime republicano. A implantação dos grupos escolares foi lenta e gradual, inclusive, uma década após a construção dos primeiros grupos, o número de prédios continuava o mesmo. Somente por volta de 1950, atingiu um número significativo de 106 grupos, com 32.552 alunos matriculados na escola pública estadual (FIORI, 1991).

No que se refere às Irmãs Catequistas, segundo Valandro (1986, p. 87), “a companhia simplesmente disse não” aos grupos escolares. Nos dizeres da autora, era comum as catequistas negarem o convite para trabalharem nessas escolas:

Se uma escola onde as irmãs trabalhavam fosse transformada em grupo escolar, havia a ameaça de retirá-las da localidade. Grupo escolar era coisa de cidade, o que o tornava incompatível com a simplicidade das catequistas. [...] O grupo escolar dava, pois, ocasião a um verdadeiro conflito. Se fosse criado um grupo escolar por força das sempre novas e maiores exigências do sistema escolar ou mesmo por motivos políticos ou outros, o povo corria o risco de ‘perder as irmãs’. Elas, por sua vez, porque haviam passado longos anos sem

⁸⁰ Os grupos escolares inovaram pela divisão do trabalho, seriação do ensino e economia nas instalações pedagógicas (FIORI, 1991). Os primeiros grupos escolares de Santa Catarina foram: Grupo Escolar Conselheiro Mafra, Joinville; Grupo Escolar Jerônimo Coelho, Laguna; Grupo Escolar Lauro Müller, Florianópolis; Grupo Escolar Luiz Delfino, Blumenau; Grupo Escolar Silveira de Souza, Florianópolis; Grupo Escolar Vidal Ramos, Lages; e Grupo Escolar Victor Meirelles, Itajaí.

atualizar sua habilitação e os estudos necessários para obtê-la, viam-se na emergência de ter que bater em retirada para localidades mais interioranas. (VALANDRO, 1986, p. 181).

No entanto, a partir de 1940, Valandro (1986) destaca que foi o início das exceções. Nesse período, a Congregação começa um processo de adaptação e inserção nos grupos escolares. Em 1942, as irmãs assumiram salas de aula no grupo escolar do município de Agrônômica, na época chamada de Pastagem, e, em 1946, assumiram classes em Rodeio. Diante dessas mudanças, as Irmãs Catequistas estavam inseridas num novo cenário: nos grupos escolares. Em face dessa conjuntura, era imperioso adaptar-se e reinventar-se como professora para que a Congregação consolidasse sua presença também no espaço urbano e desse continuidade ao projeto religioso e educacional proposto pelos franciscanos desde a fundação da Companhia.

No âmbito nacional, desde a década de 1930, o interesse da igreja na educação pública mostrava-se cada vez mais atuante e reivindicava para si maior autonomia. Beozzo (1984 apud HORTA, 1994, p. 99) lembra que esse período foi determinante para a igreja católica delimitar o seu território de atuação e alargar sua influência, inclusive na educação escolarizada. De acordo com o autor, a partir de 1930,

a educação, reservada tradicionalmente a uma pequena camada saída das classes dominantes, sofre agora a pressão dos segmentos médios que reclamam uma educação secundária e mesmo das classes populares que pedem educação primária para seus filhos. [...] A igreja, com sólidas raízes na zona rural, sentia que seu futuro podia estar comprometido se de algum modo não tornasse ativa sua presença junto às classes populares em constituição nas cidades e cuja formação se dava mais e mais através do aparelho estatal. (BEOZZO, 1984 apud HORTA, 1994, p. 99).

Assim, ao reivindicar o direito do Ensino Religioso nas escolas, a igreja estava requerendo para si a garantia de sua influência nas classes populares não somente rurais, mas também urbanas. Esse novo interesse se dá não pela sensibilidade religiosa em atender às camadas populares, mas pelo desejo em reclamar para si maior autonomia, perdida com a República, com o apoio das classes populares, que eram a maioria da

população. Esse empenho da igreja católica pelo ensino primário, iniciado em âmbito nacional, foi marcadamente visível no estado de Santa Catarina logo no começo do século XX (HORTA, 1994). Beozzo (1984 apud HORTA, 1994, p. 99) observa que “a educação das massas era tão importante quanto a conquista espiritual e cultural das elites. A luta no campo político podia dar à igreja acesso ao Estado e à legislação mas seria um erro se descuidasse do acesso direto à população através da educação”.

Nessa conjuntura, em Santa Catarina, as professoras catequistas começaram a ser nomeadas também como diretoras desses grupos. Era necessário inserir-se até nos grupos escolares e não mais somente nas escolas distantes “aonde ninguém ia”. Sua presença nos grupos escolares era imprescindível para que a Congregação adquirisse confiabilidade como instituição religiosa e educacional, não mais restrita ao campo, mas ganhando notoriedade na área urbana também. Ainda que as irmãs preferissem lecionar nas escolas isoladas, conforme Valandro (1986) ressalta, os grupos escolares estavam consolidados como modalidade de escola, e a Congregação precisava avançar e ampliar o campo de atuação no estado catarinense.

Assim sendo, as Irmãs Catequistas Franciscanas estiveram diante de um novo desafio: manter-se na educação escolarizada dos grupos escolares e, ao mesmo tempo, conservar sua identidade professoral construída desde a fundação da Congregação. Em suas memórias, elas representaram a entrada nos grupos escolares como uma perda de autonomia. A irmã Paula lembrou que “no grupo escolar quem fazia as reuniões e convocava os pais era a diretora. Lógico que os professores apresentavam suas dificuldades, planejamento, tudo funcionava democraticamente”. Em suas memórias, nas escolas isoladas e reunidas, elas tinham “os pais nas mãos” e uma rotina bem definida, em que elas eram os principais sujeitos do cenário educacional. Porém, o costume desenvolvido por elas nas escolas rurais não mais se confirmava nos grupos escolares, era a figura do diretor que se destacava. Berger e Luckmann (1985) explicam que a rotina torna possível a divisão de trabalho entre os sujeitos, abrindo caminho para inovações e a formação de novos hábitos comuns. Ou seja, a CICAF, a partir do momento em que transfere suas integrantes para os grupos escolares, inseriu-as num mundo social em construção, uma nova realidade social para elas, no entanto, contendo nele as raízes de uma ordem institucional em expansão.

Na narrativa das irmãs que trabalharam nos grupos escolares, visualiza-se que a rotina de trabalho, principalmente no que concerne à preparação e acompanhamento dos professores, era bastante intensa se

comparada à das escolas isoladas e reunidas. As irmãs foram reinventando-se como professoras num outro contexto social e cultural diferente das escolas rurais, pois os grupos escolares, mesmo construídos em municípios do interior do estado, possuíam características urbanas e modernas, o que se distanciavam até então da realidade construída pelas irmãs, e pela Congregação, nas escolas rurais. Inseridas nesse novo contexto, as irmãs que trabalhavam em grupos escolares passaram a ter novas posturas nessa realidade social, isto é, mesmo preservando sua identidade professoral, elas não estavam isentas de mudanças, ou até mesmo de rupturas, afinal, o sujeito assume uma identidade conforme o “fluxo do discurso” (HALL, 2014, p. 112) e das posições que é obrigado a assumir.

Essa realidade agora vivida pelas irmãs, inicialmente exterior a elas, aos poucos, foi também objetivada e interiorizada. Na mesma direção das escolas isoladas, gradativamente os grupos escolares vão adquirindo sentidos e significados, não somente do ponto de vista pedagógico, mas sobretudo do ponto de vista religioso para a Congregação, pois era mais um espaço em que a instituição deveria “entrar”. Nessa direção, a realidade exterior objetiva-se e interioriza-se, adquirindo sentidos e significados que justificavam sua presença também nessas escolas.

A irmã Paula esclareceu que, no período em que trabalhou no grupo escolar, eram organizadas reuniões mensais, geralmente ocorridas aos sábados. Esses encontros eram estabelecidos e dirigidos pelo diretor. Ao analisar os registros dessas reuniões, observa-se que havia poderes e hierarquias definidas. Era o diretor da escola quem escolhia o professor para apresentar um plano de aula aos demais colegas, e ele mesmo avaliava o desempenho, registrando em seguida suas observações, inclusive atribuindo-lhe severas críticas diante dos demais. Isso pode ser verificado no seguinte registro:

Aviso n. 06

Rodeio, 13 de agosto de 1946.

Senhora professora

Em virtude da falta de preparação das aulas ou do vosso conhecimento, conforme demonstrastes hoje na aula de história, sobre o plano apresentado em reunião, científico-vos que não é cabível ao professor vir dar suas aulas sem prepará-las.

As crianças são alunos e nós somos professores, o guia da classe.

Para o vosso conhecimento baixo o presente aviso.

Ass. Aujôr Oscar Wiethorn- Diretor
Ciente: Irmã Carolina Stringa- Professora
(RELATÓRIO, 1946, n.p.).

Nesse relatório, expedido pelo diretor do Grupo Escolar Osvaldo Cruz a uma das irmãs que lá lecionava, há reminiscências do cotidiano revelando a existência de um poder exercido de forma explícita; no entanto, não retratada ou percebida pelas entrevistadas. Como autoridade, o diretor exercia um poder reconhecido por todos e vivenciado sem muitos questionamentos. As resistências naturalmente existiam, mas isso não foi evidenciado nas memórias das entrevistadas. Foram tensões silenciadas e preservadas para si, que talvez fosse melhor que ficassem no esquecimento. Não foram dizíveis. Segundo Bosi (2003, p. 18), “esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época”.

Quando questionada sobre os grupos escolares, a irmã Verônica imediatamente se adiantou dizendo que trabalhou num grupo em José Boiteux (SC) e, logo em seguida, disse: “lá tinha a diretora”, o que demonstra mais uma vez o significado que teve essa divisão de trabalho e a representação simbólica de poder. Ressalto que esse poder não era o poder religioso ao qual elas estavam naturalmente submetidas, era um poder leigo, o que causava certa tensão. Nessa direção, Valandro (1986) destaca que o que incomodava as irmãs era o fato de lecionarem em escolas dirigidas por leigos, isso era entendido como uma submissão inconcebível. No entanto, nas narrativas, o descontentamento com os diretores leigos foi silenciado. Preservar uma memória significa preservar também a memória do grupo. Pollak (1989) destaca que a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável separa uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a concepção que uma sociedade, ou um grupo, deseja impor. O autor ainda afirma que há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido, e que essas “constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos” (POLLAK, 1989, p. 9).

Embora nos relatos haja silenciamento acerca de divergências e conflitos com os professores e diretores leigos, ao analisar os registros dos padres franciscanos de Rodeio, observa-se desavenças e preocupações relativas a isso, principalmente no Grupo Escolar Osvaldo

Cruz, tido como uma escola importante para a CICAF, pois foi ali que muitas se formaram e trabalharam. O Grupo Escolar Osvaldo Cruz era de interesse para o clero local e para o Estado. O clero ansiava em manter o controle na região por meio da difusão do catolicismo e, para isso, a presença das irmãs no grupo escolar era indispensável. Assim, empreende-se uma luta pela nomeação de uma irmã na direção do grupo escolar.

Nos registros do frei Ladislau Ostrowski⁸¹ consta que por duas vezes esteve em Florianópolis para solicitar uma irmã para a direção do referido Grupo, mas era difícil conseguir por causa da falta de irmãs formadas para a função. Ele ainda escreve que “não havia má vontade da parte do governo que nos parecia favorecer, mas havia falta de irmãs aptas para o cargo” (LIVRO TOMBO II, 1948, p. 34). Percebe-se nos registros do frei que o Governador do Estado não colocava impedimentos em relação ao seu desejo, mas o problema principal era a carência de religiosas capacitadas para a função. Entretanto, em meados de 1949, o padre consegue a nomeação de uma Irmã Catequista para o Grupo Escolar Osvaldo Cruz:

A política era favorável, o governo a nosso favor. Havia entrado, há pouco tempo como aspirante das Irmãs Catequistas uma boa e humilde noviça que se formou normalista em Tubarão. Foi esta o nosso refúgio. Embora não tivesse todos os requisitos exigidos pelo departamento para uma diretora, o governo aceitou nossa proposta e deu um jeito (quando se quer tudo vai) que ela ficasse nomeada diretora e respondesse pela diretora (o que é o mesmo!). A pobre criatura, que era postulante, desistiu do noviciado para salvar a nossa situação! Que Deus lhe credite bem alto este sacrifício lá no céu! [...] Chamava-se irmã Maria Correa Machado. Aos três de junho nos mandou um ofício, comunicando-nos que tinha assumido a direção do grupo no dia primeiro de junho, graças aos nossos esforços, pelo Ilustríssimo Governador do Estado.

⁸¹ A partir de 1945, o frei Ladislau passa a redigir o Livro Tombo de Rodeio; no entanto, aparecem registros de sua presença com as Irmãs Catequistas desde 1944. “A doutrina durante o ano letivo foi dada no grupo escolar pelas catequistas, auxiliadas pelo Reverendíssimo Padre Ladislaus. Nos dias vagos estando em casa o Reverendíssimo Padre Ladislaus visitou as aulas, dando doutrina e inspecionando o procedimento educativo das Irmãs Catequistas” (LIVRO TOMBO I, 1944, p. 21).

Deus seja louvado! (LIVRO TOMBO II, 1949, p. 34).

Dessa forma, a partir de 1949, o Grupo Escolar de Rodeio passa a ser dirigido por uma Irmã Catequista juntamente com outras religiosas que eram professoras. A direção do grupo escolar representava para a Congregação o reconhecimento do Estado aos trabalhos desenvolvidos por elas na educação catarinense e a importante presença do clero na esfera pública.

Reinventar-se nos grupos escolares era imperativo; nesse sentido, além da presença constante de um diretor ou diretora no acompanhamento das aulas das Irmãs Catequistas, outra mudança de rotina e divisão de trabalho nessas escolas foi a participação das irmãs em associações auxiliares⁸². A irmã Paula, por exemplo, era integrante de duas associações que funcionavam no Grupo Escolar Osvaldo Cruz, a Liga Pró-Língua Nacional (LPLN)⁸³ e a Liga da Bondade.⁸⁴ A Irmã Paula assim lembrou sobre sua participação na Liga:

⁸² Segundo Silva (2013, p. 1), “essas associações, também nomeadas de instituições complementares, foram práticas educacionais que existiram – sob a regulamentação e inspeção governamental – nas instituições escolares que ofertavam o ensino primário, até pelo menos na década de 1960. O objetivo principal residia em integrar os alunos e estimulá-los a vivenciar experiências que os preparassem para as exigências da vida em sociedade”. A autora ainda destaca que foi o Departamento de Educação, criado em 1935, o responsável por estabelecer quais seriam as associações, suas respectivas finalidades e como elas deveriam ser organizadas nas escolas. Em Santa Catarina, essas associações funcionavam nos grupos escolares e cursos complementares particulares. Eram as seguintes associações auxiliares da escola: (1) Biblioteca; (2) Liga Pró-Língua Nacional; (3) Pelotão de Saúde; (4) Clube de leitura; (5) Círculo de pais e professores; (6) Jornal; (7) Liga de Bondade; (8) Orfeão (Quando possível); (9) Museu; (10) Clube Agrícola (Quando possível) (SANTA CATARINA, 1945, p. 18).

⁸³ Segundo Otto (2011, p. 12), “a Liga Pró-Língua Nacional consistiu em formar um corpo de professores fiscais nas escolas e de alunos das classes mais adiantadas orientados pela professora e pelo diretor do colégio. Competia a esses alunos organizar grupos e, durante os recreios, ensinar jogos adequados, contar pequenas histórias”. Com base no Relatório do superintendente geral do Ensino, Sebastião de Oliveira Rocha, de 1938, a autora destaca que o objetivo da Liga era de ‘melhor desenvolver a linguagem das crianças e habituá-las a usar a língua nacional, substituindo, assim, a língua estrangeira e comentando, em palestras, as gravuras dos álbuns de classes’. Tais álbuns apresentavam figuras de homens ilustres do Brasil, recortes de revistas, ou postais de cidades, cachoeiras, fábricas brasileiras, entre outros elementos. Cada núcleo dessa liga tinha um patrono, brasileiro ilustre, cujo retrato era colocado em lugar de destaque na sala de aula. No caso do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, a Liga homenageava D. Pedro II.

⁸⁴ Segundo Rabelo e Niehues (2012), “a Liga da Bondade tinha por atribuição educar moralmente, motivar nas crianças a consciência do dever, a prática dos bons hábitos transformando em virtudes, estimular a ética dos alunos com base nos princípios, e que fossem educados pelo coração e utilizassem da sua alegria, confiança e fé, em consonância com os intuítos da civilidade”. Citando Cunha (2010), Rabelo e Niehues (2012) afirmam que era necessário que seus integrantes fossem alunos perfeitos, que fossem modelo aos colegas. Desse modo, fica nítido que a civilidade expressa enobrece a dignidade e as perfeições de cada pessoa, seja tanto por sua conduta e comportamento como por seu modo de agir. Era missão da escola capacitar e formar bons cidadãos, que com seriedade pudessem colaborar e cooperar na construção de uma sociedade melhor. Para aprofundar a questão sobre a Liga da Bondade, ver o trabalho de Otto (2012c) e de Niehues (2014).

A gente fazia todas as escrituras e funcionava com as associações escolares, a Liga Pró-Língua, as crianças faziam seus cartazinhos, os seus jornalinhos na parede, era igual às outras escolas. [...] Eu estive no grupo. A gente dividia, uma cuidava da biblioteca, outra cuidava da Liga Pró-Língua, outra cuidava do pelotão de saúde. Então a Liga Pró-Língua no grupo escolar era minha. Eu tinha que ir pelas salas, mas eu mandava as crianças, recolher poesias, ou discursos, ou alguma coisa que eles iam dizer na homenagem à Bandeira. Nessa homenagem à Bandeira, a gente fazia o programa, e esse programa ia até a Secretaria de Educação em Florianópolis, ficava um exemplar ali no colégio e outro era enviado para lá, para dizer que de fato se fazia. A mesma coisa fazia aquela da biblioteca. Ela levava as crianças, elas escolhiam os livrinhos; às vezes, elas levavam para sala e liam, tinha sempre os mais rápidos, mas eram muito disciplinados e se ocupavam com tarefa diversificada. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Não obstante a irmã também estivesse à frente da Liga da Bondade, conforme verifiquei nos registros da escola, ela não mencionou sua participação nessa associação. Considerando a afirmativa de Bosi (2003, p. 31), em que “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns”, a Liga Pró-Língua foi um índice comum para a irmã porque estava carregado de significados, era mesmo uma das mais importantes associações da escola, o que representava importância para a irmã devido à representatividade que a Liga tinha para o Estado. Participar da Liga Pró-Língua oportunizou à irmã Paula uma função além da exercida em sala de aula. Era uma prática pedagógica que ultrapassava os muros e criava uma nova rotina de trabalho que até então não era compatível com a atividade desenvolvida pelas catequistas nas escolas isoladas e reunidas. Era um trabalho de reconstrução de prática professoral que se edificava nos grupos escolares por meio de um conjunto de normas e saberes escolares.

De acordo com Chervel (1998), esse conjunto de normas, práticas e saberes escolares pode variar segundo o tempo, o espaço e os interesses de grupos sociais que advoga. Ele não pode ser compreendido sem levar em consideração os sujeitos envolvidos no universo da escola, quer dizer, aqueles que produzem processos de legitimação, silenciamento,

recriações dessas normas, práticas e saberes. Assim, as irmãs estavam inseridas num contexto coletivo que buscava o equilíbrio em harmonizar a sua identidade professoral aos novos desafios da prática docente dos grupos escolares.

Inserir-se nos grupos escolares era atender ao pedido da Congregação como uma “graça de Deus” (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014), pois a obediência aos superiores era uma das normas de conduta das Irmãs Catequistas. O comportamento de obedecer “com a graça de Deus”, sem questionar, fazia parte da identidade religiosa dessas professoras. A partir do momento em que elas atuavam na instituição e a instituição sobre elas, num movimento entre o socializado e o socializador, as irmãs também passaram a adotar papéis sociais correspondentes à instituição, isto é, elas agiam conforme a identidade construída na socialização com o grupo de pertencimento.

O relato da irmã Cecília segue essa mesma linha de entendimento: “Olha, nós éramos indicadas sempre pela Congregação [...]. No começo, quando eu era irmã, eu me lembro bem que a superiora subia em cima daquele poço (ela apontou para um poço do lado de fora da sala) e pegava um papel e lia. Era sem diálogo, sem nada”. Isto é, mesmo que nos registros da memória da Congregação o grupo escolar era “coisa de cidade” ou de “pessoas mais ricas”, essas religiosas deveriam adequar-se a essa nova conjuntura educacional para não perder o espaço e a presença católica nas escolas localizadas em áreas urbanas. Era uma ruptura com as tradições da Congregação, todavia, não com os princípios religiosos os quais as formaram como professoras e religiosas. De fato existia uma preferência às escolas isoladas e reunidas; porém, não havia resistência significativa quando eram designadas para trabalhar nos grupos escolares, pois as solicitações da Congregação, ou de outra autoridade, estavam em primeiro lugar.

A reinvenção de sua identidade professoral estava em jogo nos grupos escolares. Contudo, ficou perceptível nos relatos das irmãs que trabalharam nesses grupos que o amor às crianças e a dedicação para a docência eram prioridades, essas características não podiam ser ameaçadas. A solicitação das irmãs nos grupos escolares foi um meio para assegurar a educação cristã católica dos alunos e, ao mesmo tempo, para assegurar a presença da Congregação nas escolas vistas com maior apreço pelo poder público. Os grupos escolares eram símbolos do progresso e da civilidade, e a igreja católica não poderia ficar fora desse processo. Aderir aos grupos escolares era legitimar-se ainda mais nas escolas públicas estaduais. Era a Congregação constituindo-se conforme a historicidade do

seu tempo e espaço sem perder de vista a tradição e a identidade de suas integrantes.

Dessa forma, esse momento vivenciado pela Congregação e pelas irmãs catequistas causou inovações em nível prático e pedagógico. Foram atribuídas novas funções e foram formados novos hábitos. Foi mais um elemento “entrando” na instituição e atribuindo historicidade ao grupo. Era preciso reinventar-se como professora para uma nova escola, mas sem perder de vista o carisma franciscano. Em outras palavras, era necessário reinventar-se na prática cotidiana, mas sem alterar o cerne da identidade professoral que se havia consolidado até aquele momento. Nessa direção, outro elemento entra nessa nova escola, a figura do Inspetor Escolar.

3.4 A RELAÇÃO COM OS INSPETORES ESCOLARES

Os inspetores escolares têm um significado especial para essas professoras aposentadas, ocupando parte expressiva de suas memórias. A irmã Maria assim lembrou deles: “Nós tínhamos um inspetor muito generoso”, e “ele foi muito amigo das irmãs e sempre colaborou conosco, sempre nos incentivou; mais tarde, ele foi para Florianópolis, mas continuava amigo” (Irmã Paula. Entrevista, 2014). Essas falas foram indubitavelmente significativas no que concerne à representação construída pelas Irmãs Catequistas Franciscanas no que se relaciona aos inspetores escolares que as acompanharam durante grande parte da sua trajetória docente.

A figura do inspetor escolar fez parte da história da educação catarinense desde a Reforma Orestes Guimarães, de 1911. Segundo Teive (2005, p. 104),

Orestes Guimarães foi imbatível, criando uma série de mecanismos para assegurar o controle do Estado sobre a instrução pública, sobre os rumos da sua reforma, tal como a organização de uma série de normatizações que deveriam reger o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos/as professores/as, bem como a criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública e dos cargos de Inspetor Escolar e de Chefe Escolar, para a fiscalização do seu cumprimento e, principalmente, para limitar toda a polisssemia que de algum modo pudesse impedir ou dificultar a execução da reforma.

De tal modo, com o Decreto nº 585, de 1911 (SANTA CATARINA, 1911c), os inspetores deveriam exercer funções técnico-administrativas, cabendo a eles a orientação quanto aos métodos de ensino, com o objetivo de padronizar as práticas docentes, inculcando uma cultura escolar não somente na formação dos professores, mas também no cotidiano da prática docente por meio de visitas e inspeções. Assim, o papel do inspetor escolar era sobretudo de fiscalizar o trabalho docente, verificando o tipo de aula, os aspectos metodológicos e o conteúdo.

No que concerne à disciplina e controle exigidos aos alunos e professores, os inspetores caracterizavam-se pela rigidez. Empregavam penas disciplinares e regulamentavam especificamente a rotina dos alunos e dos professores. Havia um clima de normatização regulando o estabelecimento de ensino (FIORI, 1991). Segundo Fiori (1991, p. 97), “todo material escolar utilizado na escola era determinado pelos órgãos dirigentes do ensino; o uso de qualquer outro material estava sujeito à detalhada justificação”. Ainda conforme a autora, o inspetor escolar deveria atuar com rigidez pedagógica e administrativa, e fiscalizar rigorosamente segundo as normas emanadas dos órgãos superiores. Os inspetores podiam ser remunerados e em comissão, conforme o cargo que ocupavam, deveriam também ter curso superior, Ginásio ou Escola Normal e, após sua nomeação, tinham de permanecer dois meses nos grupos escolares, acompanhando sua organização, métodos e processos de ensino. Deveriam residir na capital e, durante as viagens, recebiam diárias. Na inspeção, davam ênfase à frequência escolar e ao ensino na língua nacional, aplicavam penas aos professores, muitas vezes em meios públicos, como os jornais da cidade. As visitas deveriam ser minuciosas e observadas no cotidiano, e eram verificados, também, os aspectos administrativos (FIORI, 1991).

Diante disso, de modo geral, a sua figura representava rigidez e autoritarismo em relação aos professores, afinal, os inspetores eram responsáveis por manter a disciplina, garantindo, assim, a ordem social estabelecida pelo Estado republicano. No entanto, de acordo com as memórias das Irmãs Catequistas entrevistadas, o inspetor escolar, na maioria das vezes, não foi visto por elas dessa maneira. Demonstrando polidez e harmonia em suas falas, assim elas relataram alguns momentos significativos das visitas inspetoriais:

O inspetor orientava para isto: anotar todos os erros que cada um cometia, quais seriam as correções ao entregar o caderno de exercícios, fazer toda a

correção do quadro onde todos iam e assistiam àquilo. (Irmã Pula. Entrevista, 2014).

Eu me lembro que nós também éramos visitadas pela coordenadoria, nós chamávamos de inspetor escolar. Ele vinha, fazia uma visita e fazia um tipo de pergunta e pedia para ver tudo, avaliava o que a gente ensinou. Nós tínhamos muita visita dele, nós éramos muito acompanhadas pelo Estado. [...] Tinha que entregar tudo, até os materiais dos alunos, até daqueles que já tinham saído. Eles viam tudo: o meu trabalho e os livros que usavam para dar aula. Eram muito exigentes. [...] Registravam tudo! [...] Escreviam como encontraram a escola, tudo, tudo, tudo. A gente recebia por escrito tudo como eles encontraram a escola, os alunos como que eram, eles mandavam um Termo de Visita que eles faziam. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Uma vez por ano, mas não eram todos os anos não. A visita dele era sempre boa! (pela primeira vez na entrevista a Irmã demonstra satisfação por meio de risos. Ao lembrar da visita dos inspetor, ela ri carinhosamente.) Às vezes, colocava só um pouquinho, mas tinha elogios. Era muito bom! (Irmã Amélia. Entrevista, 2014).

Nas visitas dos inspetores, era comum eles fazerem um trabalho de persuasão por meio de aulas-modelo, além de fiscalizarem o andamento e a parte documental da escola, e avaliarem os cadernos dos alunos e planos de aulas dos professores. Nos relatos das irmãs Paula, Hedwiges e Amélia, aparece, com clareza, como o inspetor procedia e como deixava registradas todas as práticas desenvolvidas por elas na escola. Em suas memórias, a visita do inspetor escolar era viva e latente, demonstrando o quanto era significativo receber o reconhecimento e, na maioria das vezes, elogios por parte do poder público, por intermédio do inspetor.

Relembrar dos inspetores esteve carregado de sentidos e significados para as entrevistadas. Suas narrativas estavam pautadas na experiência do que vivenciaram e de como o representavam. Nas palavras de Alberti (2004a, p. 92), a narrativa é a “organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido”. As memórias das Irmãs Catequistas revelaram o imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas. A autora ressalta que a experiência pura e simples

não é possível de ser comunicada se não for organizada de acordo com um sentido. Dessa forma, a presença dos inspetores escolares na trajetória das irmãs não foi uma experiência simples e individual, foi uma experiência preservada na memória coletiva do grupo.

Quando essas professoras referiram-se aos inspetores, suas lembranças foram vozes sobre um tempo e um espaço vivenciados em ações educativas experienciadas num contexto de rigidez e controle de suas ações, porém, não compreendidas dessa forma por elas. Em outros termos, foram representações por elas construídas de um inspetor que estava presente, não para fiscalizá-las, mas sim para ajudá-las. A apreensão dos seus sentidos e significados, conforme destaca Alberti (2004a), traz a vida e o vivido para o cenário da discussão. Em suas memórias, foi possível apreender sua construção social a respeito da figura dos inspetores escolares, pois estes fizeram parte do processo do fazer-se professoras ou, ainda, contribuíram na construção e legitimação da identidade professoral por meio das visitas, dos registros, dos elogios e críticas.

A presença do inspetor na trajetória de vida das irmãs fazia parte da realidade social em que elas estavam inseridas. As tipificações produzidas pelos inspetores escolares faziam parte da estrutura social da realidade da vida cotidiana das Irmãs Catequistas. Exemplo disso foram os registros nos Termos de Visitas, que os inspetores deixavam nas escolas e no Departamento de Educação em Florianópolis, e as aulas-modelo demonstradas por eles em cursos ou visitas inspetorias.⁸⁵

De passagem pelo Grupo Escolar Osvaldo Cruz, o inspetor Mario Wiethorn assim registrou no Termo de Visita sobre a irmã Paula:

1º ano- Professora Complementarista Irmã Paula Oenning

Nesta classe, assisti e ministrei aulas de todas as matérias do programa. O aproveitamento dos alunos é, em geral, regular. São tímidos e encabulados, e a pronúncia, muito viciada. Os exercícios escritos, que são poucos e não apresentam boa ordem, devem ser melhorados. A escrituração estava em dia e em ordem. Para melhorar rendimento de seu trabalho, recomendo o seguinte: manusear o programa de ensino, a fim de conhecer e pôr em prática as sugestões que o

⁸⁵ Ao finalizar os trabalhos de cada visita, o inspetor escrevia as medidas a serem tomadas em cada escola no livro chamado Termo de Visita. Cada termo deveria ser assinado pelo inspetor e professor e, posteriormente, enviada uma cópia ao Departamento de Educação.

mesmo apresenta; a pronúncia, que não é nada satisfatória, deve merecer cuidado especial, procurando a sra. professora falar com mais perfeição e clareza, a fim de que os alunos possam imitá-la. As aulas devem ser dadas de um modo mais atraente, para que os alunos possam também corresponder sua expectativa. É mister sempre utilizar os quadros de linguagem oral; dar diariamente aulas de cálculos mentais, para, desde cedo, desenvolver o raciocínio de seus alunos, pôr em prática todos os conselhos que dei, bem como ministrar suas aulas de acordo com os métodos por mim apontados. (RELATÓRIO, 1948, n.p.).

Nesse registro, é possível identificar as recomendações que eram comuns aos professores, principalmente de como ministrar as aulas, baseando-se nas aulas-modelo. O inspetor teve o cuidado de ministrar “todas as matérias do programa” a fim de que a irmã Paula pudesse reproduzi-las com cuidado e zelo nas suas aulas. Nas palavras de Pereira (2004, p. 188), “as aulas-modelo, ministradas pelos inspetores, seriam a doutrinação que os professores deveriam absorver e repassar aos alunos”. Era o projeto de nacionalização do ensino, principal preocupação do Estado, sendo colocado em prática.

Outra indicação presente no Termo de Visita foi a importância atribuída pelo inspetor aos vícios do estrangeirismo. Era comum, nesses Termos, os inspetores registrarem a pronúncia carregada dos professores. O inspetor era um sujeito determinante para garantir a nacionalização nas escolas. Pereira (2004) observa que o inspetor era uma importante figura, se não a mais importante, no processo de nacionalização do ensino.

Em tempos de mordaza, se não defendessem os profissionais da educação, a unidade cultural, a unidade de espírito apropriada para a pregação da nacionalidade, recairiam sobre eles as mais pesadas denúncias. Seriam eles inimigos da Pátria, propagador da desnacionalização, às vezes traidor ou acobertador, e outras tantas ‘qualidades’. Os professores estrangeiros e seus descendentes que haviam optado pela profissão eram erradicados em definitivo do magistério. Os professores brasileiros sem nenhuma ascendência europeia, mas simpatizantes dos ‘de origem’, eram também erradicados em definitivo da profissão, tal era a

rigidez com que se tratava a construção da nacionalidade. (PEREIRA, 2004, p. 183).

Era o inspetor escolar o responsável por fiscalizar e “erradicar” o professor que não atendesse aos requisitos nacionalistas. Ficou evidente na pesquisa que o inspetor não eximia as irmãs da fiscalização e do rigor da inspeção. Em relação a uma das visitas, a irmã Hedwiges, assim se pronunciou:

Os inspetores também faziam questão de perguntar aos alunos. Perguntavam para as crianças pequenas: ‘Como é o nome disso aqui?’. Ele via que eles eram poloneses, mas eles diziam: ‘Cabelo.’ E o inspetor ainda perguntava: ‘E em polonês como é?’. Então eles eram bem interessantes. Com as primeiras séries, eles faziam essas perguntas para saber o nome em português e em polonês, **porque eles não eram tão exigentes com a língua.** (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014). (Grifo meu).

Não exclusivamente os alunos eram de origem polonesa, como a professora que estava lecionando, a irmã Hedwiges, também era. No entanto, mesmo sendo questionada sobre a língua portuguesa e polonesa, a irmã afirmou que os inspetores não eram exigentes com a língua. Em suas memórias, o fato de o inspetor questionar se os alunos falavam ou não polonês foi representado como uma atitude comum, de curiosidade por parte dele, e não como uma estratégia para verificar se existia algum incentivo a outro idioma. A irmã Hedwiges isentou a imagem de rigidez, autoritarismo e fiscalizador do inspetor, mas atribuiu outra característica: de “interessante”. Sua percepção no que se relaciona ao inspetor estava carregada de subjetividades. Em outras palavras, o fato é objetivo, fazer perguntas para saber se os alunos eram incentivados a falar polonês, mas a percepção dela é subjetiva, tem outros significados.

A memória da irmã Hedwiges insere-se no contexto social em que ela estava envolvida no momento da ação educativa, não numa perspectiva de controle sobre a sua prática pedagógica, mas sim de sentir-se importante diante da figura do inspetor. A irmã estava adaptada à realidade social instaurada pelo Estado por meio da presença dos inspetores escolares. Esses inspetores, por sua vez, eram carregados de subjetividades pelas Irmãs Catequistas. Isso pôde ser compreendido ao comparar o Termo de Visita, destinado à irmã Paula, com os seus relatos

na entrevista, pois mesmo o inspetor chamando a sua atenção para uma maior clareza da sua fala, carregada de sotaque alemão, em nenhum momento da entrevista ela mencionou algum contratempo ou chamada de atenção dos inspetores. Sua memória procurou dar unidade e harmonia por meio do fato por ela silenciado. Nas entrelinhas de suas memórias, foi possível identificar o autoritarismo e a rigidez dos inspetores. Porém, isso não foi demonstrado em suas narrativas, elas eram harmônicas e simétricas no que concerne à presença dos inspetores.

Na perspectiva de Pollak (1992), os silêncios da memória são verificados por diferentes agentes: lembranças traumatizantes, “comprometedoras”, uma maneira de evitar culpas. Esses silêncios podem ser verificados nas memórias individuais e em grupos que partilharam do mesmo acontecimento. O controle da memória pelas irmãs Paula e Hedwiges foi uma forma de manter o discurso do grupo e a unidade da Congregação, ministrar a aula na língua vernácula tinha um significado importante para o grupo, foi uma característica que contribuiu para que a instituição se legitimasse como instituição religiosa e educacional.

Em outro relato, embora explícita a rigidez do inspetor, percebe-se um silenciamento sobre o impacto que a atitude causou numa das irmãs:

Foi nesta escola (em Porto União) que senti de perto a visita do Inspetor Escolar. Havia um livro em que ele deixava suas impressões e observações, elogios e correções. Lembro apenas que deixou uma admoestação a respeito da minha letra que, na qualidade de alfabetizadora, deixava a desejar. Chorei como criança quando sozinha li o conteúdo, mas valeu. Adquiri um caderno de caligrafia e exercitei-me a corrigir minha letra. [...] foi bom para mim, pois a partir daí eu comecei a fazer caligrafia e corrigir a minha letra. Depois fiquei admirando-a. É a única coisa que lembro. Ele aprovou tudo que estava acontecendo. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

Em suas memórias, o choro traduz o sentimento de frustração e tristeza que sentiu quando foi reprimida em relação à sua letra. Mas, em nenhum momento, a irmã repreendeu a atitude do inspetor. Esse era o papel que ele representava, e melhorar a sua letra era a orientação que deveria ser obedecida sem questionamento. A identidade professoral que ela trazia consigo também era formada por atitudes de polidez e

obediência. Era dessa forma que as irmãs eram formadas e orientadas desde a entrada da Congregação. Estavam acostumadas/predestinadas a uma hierarquia social.

Conquanto a irmã relate que chorou muito com a observação do inspetor, ao mesmo tempo ela compreende como um momento que contribuiu para a sua vida profissional. Em suas reminiscências, a compreensão sobre o fato foi reconhecido e organizado de acordo com as suas representações. Na definição de Portelli (2006, p. 111), “as representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem”. A inspeção rigorosa e o constrangimento a que a irmã Violeta foi submetida, apesar de ter provocado certa compulsão, foram considerados um incentivo para modificar e corrigir a sua caligrafia.

Sentir de perto a visita do inspetor foi o marco de um novo processo de socialização das Irmãs Catequistas numa ordem social em construção. Ou seja, foi um novo processo de interiorização da ordem social. Chamar a atenção da irmã Violeta foi a objetivação da função social do inspetor; no entanto, sua conduta estava carregada de subjetivações, causando na irmã angústia e até o choro diante dessa realidade. Nas palavras de Berger e Luckmann (1985), as objetivações da realidade estão à disposição das pessoas para que sejam interiorizadas. No entendimento dos autores, interiorizar é assimilar, compreender, tornar subjetivo. Esse processo de interiorização consiste na percepção, interpretação, questionamento, conclusão, argumentação de uma situação que está objetivada. É o indivíduo assimilando a realidade segundo suas interpretações e suas conclusões, decorrentes de suas particularidades e significados.

Envoltos de sentidos e significados, destaco outras memórias, outras representações da irmã Paula a respeito do inspetor:

Sim! Eles eram diferentes um do outro. O primeiro inspetor foi Mário Victor, ele era inspetor de Ibirama e também visitava Presidente Getúlio, Rodeio e toda aquela região. **Ele não era católico, a mulher dele era católica, mas ele não.** Mas ele foi muito amigo das irmãs e sempre colaborou conosco, sempre nos incentivou. Mais tarde ele foi para Florianópolis mas continuava amigo. O irmão dele, o marido da D. Anelise, foi nosso professor no Complementar e depois que a D. Cinira saiu ele

ficou diretor em Rodeio. Mais tarde, ele foi para Presidente Getúlio, depois aqui no Rui Barbosa ele era o diretor, e a mulher dele, a D. Anelise, era muito amiga também. Acho que os dois afinal eram diferentes. Eram dois irmãos, mas eram diferentes. Um era mais expansivo, mas não tanto preocupado com as irmãs, mas o Mário era mais preocupado com as irmãs, ele queria que elas progredissem. (Irmã Paula. Entrevista, 2014). (Grifo meu).

Ainda nessa direção, irmã Paula continuou relatando sobre o inspetor Theobaldo Jamundá:

Em Indaial tinha um inspetor que era do nordeste, eu não lembro mais o nome, mas eu lembro dele, era meio gordinho, moreno, e ele favorecia as irmãs nos exames de habilitação. Ele veio de lá para Indaial e casou-se com uma protestante, o que a família não aceitava, mas ele disse: ‘Eu sei que minhas irmãs – ele tinha duas irmãs Carmelitas lá no Ceará – vão rezar para eu ir para o céu, apesar de eu ter casado com uma protestante. E eu estou fazendo aqui o que eu posso pelas irmãs.’ Ele de fato favoreceu nossas irmãs. Favoreceu, não que elas ganharam de graça, mas ele considerou elas em virtude das irmãs dele. Ele queria que as nossas irmãs continuassem nas escolas. [...] Ele era uma pessoa bem positiva, mas ao mesmo tempo de bastante bondade, quando ele podia ajudar, ele ajudava. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

São dois relatos que envolveram diferentes momentos na vida da irmã Paula, mas foram expressivos e semelhantes no que concerne à representação que ela tinha da figura do inspetor, relacionando-o a aspectos da igreja católica. Esses inspetores tinham um papel social definido à função que exerciam; entretanto, nas representações da irmã Paula essa função também era permeada pelo viés da religião católica. Era isso que justificava a ajuda e apreço dedicado às irmãs. O papel social ocupado pelos inspetores, não somente na escola, mas principalmente na vida privada, foi referência que a irmã Paula estabeleceu para justificar o comportamento e a conduta dele com a CICAF.

Ao se lembrar das palavras de Theobaldo Jamundá: “Eu sei que minhas irmãs vão rezar para eu ir para o céu, apesar de eu ter casado com

uma protestante. E eu estou fazendo aqui o que eu posso pelas irmãs” (Irmã Paula. Entrevista, 2014), o significado e a importância que essa fala teve para a irmã parece ter se fixado em suas memórias. Na perspectiva de Berger e Luckmann (1985), a compreensão da linguagem é essencial para o entendimento da realidade da vida diária, principalmente na situação face a face. Os sinais, ou especificamente a linguagem, são objetivações que, ao serem receptadas, são dotadas de subjetividades. Segundo os autores, “um sinal pode distinguir-se de outras objetivações por sua intenção explícita de servir de índice de significados subjetivos” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 55). Nesse sentido, o mundo da vida cotidiana da irmã Paula não apenas foi dotado como realidade certa como foi um mundo que se origina no pensamento e na ação dos inspetores, porém, ações subjetivadas por meio dos sinais da linguagem. Em outras palavras, o fato de ter irmãs ou esposa católica era um aspecto objetivo, transmitido pelos inspetores, mas representado subjetivamente pelas irmãs como justificativa da prática deles. A irmã Paula ordenou a vida cotidiana, a fim de categorizar as diferentes realidades e interpretá-las conforme concebia.

Relativamente à representação que as irmãs construíram sobre os inspetores, um momento descrito pela irmã Verônica chamou a atenção ao mencionar que quando recebia visitas inspetoriais “ficava toda bobinha”. Seu sorriso e forma carinhosa de como se lembrou dessa passagem demonstraram o quão importante era receber uma visita de um profissional que representava um grau de importância superior ao que estavam acostumadas. Ainda prosseguiu contando: “tinha uma das nossas irmãs, já falecida, muito levada, mas muito tímida, então ela contava que foi fazer a chamada e ele veio perto e ela disse: ‘Por favor, saia daqui que eu não sei de mais nada!’” (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

Embora a figura do inspetor pudesse representar certo constrangimento entre as irmãs, como pôde ser verificado na narrativa da irmã Verônica, não foi essa tônica que conduziu a maioria das memórias. No geral, era uma relação de apreço e até mesmo de sujeitos aliados em favor da educação, mas que não desvinculavam sua conduta da ordem religiosa, seja explícita, seja implicitamente. As representações construídas em relação aos inspetores escolares trazem à tona um sistema de representação construído a partir do lugar do qual as Irmãs Catequistas estavam posicionadas: de professoras/irmãs católicas que procuravam consolidar um espaço por elas ocupado e para isso era necessário serem reconhecidas como tal por meio de suas práticas de significação. Nessa direção, essas práticas de significação incluem o poder de definir quem é incluído e excluído do processo de reconstrução do passado, assim, o

imaginário social sobre a figura do inspetor, de autoritarismo e rigidez, foi excluído de suas memórias, e ao mesmo tempo foi incluída uma representação de um inspetor carismático e amigável.

Em suas memórias, as tipificações realizadas pelos inspetores eram harmonicamente aceitas pelas irmãs porque faziam parte da realidade social em que elas estavam inseridas; dessa forma, faziam o possível para adequar-se a elas e legitimar sua função diante do inspetor, pois este representava uma importante figura no cenário educacional catarinense. Atender aos critérios estabelecidos por eles e obter êxito diante deles era importante não apenas para o ótimo desempenho profissional das irmãs, mas para dar credibilidade à instituição.

Os inspetores escolares faziam parte da estrutura social do mundo cotidiano das escolas como uma realidade objetivada na observação, fiscalização, ordenamento e orientações práticas; no entanto, essas objetivações das tipificações eram carregadas de subjetividades, o que ocasionava uma aproximação e identificação entre os sujeitos. Nesse movimento, a realidade objetiva tal como é institucionalmente definida, não possui a mesma importância que a realidade subjetiva, pois esta é apreendida na consciência individual (BERGER; LUCKMANN, 1985). No entanto, toda sociedade deve salvaguardar uma simetria entre a realidade objetiva e subjetiva. E isso as irmãs realizavam com maestria.

O processo de socialização entre as irmãs e os inspetores efetivava-se na sala de aula; os sentidos e significados da conduta do inspetor, porém, ultrapassavam esse espaço, adentravam a vida e o comportamento da vida privada. Por fim, a relação entre as catequistas e os inspetores escolares tornou-se proporcionalmente carregada de significações e elas, ao longo das entrevistas, foram entregando-se a essa realidade, procurando compreendê-la e, ao mesmo tempo, justificá-la. Lembrar os inspetores escolares foi rememorar das práticas diárias desempenhadas pelas irmãs no espaço escolar e na sala de aula. Nessa direção, suas memórias reportam-se também as atividades do dia a dia, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a formação religiosa/docente, assim como a identidade construída, foi determinante nos processos que delinearão as atividades docentes do cotidiano escolar, principalmente no ato de ensinar, conforme detalhamento no próximo capítulo.

4 INTERFACES ENTRE A AÇÃO PROFESSORAL E CATEQUÉTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Eu sempre ensinei. Todo o tempo que eu dava aula eu dava nos primeiros minutos uma aula de religião. Religião que envolve também as coisas da natureza, que mais tarde entrou outro catecismo que era para dar nas aulas e que não era para fazer distinção entre os cristãos e outras religiões. Mas eu dava religião, mas era uma religião cabível para qualquer religião. Eu tinha esse grande gosto.

(Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

Ao se inserirem nas escolas primárias de Santa Catarina, as Irmãs Catequistas foram constituindo-se como professoras em diferentes tempos e espaços. Esses tempos e espaços distintos referem-se à multiplicidade de características que foram construindo no cenário das escolas de Santa Catarina até meados do século XX. Nesse tempo e espaço, as escolas públicas não eram uniformes, havia modos e tratamentos de operacionalizar distintos, de acordo com o modelo de escola e localização. Assim, nas palavras de Silva, Jesus e Ferber (2012), não se pode afirmar que havia um único modelo de escola, pois estaríamos desconsiderando as diferentes comunidades, cada uma com suas especificidades, principalmente no que se refere aos grupos escolares e escolas isoladas. No entanto, nesse emaranhado de singularidades e individualidades uma prática era comum a todas as Irmãs Catequistas: o ensino da religião católica e o uso do catecismo.⁸⁶

4.1 “ANTES DE COMEÇAR A AULA A PRIMEIRA COISA ERA A CATEQUESE”

A escola para essas professoras não era o espaço exclusivamente do saber docente, pedagógico ou de alguma disciplina escolar, mas

⁸⁶ O catecismo é compreendido nesta pesquisa como um objeto cultural. Portanto, ele foi objeto da cultura que movimentava determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio catecismo difundirá novas representações e contribuirá para a produção de novas práticas (CHARTIER, 1990). Nessa perspectiva de Chartier (1990), o catecismo pode ser compreendido como uma importante produção material que acompanhou as diferentes conjunturas sociais, políticas e culturais que marcaram as sociedades em seus diferentes tempos. Foram recursos impressos carregados de significações dos as Irmãs Catequistas apropriaram-se e, posteriormente, difundiram-no conforme sua percepção de mundo e sociedade.

especialmente do saber religioso. Ao ser instigada a falar a propósito do cotidiano escolar, a irmã Dorvalina primeiramente lembrou: “a primeira coisa era a catequese”. Todavia, sua narrativa não foi uma fala isolada, ao contrário, uma lembrança comum manifestada de diferentes formas na narrativa de todas as entrevistadas.⁸⁷

Ao longo das conversas, compreende-se que, ao se referirem à catequese, as catequistas aludiam à leitura de um livreto que a CICAF fornecia às suas integrantes, o catecismo.⁸⁸ O catecismo, tinha uma destinação pedagógica que visava à propagação e à conservação da doutrina da igreja católica. Ele era organizado em formato de perguntas e respostas. Por meio da técnica da repetição e memorização de dogmas e normas da igreja católica, contribuía para inculcar valores cristãos nas irmãs e em seus alunos, regulando, assim, os instintos e criando um conjunto de tipificações próprias dessa religião. A aula das irmãs sempre iniciava com a leitura de algum trecho do catecismo seguido da explicação da professora. A irmã Maria lembrou que “naquele tempo tinha aquele catecismo pequeno para as crianças. Então, era engraçado, porque aqueles catecismos tinham as perguntas e respostas”. A organização do livreto foi igualmente descrita pela irmã Amélia: “ele era todo em pergunta e, depois, a gente dava a explicação conforme a idade das crianças”.⁸⁹

Nas salas de aulas das Irmãs Catequistas, além do catecismo, o sinal da cruz e as orações também eram comuns antes de começar a aula. No que diz respeito a esse momento, a irmã Dorvalina saudosamente relatou: “Isso não podia faltar! Todos os alunos faziam o sinal da cruz! Depois eles continuavam o trabalho”. Ensinar os dogmas católicos por meio de orações, sinais simbólicos e leitura do catecismo permeavam a prática docente dessas professoras:

⁸⁷ Todas as irmãs entrevistadas utilizam o termo catequese para se referir ao momento de oração. Portanto, a catequese aqui descrita não é entendida como formação catequética de preparação para a Primeira Eucaristia, mas sim como um momento de oração e explicação das crenças católicas inseridas na sala de aula. Em relação à catequese para Primeira Eucaristia, também chamada de catequese paroquial, as Irmãs Catequistas eram as responsáveis pela preparação das crianças. No entanto, eram realizadas fora do horário de aula, como lembra a irmã Violeta, “em horários à parte preparávamos as crianças para a Primeira Eucaristia”, e a irmã Amélia, “aos sábados ou domingos antes da missa nos dedicávamos à catequese”. Silva (1998) destaca que as Irmãs Catequistas exerceram, na região do Vale do Itajaí (SC), uma atuação importante no que concerne à formação cristã das crianças, jovens e adultos. No trabalho de Silva (1998), a presença das irmãs na catequese paroquial influenciou jovens a entrar na vida religiosa, isto é, foi importante para angariar vocações.

⁸⁸ A palavra catecismo é originária do grego *katechismós*, significa instrução religiosa. Inicialmente essa instrução era transmitida na forma oral. Posteriormente, com a Reforma Religiosa do século XIV, tornou-se uma importante fonte escrita para a difusão dos valores católicos.

⁸⁹ De acordo com Bollin e Gasparini (1998, p. 105), a catequese é vista como o “ensino da doutrina cristã, concentrada no catecismo, o livro (impresso!) que compila, de um modo simples, essencial e completo, tudo o que o fiel deve conhecer”. Para aprofundar a questão sobre o ensino e os usos do catecismo no processo de escolarização, ler Bollin e Gasparini (1998) e Carvalho (1994).

A primeira coisa que a gente fazia era rezar. Rezava no começo da aula, sentava, fazia a chamada e depois da chamada eu tinha as tarefas. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Olha, era assim: eu primeiro ia na igreja e rezava para o Santíssimo, depois ia para a sala de aula, e a primeira coisa era meia hora de catequese. (Irmã Maria. Entrevista, 2014).

Na nossa Congregação, tinha que dar o início com a oração. A gente fazia a oração com eles, depois tinha um catecismo que é parte da Bíblia e se ensinava uma pergunta ou duas para repetir diversas vezes, então, repetindo uma semana eles iam aprendendo. [...] No fim do ano, estavam mais ou menos, o livreto, quando sabiam ler, sabiam de cor, os primeiros capítulos ao menos, iam aprendendo e iam pra frente. E tudo era assim, como outras coisas, como textos de história, de geografia, eram repetidas bastantes vezes na minha aula. (Irmã Amália. Entrevista, 2014).

Olha! A tradição era assim, quando batia a sineta, as crianças já vinham e se botavam em fila. Sempre se entrava na sala de aula em fila, e cada aluno tinha o seu lugar. Assim tomavam seus lugares. Então, nós sempre rezávamos antes. Eu gostava muito de rezar com eles e, enquanto isso, eles iam aprendendo as orações principais: Pai Nosso, Creio em Deus Pai, os Mandamentos, os Sacramentos, essas coisas mais necessárias. Eu sempre ensinei. Todo o tempo que eu dava aula eu dava, nos primeiros minutos, uma aula de religião. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

Todo dia a aula começava com uma oração, depois da oração eu dava uns 15 minutos de catequese. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Tradição! Essa foi a palavra utilizada em vários momentos das entrevistas, especialmente na hora de lembrar sobre a leitura do catecismo. Lembrar a tradição do grupo a que pertenciam era buscar no

passado a legitimidade da identidade professoral construída ao longo da trajetória docente; elas procuravam evocar não somente sentimentos de identificação, mas hábitos efetivos que caracterizavam o grupo social. É profícuo asseverar que o fortalecimento da tradição foi determinante para a permanência da instituição; nesse sentido, iniciar a aula com a oração e o catecismo era também contribuir para a permanência e legitimação da história da CICAF.

Errante (2000, p. 142) indica que “narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais externalizam seus maiores valores, qualidades positivas, orgulho para si mesmos”. A narrativa das irmãs foi uma intensificação da identidade coletiva como integrantes da CICAF, assim como a inserção e legitimação de uma prática católica e franciscana no dia a dia escolar. Era na escola que disseminavam e reproduziam os conhecimentos e práticas religiosas da instituição. Pode-se afirmar que era também por meio das práticas escolares e dos símbolos por elas utilizados, catecismo e sinal da cruz, que sua identidade, gradativamente, ia construindo-se. Nesse sentido, há uma associação intrínseca entre a identidade do sujeito e das apropriações e usos que esse sujeito faz dos objetos, dos rituais e das simbologias utilizadas no grupo, com vistas à constituição de uma identidade grupal.

Considerando, então, que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2014, p. 10), o uso do catecismo e o sinal da cruz que antecediam as aulas foram elementos significativos que representavam a diferença em relação aos professores leigos, isto é, foram os objetos e as práticas religiosas/católicas que as associavam a uma identidade grupal e que as diferenciava dos demais professores. Eram mecanismos necessários para a manutenção da sua identidade professoral, que perpassavam pelas escolas isoladas e reunidas, assim como nos grupos escolares. Nessa perspectiva, pode-se assegurar que a “marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e incluído” (WOODWARD, 2014, p. 14), isto é, o catecismo foi um objeto material carregado de sentidos e significados para esse grupo de professoras. Tal objeto cultural era distribuído pela CICAF, garantindo assim a harmonia da realidade social das Irmãs Catequistas. Representava a inclusão da religiosidade nas salas de aula das irmãs catequistas, prática

que era entendida como comum e naturalizada pelas integrantes diferenciando-as dos professores leigos.⁹⁰

A presença da doutrina católica em sala de aula tornou-se evidente em suas memórias e contornaram um quadro social comum: o uso irrestrito do catecismo. Dito de outro modo, o catecismo era o condutor de parte significativa de suas aulas. Essas lembranças comuns manifestaram-se com base em experiências comuns e em um passado vivido por participantes de um mesmo grupo. Halbwachs (2003) esclarece que a tradição representa a memória coletiva de cada sociedade. Nesse sentido, foram experiências que permitiram o reencontro das irmãs com o seu passado, não porque foram experiências individuais, mas sim porque estavam inseridas num grupo social comum e com sentimentos e práticas semelhantes. O quadro social, segundo Halbwachs (2003), permite a construção de lembranças e esquecimentos, porém não é apenas produto da reflexividade dos sujeitos, mas também é responsável por manter a coesão social do grupo de pertencimento. Lembrar-se do cotidiano escolar foi um movimento uníssono em torno da utilização diária do catecismo. Além de manter a coesão interna do grupo, também mantinha a coesão na prática docente e religiosa do cotidiano. Assim, a memória dessas entrevistadas assumiu a função de manter a tradição grupal ou, ainda, de manter a identidade e a memória coletiva da Congregação.

Lembrar-se da maneira como usavam e exploravam o catecismo pareceu que transitava dialogicamente entre o universo simbólico e a prática docente por elas produzidos. Os universos simbólicos são produtos sociais impregnados de significados, tanto objetiva quanto subjetivamente construídos (BERGER; LUCKMANN, 1985). Nesse entendimento, a prática escolar é como um mecanismo que se movimenta num processo que legitima esse universo simbólico e, ao mesmo tempo, é produto dele. Portanto, o catecismo, para as irmãs, era a objetivação de um mundo, de uma realidade objetiva do seu universo simbólico, assim como o principal articulador subjetivo que justificava sua prática docente.

Alguns alunos não eram católicos, mas isso não era considerado um impasse. Segundo a irmã Verônica, “entrou um catecismo que era para dar aula e não era para fazer distinção entre os cristãos e outras

⁹⁰ Baseando-se em Émile Durkheim, Woodward (2014, p. 41) destaca que a religião é um modelo de como os processos simbólicos funcionam. As relações sociais são produzidas por meio de rituais e símbolos que se classificam em dois grupos: as sagradas e as profanas. No entanto, escreve a autora, nada existe inerente ou essencialmente “sagrado” nas coisas, os artefatos, rituais e símbolos são sagrados apenas porque são simbolizados e representados como tais. O sagrado é definido e marcado como diferente em relação ao profano. Nesse sentido, considero aqui o catecismo como um símbolo sagrado porque assim tanto a Congregação quanto suas integrantes o consideram como tal.

religiões”, e esse momento da aula era um “grande gosto”, pois ela podia ensinar os princípios “cabíveis para qualquer religião” (Irmã Verônica. Entrevista, 2014). Em suas recordações, as Irmãs Catequistas estavam preparadas para os desafios do dia a dia docente, inclusive os desafios religiosos que as acompanhavam: ensinar valores humanos para os não católicos.

Na narrativa das entrevistadas, identifica-se que elas reproduziam essa prática não por considerar prováveis rupturas ou descontinuidades do grupo, mas porque elas a compreendiam como certa e verdadeira desde a sua infância quando ainda eram alunas de outras Irmãs Catequistas:

Era a aula de religião, que chamávamos de catecismo. Nesta aula, aprendíamos as principais verdades da fé cristã, história sagrada, introdução aos sacramentos que levavam à prática já iniciada na família onde toda a criança aprendia a rezar e com a vivência dos pais, pois, nossos pais (pelo menos os meus) não necessitavam obrigar a participação, mas apenas permitir que os acompanhássemos. (Irmã Violeta. Entrevista, 2015).

Embora a irmã Violeta tenha relatado sobre o tempo em que foi aluna das Irmãs Catequistas, verifica-se que essa percepção acompanha a vida das irmãs entrevistadas, reproduzindo-se como professoras, pois a prática dessas religiosas permaneceu até o momento em que elas se aposentaram, afinal, deveriam manter a tradição do grupo social em que estavam imersas. Sendo assim, a cultura escolar por elas produzidas no cotidiano docente, não pode desconsiderar os sujeitos escolares e suas tradições construídas ao longo de sua formação, tanto escolar como da vida privada, como, por exemplo, a formação religiosa. De acordo com Faria Filho (2007, p. 201), “pensar na cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização”. Nessa direção, a prática pedagógica das Irmãs Catequistas é compreendida com base na sua formação religiosa e docente, reproduzindo-as na sala de aula. A irmã Violeta explicou que tinha o costume de iniciar a aula com uma oração porque desde criança estudou dessa forma. Nessa mesma direção, irmã Geraldina também destacou que costumava ensinar o catecismo todos os dias pois era assim que tinha aprendido na Congregação. A cultura escolar por elas produzida

deve ser entendida como uma extensão de suas práticas e tradições culturais vividas igualmente em outros grupos sociais desde a infância.

Essas irmãs eram produtos de sua historicidade e de sua formação religiosa que se configurava pela interação entre os dispositivos religiosos e pedagógicos, e de práticas e saberes que iam diferenciando-se dos demais professores e congregações religiosas. Ao iniciar a aula com a leitura do catecismo e com a oração católica, as irmãs construíam uma singularidade que compusera o cotidiano escolar, foram práticas que pertenciam à sua formação religiosa e a docente. Com a experiência e as tipificações que adquiriam ao longo da trajetória docente, apropriavam-se de interações advindas da CICAF e constituíam-se professoras primárias com especificidades e singularidades próprias da Congregação.

As Irmãs Catequistas não representavam unicamente a figura da professora que atuava na escola primária, mas também representavam a figura de religiosa que inculcava princípios católicos na sala de aula. Instruíam e lecionavam conforme os preceitos religiosos que fundamentavam sua identidade professoral. Julia (2001) considera as práticas e conteúdos como um movimento que a cada espaço e em cada período histórico atende às especificidades de instituições com interações sociais próprias e culturas diversificadas. Assim, a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de "inculcação de comportamentos e de *habitus*" (JULIA, 2001, p. 14).

Ensinar a ler e a rezar eram processos interligados, que faziam parte da constituição professoral e que se materializavam na prática docente e, por conseguinte, na formação de uma cultura escolar específica que foi angariando contornos e definições no que diz respeito às práticas religiosas no ambiente escolar e às práticas escolares, normas e finalidades que regem a escola e que vão institucionalizando-se no interior da sala de aula.⁹¹ De modo coletivo e interligado, as Irmãs Catequistas produziam um ambiente religioso no processo de escolarização. O interior da sala de aula era o espaço de legitimação em que as crianças precisavam ser convencidas das “verdades” cristãs, porque suas professoras acreditavam que deveria ser assim.

⁹¹ Julia (2001) evidencia que o entendimento da cultura escolar como objeto histórico pode ser feito tomando-se três eixos norteadores: normas e finalidades que regem a escola, avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho docente e análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Na pesquisa aqui apresentada, procuro viabilizar uma discussão, articulando esses três eixos; contudo, não de uma forma linear ou hierárquica, mas que, no ouvir de suas memórias, possam ser identificados num movimento intrínseco.

4.1.1 O uso do catecismo em sala de aula

A prática cotidiana do saber escolar denota um conjunto de hábitos que vão integrando-se simultaneamente e formando uma espécie de rotinização, isto é, uma rotina docente que caracteriza o professor, ou, um grupo de professores com interesses comuns. Especificamente no que se relaciona às Irmãs Catequistas, essa rotinização da prática docente estava intimamente ligada ao fazer religioso, inclusive um dos momentos da aula era diariamente dedicado à leitura e explicação do catecismo: no início da aula.

Considerando que a cultura escolar é um processo de práticas escolares que possibilitam a transmissão de conhecimentos e a imposição de valores e condutas destinados à escola (JULIA, 2001), a cultura escolar construída pelas irmãs caracterizou-se pela uniformidade na organização de suas aulas e pelo conhecimento pedagógico atrelado ao conhecimento religioso. Assim, padronizaram normas e finalidades específicas nas salas de aulas, e até mesmo nas escolas por elas administradas, produzindo assim uma cultura escolar conforme os princípios religiosos.

A organização da aula, e até mesmo das escolas, pôde ser percebida nas memórias quando se referiram ao momento dedicado ao ensino do catecismo. Irmã Geraldina lembrou que todos os dias a aula começava com uma oração e que depois da oração ela dava uns 15 minutos de catequese. Nessa linha, a irmã Verônica destacou que todo o tempo em que deu aula, nos primeiros minutos, a aula era de religião; e a irmã Cecília também destacou que era “praxe das irmãs fazerem meia hora, quarenta e cinco minutos de catecismo. Era no horário de aula.” Segundo suas memórias, o momento de oração, leitura e explicação do catecismo era sempre no início, inserido no horário de aula. Depois, seguia-se normalmente com o ensino das disciplinas previstas no cronograma. Diante dessas narrativas, a prática docente das catequistas durante a leitura e ensinamentos sobre o catecismo produzia uma cultura escolar própria, com mecanismos e normas que deveriam conduzir todas as salas de aula em que elas estavam presentes.

Todavia, não obstante reproduzirem uma cultura católica hegemônica, percebe-se, no interior das escolas, que a cultura escolar possuía suas especificidades e a capacidade de inovar de acordo com as singularidades de cada instituição, como, por exemplo, as memórias da irmã Hedwiges demonstraram:

A própria religião era para dar. As próprias irmãs que estavam trabalhando nas escolas estaduais e municipais, para dar uma educação religiosa, nós dávamos meia hora antes de começar as aulas. Se as aulas começaram às sete horas, eles vinham às seis e meia e a outra parte religiosa nós dávamos sempre aos domingos. [...] Mas, na escola, nós dávamos todos os dias a educação religiosa antes de começar o período do horário das aulas. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Todas as outras entrevistadas, inclusive em conversas informais com membros da Congregação, relataram que esse momento acontecia no horário de aula. A escola em que a irmã trabalhava possuía uma dinâmica própria, com suas nuances e adaptações conforme a sua realidade. Nesse sentido considero que a cultura escolar é “dotada de uma dinâmica própria” (FORQUIN, 1993, p. 17), com saberes, práticas, hábitos, valores e estratégias de adaptação à realidade social na qual está inserida. Dessa forma, assumir as especificidades de uma cultura transmitida de forma intencional pelo sujeito, pelo professor e adaptar-se a elas supõe a premissa de permanência de tradições culturais, neste caso, o ensino do catecismo no primeiro momento da aula. Nas salas de aula e escolas das Irmãs Catequistas formou-se uma cultura escolar singular no contexto da educação primária de Santa Catarina em meados do século XX; porém, considero aqui as especificidades culturais e os diferentes mecanismos de ensinamento religioso católico de acordo com a realidade escolar de cada integrante.

Ao serem indagadas acerca do posicionamento do inspetor quanto ao momento dedicado a orações e leitura do catecismo, todas elas lembraram que não havia problemas. Até mesmo, relataram que registravam tudo num caderno vistoriado pelo inspetor e recebiam frequentes elogios pela prática. A irmã Geraldina assim se pronunciou sobre esse aspecto: “mesmo na escola pública, se chegasse o inspetor, o inspetor visitava a escola, poderia sentar lá no lado porque eu iria dar a minha aula de Educação Religiosa, de religião. Depois, o que a gente tinha que dar todo dia”. Logo, era uma prática conhecida e consentida pelo poder público. A irmã Cecília, ao ser provocada a falar sobre as inspeções desse momento, também lembrou: “eles sabiam que era assim”. Nessa mesma linha, a irmã Maria narrou: “Sim, o inspetor ia na escola, mas não ia tanto. Mas, quando ia, olhava o caderno dos alunos. Eles sabiam de tudo. Não precisa ver nada!”.

Nessas narrativas, observa-se que esse tempo dedicado ao ensino da religião católica não era questionado pelos representantes do Estado, mas sim assimilado positivamente. No que se refere a essa temática, Horta (1994) destaca que, na década de 1930, enquanto no cenário nacional representantes da igreja católica que reivindicavam a implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas eram derrotados, em Santa Catarina, a realidade era outra.⁹² No estado catarinense, a reaproximação entre Estado e igreja, mais especificamente na área da educação, iniciou-se em 1914, com D. Joaquim.

Nesse período, foi visível a reaproximação das instituições pela estratégia cooperacionista com o Governo Estadual mediante acordos que permitiriam o Ensino Religioso oficial em todos os estabelecimentos escolares. Assim, em 12 de março de 1919, veio a confirmação da Secretaria do Interior e Justiça que permitia ao clero o ensino da doutrina cristã nos estabelecimentos públicos aos alunos que a isso quisessem sujeitar-se. Quer dizer, foi autorizado o Ensino Religioso de caráter facultativo (SOUZA, 2003). Essa relação amistosa entre Estado e igreja ficou cada vez mais espessa e mais clara, quando D. Joaquim, aos poucos, fez suas doações de prédios escolares ao Estado e, em troca, permitiu o Ensino Religioso na rede de ensino público.⁹³

Outro exemplo relativo à proximidade entre igreja e Estado em Santa Catarina foi a presença de padres na sala de aula para acompanhar o trabalho desenvolvido pelas irmãs:

Então, na catequese, veio um padre que chegou bem na hora da doutrina e era a meia hora antes de começar a aula. Ele disse: ‘Irmã, mas que cedo! Os alunos vêm?’ . ‘Vem!’ , eu disse. ‘E olha, é difícil faltar um. Eles vêm correndo. Os pais deles são muito religiosos’. Então ele disse assim: ‘Pode dar!’ . E ele ficou lá sentado junto com os alunos assistindo minha doutrina. Ah, mas me deu um toque, toque no meu coração, porque ele era um grande homem aqui e daí quando acabei ele disse assim: ‘Batem palmas para irmã Hedwiges, batem palmas, pois ela falou muito bem, ela falou muito bem!’ (a irmã faz o gesto de bater palmas e se impõe na cadeira com orgulho). ‘E agora eu quero

⁹² Para aprofundar essa questão, ler Horta (1994, p. 93-136).

⁹³ É importante destacar que as Irmãs Catequistas não eram responsáveis por ministrar o ensino religioso como disciplina escolar, mas sim como uma prática comum inserida no seu cotidiano, ou melhor, na sua prática docente.

ver como a irmã faz! Ela faz pergunta para vocês?’, ele continuou. ‘Faz!’, todos disseram. ‘Aqui a gente sempre conta um pouquinho’, eu disse. Depois ele falou: ‘Vamos ver se vocês aprenderam o que a irmã Hedwiges ensinou’. E ele ainda fez uma pequena revisão, ele falava, e eles disseram assim, assim e assim. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Sua recordação foi embalada não somente pela experiência em sala de aula, mas pelo o que essa prática representava para ela: o respeito e admiração do padre que a observava. Foram experiências vividas na escola que possuíam significados além do espaço escolar. Considerando que “a história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que passou” (ALBERTI, 2004b, p. 132-133), foi relembrando a experiência que a irmã Hedwiges passou diante do padre, que sua narrativa foi entoada pelo acontecimento passado como um momento valoroso e ímpar na sua trajetória profissional. Valores tais que a faziam sentir-se singular em sua história, mas, ao mesmo tempo, inserida num contexto coletivo que deveria ser preservado. Foi na sutilidade das suas memórias que suas representações vieram à tona para mostrar o quanto essas irmãs foram importantes num dado momento histórico. A irmã Hedwiges relatou um fato isolado, uma ocasião que, para ela, foi singular, mas estava carregada de sentidos para mostrar a importância que a Congregação representava não unicamente para a educação, mas também para os olhos do clero. Naquele instante, era a imagem não somente que ela fazia de si, mas também a imagem que construía para si e para o outro.

Ao conhecer a trajetória das irmãs, percebo que elas se sentiam não somente como participantes de uma memória coletiva, mas também sujeitos de uma história que estava viva na sua individualidade. Era um movimento intrínseco entre a memória autobiográfica e coletiva, na perspectiva proposta por Halbwachs (2003). De acordo com o autor, a memória individual não está inteiramente isolada e fechada:

Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as

palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. Não é menos verdade que não conseguimos lembrar do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela está muito estreitamente limitada no espaço e no tempo. A memória coletiva também é assim, mas esses limites não são os mesmos, podem ser mais estreitos e também muito mais distanciados. (HALBWACHS, 2003, p. 72).

As referências que estruturaram as memórias das Irmãs Catequistas combinaram-se com as experiências vividas com membros do próprio grupo de pertencimento ou que compartilharam de uma identidade comum, como, por exemplo, a visita do padre na sala de aula da irmã Hedwiges. Essa memória coletiva emaranhou-se de modo que não havia mais distinção entre as lembranças tomadas de fora, do padre, e as lembranças ditas individuais, o sucesso que a irmã teve diante da sala. Nesse sentido, “a memória se enriquece com as contribuições de fora que, depois de tomarem raízes e depois de terem encontrado seu lugar, não se distinguem mais de outras lembranças” (HALBWACHS, 2003, p. 98). Isso demonstrou que as lembranças individuais das irmãs não estavam fechadas em torno de si mesmas, ou imunes às influências de outras memórias, elas estavam fixadas na memória coletiva do grupo de pertencimento ou com identidades partilhadas. Halbwachs (2003) ressalta que a memória está em permanente interação, sendo moldada, de certa forma, pelas influências sociais e coletivas a que está exposta. Consoante o autor, em certos momentos, o sujeito seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que essas interessam ao grupo (HALBWACHS, 2003).

Construir uma identidade de si, para si e para o outro fazia parte da constituição constante do ser professoral das Irmãs Catequistas. Ser reconhecida por outros grupos sociais como uma boa professora não era unicamente uma satisfação pessoal, mas uma legitimação perante a sociedade. A representação que a irmã Hedwiges construiu do padre ao observá-la infere que sua atuação em sala de aula deveria ser reconhecida não apenas como profissional, mas também como religiosa, pois ambos os processos eram unos e não deveriam ser vistos isoladamente.

4.1.2 Entre a rigidez e o carisma franciscano

Ser Irmã Catequista Franciscana era conciliar verdades da religião católica com o exercício docente partilhados pelo grupo de pertencimento. Nesse sentido, traçar um perfil identitário dessas professoras era também delinear/construir um perfil de acordo com as normas e valores da instituição: uma vida baseada nos ensinamentos católicos e franciscanos, isto é, no carisma franciscano. Valandro (1986) argumenta que mesmo que inicialmente a Companhia não tivesse sido reconhecida como uma congregação, o “carisma fundamental básico da Congregação é o carisma dado pelo Senhor a Francisco de Assis” (VALANDRO, 1986, p. 342), isto é, atitudes que representam a “simplicidade, a abnegação, o espírito de sacrifício e a alegria” (VALANDRO, 1986, p. 34). Segundo a autora, o carisma delimita o que a Congregação deve ser e torna-se critério para julgar a opção a tomar para que o grupo permaneça uma unidade identitária. Nas palavras da autora, as integrantes da CICAF deveriam seguir os seguintes critérios para dar identidade ao carisma franciscano: (1) adotar os princípios cristãos de simplicidade e disponibilidade para as tarefas na comunidade; (2) demonstrar uma conduta exemplar por meio de suas atitudes cristãs; (3) amar a juventude; (4) dedicar-se à educação e à instrução; (5) atuar nas escolas paroquiais; (6) assumir obras de caridade, como, por exemplo, cuidar dos doentes e idosos; (7) ser membros da Ordem Terceira de São Francisco de Assis; (8) viver em pobreza, castidade e obediência; (9) entregar-se à vocação e missão religiosa (VALANDRO, 1986, p. 19-23).

De acordo com Valandro (1986, p. 32), todas as Irmãs Catequistas, desde a fundação da Companhia, deveriam seguir e praticar o carisma “dado pelo Senhor a Francisco de Assis”. Ou seja, na sua vida diária, principalmente no espaço escolar, essas religiosas teriam de ensinar com humildade, simplicidade e alegria, mirando-se no exemplo e características atribuídas a Francisco e a Clara de Assis, ser “irmãs do povo”.⁹⁴

As irmãs descreveram momentos felizes junto com as crianças:

⁹⁴ Conforme já tratado neste trabalho, as Irmãs Catequistas buscavam fatos e personagens exemplares na história da CICAF para seguir os parâmetros para melhor progredir tanto na escala da perfeição religiosa quanto da perfeição docente. Segundo Woodward, (2014, p. 28), “ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece ‘real’ – que poderia validar a identidade que reivindicamos”. Era na busca pelos exemplos de vida do passado que elas ampararam suas práticas e identidade professoral.

Eu gostava dos meus alunos. Meu Deus do céu! Até demais! Gostava, gostava, gostava! Não queria que chegasse domingo, nem feriados, nem férias, eu não gostava. Então a mãe dizia assim: ‘olha se quiser encontrar a Dorvalina vai no meio das crianças’. (Irmã Dorvalina. Entrevista, 2014).

Eu gostava muito das crianças! Tinha muito amor! Muito amor! Às vezes eu não via a hora de chegar de novo a hora de começar a aula. [...] Mas eu tinha muito amor pelas crianças. Mas a gente ainda não sabia dar o carinho como agora a gente já aprendeu na vida, o carinho mais urgente que a criança precisa. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

As atitudes e sentimentos expressados pelas irmãs diante dos alunos foram hábitos e comportamentos edificados na formação religiosa e conservados na formação docente, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, atrelado à identidade professoral dessas religiosas estava o carisma franciscano manifestado por meio do amor que elas tinham pelos seus alunos. Sentimento esse que foi compartilhado pelas entrevistadas como forma de reafirmar sua identidade por meio de comportamentos e sentimentos que deveriam ser expressos e reafirmados na prática docente.

Amar as crianças e espriar o carisma franciscano nas salas de aula foram memórias que se materializavam na medida em que justificavam as suas atitudes fundamentadas em valores morais e, ao mesmo tempo, franciscanos. Expresso de outra forma, são mecanismos de justificação da sua identidade professoral amparada no carisma franciscano, seguindo as regras inerentes da CICA. Em muitos momentos, na sala de aula, e também fora dela, a rigidez alinhava-se com o carisma franciscano. Os comportamentos, as atitudes e as representações sobre a prática disciplinar exigida para os alunos, eram traços também de sua personalidade, daquilo que viveram e que, do mesmo modo, foram exigidos delas, tanto a rigidez da vida religiosa, como o rigorismo da prática docente. Assim como era exigido dessas irmãs a disciplina na vida religiosa, elas também demandavam disciplina e rigor de seus alunos.

Irmã Violeta lembrou que era exigente com a disciplina porque elas eram acostumadas com isso. Com firmeza, exclamou: “Tinha que ter disciplina!”, e acrescentou: “Hoje, olhando para trás a gente pensa: ‘Nossa! Como a gente era exigente’. Mas as crianças daquela época também eram diferentes”. Nessa mesma linha de raciocínio, outra narrativa chama a atenção:

Naquele tempo, se dava castigo, se dava palmadas nas crianças. Então os pais, muitas vezes, que iam lá perguntar alguma coisa sobre a família ou dos filhos, diziam: ‘olha, se meu filho precisa dá-lhe, pode dá-lhe que em casa eu dou mais!’. Sabe que as crianças ficavam com medo, se não era por outro motivo, era por medo. Eu acho que era uma coisa que valia naquela época. Porque a criança muito solta, mais tarde ela vai achar que não tinha muito interesse por ela. Quando a gente dá certas regras, mais tarde a criança conclui que era por amor. [...] Agora sei lá se a gente foi aquilo que devia ser! Mas, isso eu fiz também: puxei orelha, dava uns tapas nas costas, não assim que machucasse. E a gente hoje em dia se arrepende, mas era a situação da época. Era aquele momento! Precisava do tradicional! (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

As Irmãs Catequistas eram professoras do seu tempo. Um tempo que, embora os castigos físicos não fossem amparados por lei, ou até mesmo rejeitados como forma disciplinar, era uma prática comum nas escolas. Eli (2014, p. 57) explica que,

no Brasil, em 1827, já existia a tentativa de proibir os castigos físicos mediante uma lei imperial, sendo, então, substituídos pelos castigos de cunho moral. Décadas depois, também foi difundida pelo movimento da Escola Nova, defensores do método intuitivo, a erradicação dos castigos físicos nas escolas brasileiras, tendo sido divulgadas outras técnicas disciplinares substitutivas aos castigos com a mesma eficácia. No entanto, isso não bastou para erradicá-los das escolas. [...] A utilização do castigo físico era parte constituinte de ser professor, mesmo sendo proibida por leis e decretos, continuava em vigência, pois era mais um recurso utilizado pelo mestre a fim de manter o controle e ensinar seus alunos a se comportarem nos bancos escolares e em sociedade.

Ao afirmar “eu acho que era uma coisa que valia naquela época”, a irmã Verônica justifica sua atitude que, ainda que fosse rígida, era para o bem da criança, assim como determinava o carisma franciscano

presente na memória coletiva. Pode-se assegurar que as memórias das Irmãs Catequistas organizaram-se em ocorrências regulares do cotidiano. Eram imbricadas simultaneamente nas dificuldades e desafios, mas, ao mesmo tempo, demonstraram superação de determinado período e espaço que poderia ficar no esquecimento, pois relataram condutas que, no presente, não reproduziriam. Suas memórias desculpavam ações que foram ultrapassadas, pois afirmar: “sei lá se a gente foi aquilo que devia ser!”, foi uma maneira de justificar sua ação. Elas avaliavam suas atitudes do passado relativamente às suas práticas, pois, acima de tudo, era o carisma franciscano que deveria imperar por meio do amor às crianças, do modo simples de viver, na abnegação diária, pelo sacrifício e pela alegria.

Outras encontravam maior dificuldade em manter a disciplina em sala de aula; mesmo assim, criavam estratégias a fim de conservar a ordem sem demonstrar atitudes que pudessem comprometer o amor pelas crianças:

Eu era uma pessoa assim, como eu falei, meio aberta, então eu tinha dificuldade com a disciplina. Então, eu inventei, depois de uma certa altura que de tantos a tantos minutos eu iria dar folga para eles pularem, gritarem, cantar algo, fazer o que quisessem fazer. Então dava aquela barulheira: um gritava, outro pulava no banco, outro cantava, era aquela mistura de coisas. Então eu percebi que, depois disso, eles ficavam mais calmos. Porque ficar sempre atento a tudo, no fim, eles ficavam nervosos, inquietos e falavam. Eu me sentia mal porque eu queria que eles estivessem atentos, mas eu não conseguia aquela disciplina. Mas, era um recurso que às vezes eu usava para eles se soltarem. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

Moral, religiosidade, disciplina e, principalmente, o amor, eram princípios e sentimentos com as quais eram regidas as classes pelas Irmãs Catequistas. Eram professoras que produziram uma cultura escolar que matizava a relação entre ensinar e amar, entre a rigidez e o carisma franciscano. Operar a religião no âmbito da escola era uma ação constante que não era difícil para as irmãs, inclusive, elas desenvolviam isso majestosamente. Era o processo identitário em construção, era a identidade professoral na prática diária que se construía e reconstruía

cotidianamente, caracterizando um jeito singular de ensinar das integrantes da CICAF.

Quanto ao processo de constituição identitária do professor, Nóvoa (2007, p. 16) destaca que

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. [...] É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (Grifo no original).

Os comportamentos, atitudes e práticas pedagógicas das irmãs são compreendidos como representações de si mesmas, não somente como profissionais da educação, mas, sobretudo, como religiosas católicas a serviço da igreja. Sua formação e crença religiosa era resultado de sua identidade professoral reforçada continuamente no interior da sala de aula e da CICAF. Essa identidade profissional, quando cristalizada, podia ser mantida ou modificada, ou até mesmo remodelada pelas relações sociais do cotidiano. Ou seja, a identidade professoral dessas irmãs formara-se por meio de processos sociais determinados pela estrutura social na qual estavam inseridas, e, num movimento orgânico, essas identidades reagiam sobre a estrutura da instituição, mantendo-a, modificando-a ou remodelando-a.

Sendo assim, as Irmãs Catequistas conservavam a estrutura social, e, por consequência, reproduziam processos sociais, individuais e coletivos. Por fim, a identidade professoral dessas professoras era construída também num universo simbólico, como, por exemplo, os rituais da leitura do catecismo antes de começar a aula e o sinal da cruz que ensinavam às crianças. A construção da identidade profissional é um fenômeno que resulta da interação entre a sociedade e o indivíduo. Na perspectiva de Nóvoa (2007), o processo identitário depende diretamente daquilo que o professor é como pessoa resultante das suas interações ao longo da vida, isto é, da sua história de vida.

Considerando então que a identidade professoral dessas irmãs foi resultado de interações sociais dos grupos que as constituem, suas memórias acenam para uma corrente de pensamento comum, ou seja, para

a memória coletiva amparada no carisma franciscano. Das dez entrevistadas só duas irmãs, Verônica e Violeta, mencionaram passagens da sua vida profissional que remeteram a momentos de rigidez, de exigências e até mesmo de castigos. As demais acenam para um discurso uníssono em torno do carisma, amor e tradição franciscana. Nesse sentido, os silêncios, na perspectiva de Pollak (1989, p. 8), são moldados “pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos”. Nessa linha de pensamento, o silenciamento sobre os castigos ou a rigidez em sala de aula pode ser compreendido como um mecanismo de manter a coesão e a ordem do grupo de pertencimento.

O percurso profissional traçado pelas Irmãs Catequistas, assim como a cultura escolar por elas produzida, resultou das tipificações de sua identidade que se (re)construía diariamente, não pelo fato de que eram obrigadas a seguir um modelo predeterminado, mas porque acreditavam ser esse o exemplo a ser seguido e reproduzido em sala de aula. Ser amável e ao mesmo tempo rígida era um processo naturalizado, tanto no que se refere ao eu religioso quanto ao eu professoral. Tardif (2002, p. 53) afirma que

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Muito embora Tardif (2002) refira-se a outros professores, pode-se aludir à professoras catequistas. Elas não ensinavam a catequese em sala de aula porque simplesmente era a tradição do grupo, ou amavam as crianças porque fazia parte do carisma franciscano, ou ainda, eram rígidas porque a época exigia, mas porque atribuíam sentidos e significados ao momento de dar aula, pois esse comportamento era retraduzido em sua formação e adaptado à sua profissão. O saber docente, nessa perspectiva, pode ser considerado um saber social, visto que está relacionado a uma instituição formadora específica, a CICAF, assim como às situações da prática docente. As irmãs legitimavam não somente a ordem social da instituição, mas também o seu papel na sociedade conforme a sua constituição pessoal e profissional.

Por fim, para compreender a cultura escolar por elas produzida, deve-se considerar a estrutura social em que elas estavam imersas. Por isso, ao mesmo tempo em que analiso o cotidiano escolar, igualmente sou instigada a pensar o cotidiano religioso dessas irmãs, sobretudo suas concepções religiosas que atuam diretamente na docência. De acordo com Faria Filho (2007), ao mesmo tempo em que se considera a existência de outras culturas no contexto institucional, como a família e a cultura religiosa, é preciso que se considere que os sujeitos que formam a escola também constroem representações de mundo, diversos pertencimentos e identidades. Nessa perspectiva, “ao longo do processo de escolarização é preciso considerar os deslocamentos dos lugares ocupados pelos sujeitos no interior das culturas escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 198). As catequistas ocupavam espaços distintos, escola e igreja, porém, nunca os desvinculavam porque esses espaços eram carregados de sentidos e significados únicos: de aprendizagem docente e religiosa.

Todavia, essa cultura escolar ultrapassava a sala de aula e a igreja adentrando em outros espaços. As atividades desenvolvidas além da sala de aula podem favorecer novas articulações entre o contexto escolar e o mundo social, político e cultural de referência dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Considerando então que os momentos que acontecem fora da sala de aula também corporificam a estrutura organizacional da prática docente dessas irmãs e que toda cultura escolar produzida está sujeita a mecanismos, rituais e crenças religiosas que não se limitam à sala de aula, a identidade dessas professoras, além disso tudo, ultrapassava a sala de aula.

4.1.3 A identidade professoral além da sala de aula

“Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar.” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 66). Era no recreio, compreendido aqui como um lugar da cultura escolar para além da sala de aula, em que também se organizavam as relações sociais entre os alunos e as professoras catequistas. Foram justamente essas vivências, experiências e aprendizagens que estabeleceram uma relação de maior proximidade entre os sujeitos.⁹⁵ De acordo com Julia (2001), a cultura escolar também

⁹⁵ De acordo com Viñao Frago (1998), o espaço é caracterizado como uma projeção que nunca é neutra, mas que sempre educa, ele é projetado e imaginado. De acordo com o autor, compreende-se que, conforme o espaço é utilizado, ele passa a se constituir como lugar, isto é, o lugar é uma construção, e a escola, como instituição, ocupa um espaço e um lugar. “Um espaço projetado, ou não, para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado.” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 62).

se desenvolve nos pátios e recreios. O espaço escolar, representado aqui pelo pátio no momento de recreação, era um espaço que também educava. Esses ambientes assim foram lembrados pela irmã Geraldina:

Deus me livre! O recreio! O recreio lá no Angico, tinha um cantinho pequenininho, mas eles tinham uma bola e no lado tinha um jardim com bastante roseira, então eles tinham que jogar bola no recreio. Mas as Irmãs, a gente, sempre junto. Não largava um minuto. Depois entravam. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Permanecer no recreio fazia parte da conduta dessas professoras, como também as fazia sentir frustração quando não mais conseguiam estar com as crianças nesse momento: “Só mais tarde que eu comecei a cansar, como na hora do recreio quando a minha voz já não era muito boa.” (Irmã Verônica. Entrevista, 2014). Num misto de nostalgia e justificação, irmã Verônica contou que não podia mais estar no recreio com os alunos, mas, ao mesmo tempo, afirmou que “tinha muito amor pelas crianças”, como se tivesse de explicar sua atitude. A memória individual da irmã Verônica traz à tona as sensibilidades e afetividades com que cuidava do recreio e como convivia com as crianças nesse momento informal. A memória individual está amparada nas sensibilidades, enquanto a memória coletiva está na interpretação dos acontecimentos. Nessa perspectiva, “a memória individual, desde seu momento originário, está apoiada no grupo, uma vez que as percepções individuais se apoiam nos esquemas de percepção de algum grupo” (CORDEIRO, 2015, p. 74). Ou seja, as memórias individuais das Irmãs Catequistas apresentam seus sentidos e sensibilidades enquanto as representações ou interpretações que delas fazem estão na perspectiva da compreensão coletiva apoiada no grupo de pertencimento.

Outro momento foi relatado pela irmã Verônica ao se lembrar de quando chegava à escola a fim de lecionar: “Quando a gente ia chegando era quem podia correr na frente para pegar o material que levávamos. Era aquela turma ao redor da gente querendo cada um fazer alguma coisa para a professora”. Os momentos informais vividos pelas irmãs com os seus alunos, seja no recreio, seja na chegada à escola, foram lembranças significativas. Para essas professoras, dar aula não era exclusivamente ensinar os conteúdos formais, mas era estar presente em outras ocasiões que possibilitassem uma aproximação com o aluno ou até mesmo com a

comunidade onde trabalhavam. Esse comportamento fazia parte da sua formação, não apenas professoral, mas também religiosa.

Considerando então a cultura escolar como um processo amplo e que não se limita à sala de aula, suas concepções de ensino e planejamento das aulas igualmente faziam parte da cultura escolar que elas produziam. Eis o que lembrou a irmã Paula sobre o momento em que planejava a aula:

Tudo planejadinho, tudo, tudo, tudo! Era isso, não era só aula. Sem correção de cadernos de trabalhos de alunos, o professor não fica sabendo o que o aluno sabe. Precisa fazer os exercícios e depois debruçar-se sobre o caderno. Se ele faz, por exemplo, uma composição você tem que prestar atenção na sequência dessa composição para ver o que está certo e o que está errado, como vai o pensamento dessa criança. Não é tarefa fácil corrigir as tarefas das crianças! Não é tarefa fácil! Porque depois o inspetor orientava para isso: anotar todos os erros que cada um comete, quais seriam as correções ao entregar o caderno de exercícios, fazer toda a correção do quadro onde todos iam e assistiam àquilo. A correção é muito importante! Eu ficava de boca aberta às vezes com os professores daqui, que fiquei quinze anos aqui na UCRE, enchendo o horário de aula sem corrigir. Assim não pode conhecer o aluno! (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Nesse mesmo raciocínio, a irmã Geraldina lembrou-se de seu tempo de professora:

A gente se sacrificava porque naquela época nem luz tinha. Lá no Angico era luz de querosene com vela. Já, os dois primeiros anos que trabalhei em Rio do Oeste tinha luz. Mas também era bom porque trabalhavam duas irmãs. Toda manhã eu fazia o almoço e os trabalhos da casa. À tarde, eu não via a hora e o momento de chegar para ir para a escola. A gurizada vinha contente, correndo, porque, olha, para mim seja para adulto, seja para criança, seja para jovem, eu me sinto bem. A alegria deles, aquela boa vontade que eles tinham. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

As memórias das irmãs Paula e Geraldina permitem compreender além do tempo de professoras; torna-se visível um tempo de história de vida e suas percepções de um passado que, simultaneamente, estava presente. O passado, visto sob a ótica da irmã Paula, foi um tempo do qual tem saudades, que deveria ser revisitado e dele retirado o exemplo e as lições. A irmã foi uma artesã da palavra, uma criadora de histórias, sob o olhar de Benjamin (1994a).⁹⁶ Foi com base em seus conhecimentos, em sua tradição e experiência vivida, que ela narrou sua história e dela soube dar conselhos: “Precisa fazer os exercícios e depois debruçar-se sobre o caderno”. A irmã Paula continuou: “Acho que a coordenação motora é muito importante também”. Considerando que a narrativa, de acordo com Benjamin (1994a), tem um senso prático e uma dimensão utilitária, a irmã Paula deixou seu conselho e sabedoria registrados na memória não só da Congregação, mas para todos os professores que trabalhavam e trabalham com o ensino primário.

Nessa mesma linha, irmã Geraldina ainda deixou sua experiência gravada em forma de religiosidade profissional, como se seu exemplo devesse ser seguido e respeitado como tal, afinal, ela registrou sua narrativa, lembrando dos sacrifícios que teve de superar, mas que, ao mesmo tempo, eram gratificantes em troca do “amor pelas crianças”. Também a considero uma artesã da palavra na perspectiva benjaminiana. Foi a sua experiência vivida que adquiriu destaque, ela era o exemplo de sua memória que igualmente deve ser preservada no molde profissional e religioso. Se “narrar é uma arte e, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz” (BENJAMIN, 1994a, p. 221). Nesse sentido, a narrativa dessas irmãs foi um lapidar de sua fala, foi o encontro com o passado que se entregava ao presente como um tempo que deveria ser pendurado em quadros. Elas manifestaram sua sabedoria e sabiam harmonizar seus conselhos na tessitura do vivido e sentido.

Irmã Paula também aponta para um cotidiano que, constantemente, era superado:

Não tinha computador, era quadro e giz, papel ainda custava arranjar. Eu comecei com quadro e giz, depois veio aquela máquina com álcool, que se

⁹⁶ Benjamin (1994a) destaca que, para as experiências não serem esquecidas, é necessário defender uma narrativa artesanal de comunicação a fim de que essas experiências possam construir memórias. O autor salienta que “ela (a experiência) mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica” (BENJAMIN, 1994a, p. 205).

tirava algumas cópias, senão era tudo manuscrito e dava para o aluno uma poesia para ele estudar. A gente tinha que escrever, e quando? De noite! À querosene! E teve um tempo que nem querosene tinha. Quando eu estava em casa ainda, na guerra de 1938 e 1945 nem querosene se arrumava. E como é que se fazia? A banha de porco substituíva a querosene, usava o pires. Depois meu pai mandou fazer umas lamparinas, enroscava e fazia um pávio de tecido de algodão – tinha que ser tecido de algodão senão não queima – e ia dentro da coisa e se acendia e aquela era a lamparina com a qual de estudava. Eu queria ver hoje gente se virando desse jeito (muitos risos). Eles não têm nem ideia. Eu me sinto feliz por poder pensar que eu passei por tudo isso! E como tudo isso cresce! Como tudo se desenvolve! (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

As lembranças da dedicação e sacrifícios que faziam em prol dos alunos foram lembranças que ultrapassaram a memória individual e adentraram na memória coletiva e em quadros sociais bastante evidentes. Em primeiro lugar, é proveitoso destacar que sua narrativa inicia-se com dados do presente: o uso do computador. Sua recordação parte de um presente ávido pelo passado, “caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa” (BOSI, 2003, p. 20). Em segundo lugar, práticas e desafios comuns a essas irmãs fazem com que sua memória descreva momentos singulares, mas que, na verdade, foram vividos e partilhados por todo o grupo, como, por exemplo, o uso do querosene à noite. O momento de preparar a aula no período da noite era prática comum a todas as catequistas, pois era um dos poucos momentos em que ficavam em casa e dedicavam-se aos afazeres domésticos e preparo das aulas. Cada instante e cada detalhe partilhado foram associados a um evento maior, comum não somente a todas as irmãs, mas sim a toda sociedade. Seu relato foi carregado de detalhes que pareciam evocar todo o passado na tentativa de reavivá-lo, afinal, ela se sentiu feliz em passar por tudo aquilo e “faria tudo novamente” (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

Nas falas das irmãs, há uma mobilidade de sentido conforme o tempo e o espaço por elas vivido e ocupado, lugares em que o narrador coloca-se no discurso coletivo, pessoal e institucional simultaneamente. Em suas narrativas, está um discurso em torno da identidade formada pela instituição à qual pertencem. Um discurso carregado de subjetividades

que se manifesta na representação do amor e carinho que sentiam pelas crianças. Sentimento que expressam constantemente em suas lembranças como forma de legitimar o carisma franciscano, um universo simbólico que legitima a identidade dessas professoras e dá base para a cultura escolar em questão, em sala de aula e fora dela.

Ao declarar que os imperativos produzidos e postos em funcionamento no interior das instituições escolares “permitem que a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – escola – está situada” (FARIA FILHO, 2007, p. 195), as catequistas conservavam uma cultura que lhes era especificamente apropriada fora do contexto escolar, no âmbito da Congregação. Elas não só se apropriavam da cultura religiosa que as constituía, mas a reproduziam em sala de aula, consolidando assim uma cultura escolar própria e, conseqüentemente, modificando a cultura social escolar vigente dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, as irmãs foram sujeitos ativos que tinham localizações sociais concretas e interesses sociais sólidos dentro de uma instituição, quer dizer, elas eram sujeitos que, na escola e na Congregação, legitimavam o discurso de carisma franciscano que as identificava e produzia um perfil profissional além dos muros da escola.

4.1.4 A identidade professoral além dos muros da escola

De acordo com Julia (2001), a cultura escolar ultrapassa os limites da sala de aula, até mesmo da instituição escolar, uma vez que está diretamente ligada a “diferentes modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior da nossa sociedade” (JULIA, 2001, p. 10). Assim sendo, as Irmãs Catequistas, além de lecionarem, tinham outras atribuições/funções na comunidade. Para elas, sua presença deveria ir muito mais adiante da sala de aula e da escola: “eu sentia que, como religiosa, devia passar mais uma ideia de Deus, de Cristo para as crianças, para a comunidade, do que só sendo professora” (Irmã Verônica. Entrevista, 2014). Nesse sentido, essas professoras queriam ser reconhecidas também como religiosas, mantendo-se alinhadas nos moldes que as formaram como Irmãs Catequistas Franciscanas, mesmo quando não estavam em sala de aula. No geral, as memórias evidenciam um fluxo de pensamento coletivo, enquadradas em atos e comportamentos que estavam atrelados ao perfil identitário formado pela CICAF. O carisma franciscano deveria acompanhá-las continuamente além do espaço escolar, haja vista que era sua missão e vocação religiosa.

Procurando compreender o dia a dia dessas religiosas além do espaço escolar, instiguei-as a descrever a sua prática fora da escola, relatar as atividades desenvolvidas e como as compreendiam. A irmã Paula assim se lembrou daqueles dias:

Além de dar aula, se trabalhava na comunidade. Sábados à tarde era catequese, geralmente tinham turmas que se preparavam para a primeira comunhão. Todos os sábados, mas depois se caiu esse costume, e também todo domingo à tarde. Domingo de manhã! Quando dava, a gente ia na missa, mas de tarde era reza e catequese. Na catequese apareciam mães, pais, juventude, rapazes, moças. Enchia a capela! (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

O significado da catequese aqui mencionado refere-se à preparação para a Primeira Eucaristia. “Preparar os participantes para uma vivência católica” (Irmã Violeta. Entrevista, 2015), durante o momento da catequese, também era uma forma de aproximação com a comunidade, como se fosse uma extensão do saber docente. “Dar a catequese” fora do horário escolar foi uma lembrança de todas as irmãs entrevistadas. Nesse sentido, considerando que as memórias do saber docente estavam amparadas na memória coletiva, as lembranças da catequese estão na mesma esteira. A lembrança do passado não é um ato individual, mas resultado de “laços de solidariedade; como tal, só pode existir porque foi constituída em relações e convenções partilhadas por pessoas ou grupos” (SANTOS, 2013, p. 53). E, nessa compreensão, a catequese aos finais de semana era prática comum.

Como as catequistas assumiram escolas, elas também desempenhavam outras funções, o cuidado com a capela e a pregação no culto dominical. Segundo os relatos da irmã Violeta, o padre só podia comparecer na comunidade a cada dois meses, e, com a autorização do bispo, elas celebravam semanalmente um culto na capela da comunidade. A irmã ainda acrescentou: “o povo nos amava, por isso acolhia a nossa orientação e com muito carinho cuidavam do nosso bem-estar”. Irmã Dália também ressaltou que ministrava suas aulas e tinha bastante contato com os pais, não somente no espaço escolar, mas também aos domingos quando elas realizavam o culto e cuidavam da capela.

A relação com os pais fora do espaço escolar reforça a identidade professoral que ultrapassava os muros da escola e que estava em constante processo de legitimação perante a sociedade. Todavia, além desse contato

com a comunidade, tanto pelo grupo social escolar quanto religioso, outras atividades apareceram em seus relatos:

Um dia a irmã responsável pela província chegou lá e disse: ‘Olha, a irmã que está na farmácia precisa de uma pessoa para ficar ali nas férias dela’. Ah, a provincial pediu para eu ir lá para substituir aquela irmã que trabalhava na farmácia na Nereu Ramos, que fica em Jaraguá do Sul, que tinha um tipo de hospitalzinho. Um dia chegou uma senhora que precisava de uma maternidade para ganhar neném. Daí tinha um aluno de medicina no terceiro ou quarto ano, e eu perguntei para ele: ‘Você sabe fazer um parto?’. Ele respondeu: ‘Não, não, não’. Naquela época nem telefone tinha. Eu disse: ‘Precisamos então se comunicar com as irmãs de Corupá para vir fazer esse parto porque eu não sei fazer’. Então a mulher veio e deixei ela no apartamento todo arrumadinho. Sala de parto tudo arrumadinho e quando foi altas horas de noite veio as irmãs de Corupá, a parteira era irmã. Então a enfermeira disse: ‘Irmã, chega aqui, você vai entrar na sala de parto, você vai ver como nasce uma criança. Você vai ficar aqui conosco e no fim você é que vai levar a criança no quarto da mãe’. Dito e feito! Então até isso eu fiz! São coisas! (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

A sutileza de seu relato e os detalhes de cada palavra que foram vivenciados naquele dia foram recordados de maneira bastante carinhosa e orgulhosa pela irmã Geraldina. Era uma narrativa com tamanha importância que, ao ser questionada sobre a data aproximada do acontecimento, ela respondeu prontamente: “foi no dia em que o homem pisou na lua. Foi bem nesse dia! O padre Antônio, um alemão, levou a televisão lá e todo mundo assistiu, eu fiquei até o fim. Então foi onde aconteceu”. A irmã Geraldina, nesta narrativa, remete-se a pontos de referência existentes fora dela, determinados pela memória coletiva da sociedade.

Nessa narrativa, a memória foi internalizada por representações de uma memória histórica.⁹⁷ A lembrança, de acordo com Halbwachs (2003), tem origem dentro de outras lembranças. Ou ainda, a lembrança

⁹⁷ Segundo Halbwachs (2003), a memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país, porém de forma esquemática e compactada.

é reconstruída com a ajuda de dados emprestados de outras reconstruções feitas em épocas anteriores. Elas podem ser simuladas quando ao entrar em contato com as lembranças de outros sobre pontos comuns em nossas vidas, assim como por outros integrantes do mesmo grupo ou por acontecimentos históricos. Todavia, Halbwachs (2003) salienta que as noções históricas e gerais desempenham um papel secundário, pois elas pressupõem a existência preliminar e autônoma da memória pessoal.

Irmã Geraldina lembrou-se de outro momento vivido fora da escola: “Eu me dediquei muito aos meus doentes, da minha comunidade. Quando eu trabalhei em Azambuja do Sul tinha um farmacêutico que muitas vezes saía e ficava fora. [...] As pessoas iam lá para casa quando precisavam de uma injeção e de um curativo”. A expressão “meus doentes” remete-se a um sentimento de responsabilidade que ela tinha com os membros da comunidade, faz pensar sobre a imagem que a irmã desejava construir sobre si e sobre as integrantes da Congregação: que eram responsáveis não somente pela educação, mas também pelo bem-estar de toda a comunidade, inclusive o cuidado com os doentes.

Em Jaraguá do Sul, havia um aluno que tinha uma perna mais curta que a outra, era aleijada. Daí eu vi e falei aos pais e para o colégio: ‘Aquele menino ali nós podíamos dar um jeito! Vocês querem? Porque eu conheço a casa de saúde de Florianópolis, onde tem as nossas coirmãs trabalhando. Vamos mandar o menino para lá’. Mandamos para Florianópolis mas não fizeram nada. Daí eu parti para meu médico de Blumenau. [...] Fui e conversei com ele: ‘Olha temos um aluno com problemas e eu gostaria que o senhor atendesse pelo SUS e fizesse alguma coisa’. ‘Traga o menino para mim’, ele disse. Marquei um dia, levei o rapaz e ele disse assim: ‘Nós vamos fazer uma cirurgia’. Eles tiveram que tirar uma parte do osso para encurtar a perna. Levamos para Blumenau, fizeram a cirurgia, ficou um dia lá e a ambulância do hospital trouxe ele para casa com a perna engessada acima do joelho até embaixo. Era nosso aluno, não ia perder nada, levei ele para casa e o amigo levava as lições para não ficar parado, para não perder o ano. O rapaz ficou bom! Hoje ele é casado, tem dois filhos, trabalha no posto ali em Jaraguá do Sul. Então são algumas coisas que dentro do seu trabalho tu podes fazer, é só ter

conhecimento, vira aqui, meche aqui, ajuda ali. Isso também traz uma alegria muito grande para a gente, para a pessoa, que conseguimos colocar ele melhor. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Ademais, lembrou-se de uma passagem importante relacionada ao contato que elas tinham com os pais e comunidade fora dos muros da escola:

Um caso que também me chamou atenção que não saiu de mim, foi quando eu estava no colégio e chegou um senhor com uma caixinha de sapato e disse: ‘Irmã, eu tenho aqui um recém-nascido para enterrar, mas eu não sei onde e não sei com quem que eu vou falar.’ Eu disse: ‘Está bom, então espere um pouco.’ Eu sabia que lá no cemitério tinha uma enxada e eu fui com ele e – porque lá no cemitério é assim, uma parte é dos evangélicos e outra parte é dos católicos – então eu fui numa sepultura que só tinha barro e eu cavouquei, cavouquei, colocamos a caixinha dentro e cobrimos bem. O homem saiu supersatisfeito. Com a dor no coração, mas porque alguém prestou um serviço. Então, tudo isso aconteceu na grande caminhada como professora. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

As tipificações habituais de seus gestos, cuidados com a escola, com a igreja e com os “seus doentes”, foram sentimentos e ações atuantes nos grupos sociais por elas circundados, foram atitudes que seguiam o carisma franciscano. Eram grupos sociais distintos, no entanto, intimamente entrelaçados pela identidade professoral das irmãs que ultrapassavam os muros da escola. A memória coletiva constituiu o amálgama das práticas cotidianas, conservava as tipificações e as noções de experiência e de pertencimento dessas professoras. De modo geral, as memórias delas sobre os diferentes espaços foram recontadas amparadas pelos grupos sociais onde estavam inseridas. Considerando que “só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido” (ALBERTI, 2004a, p. 17) e que a memória vai selecionando fragmentos que foram significativos, as irmãs trouxeram à tona elementos concebidos por elas como os mais importantes na sua constituição como professoras e religiosas. Elas reconstróem sua trajetória de vida professoral como resultado de uma contínua negociação com a trajetória religiosa, não no sentido de apresentar um “retrato” do passado, mas sim de reconstruir o “vivido conforme concebido” (ALBERTI, 2004a, p. 16). Reconstruir o

passado é também um jogo que envolve mecanismos de preservação da memória da instituição e que a legitima. Dar aula, cuidar da igreja e dos doentes, eram práticas igualmente fundamentadas e justificadas pela religiosidade num movimento de contínua vinculação institucional.

Por fim, considerando que “os saberes docentes são constituídos de vários saberes vindos de diferentes fontes, o que implica num processo de aprendizagem e de apropriação no decorrer da formação pessoal e profissional durante a vida”, (PAIM, 2009, p. 9), a identidade professoral dessas irmãs corresponde à maneira de ser e estar que foi construída na formação docente, na formação religiosa, no processo inicial de formação e no percurso da trajetória docente. Nesse sentido, suas práticas, saberes e métodos estavam sujeitos às influências externas e de outros grupos sociais. Estar na comunidade, “no meio do povo”, para as irmãs era a extensão de sua atividade docente e religiosa, por elas assumida como uma honra.

4.2 “SER IRMÃ CATEQUISTA ERA COMO SE FOSSE UMA HONRA”

“Era vocação mesmo. Como diz na Bíblia, ‘não fostes vós que me escolhestes foi eu que escolhi você’.” (Irmã Violeta. Entrevista, 2015). As palavras da irmã Violeta representam o contexto missionário e vocacional em que estavam inseridas, no qual ser Irmã Catequista era tomado como honra e de enorme reputação positiva. O orgulho nas falas e a imponência dos gestos deixaram evidente o quanto essas professoras sentiam-se orgulhosas em dizer que eram Irmãs Catequistas Franciscanas. Nesse sentido, elas foram construindo representações sociais de si, para si e para os outros:

Um dia, o inspetor mandou me chamar para dizer que eu iria ser suspensa para o resto da minha vida, porque eu fui assinar um papel que não devia ter assinado. Eu disse: ‘Mas que papel afinal de contas?’. Ele disse: ‘O papel que a senhora exonerou a professora’. Eu disse: ‘Não, o senhor me desculpe’. Então o inspetor disse para mim: ‘A senhora nunca podia ter assinado esse papel’. Eu disse: ‘Mas afinal de contas, que papel?’. Ele falou: ‘O papel da exoneração’. Eu disse que não tinha feito nada disso. Mas ele ainda falou: ‘Mas como a senhora não fez? A assinatura está ali’. Então eu pedi para me mostrar a assinatura. E quando eu vi

eu disse: ‘Essa assinatura não é minha’. Ele disse: ‘Mas como não é sua?’. Cai na besteira de dizer que a assinatura era da fulana. ‘Não foi a senhora?’, ele disse. ‘Não, nunca que eu assinei isso aqui. Pode ver a minha letra’, eu falei. Então eu tinha junto os papéis e mostrei a minha letra. Ele disse: ‘É! De fato é um pouco diferente. Então quem foi?’. Eu não queria dizer, porque daí iria comprometer a outra irmã. E disse: ‘Bom, isso agora eu tenho que procurar’. Ele ficou brabo, muito brabo. Nossa senhora! ‘Mas afinal, a senhora me desculpe’, ele falou. Mas eu disse: ‘Eu quero a minha honra de volta!’ (a irmã bate no peito com um gesto de reivindicar a honra), pois ele falou ali em público. Eu disse: ‘Tem que explicar para o pessoal tudo que você falou, que não fui eu que fiz isso’. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Demandar as desculpas do inspetor em público era uma exigência que a irmã Dália fez para reivindicar a sua honra que, para ela, havia sido afetada. Nesse momento da entrevista, a irmã mostrou-se visivelmente emocionada, evidenciando, desse modo, a importância de manter uma imagem positiva diante da sociedade. Afinal ela era Irmã Catequista Franciscana e deveria ser exemplo não unicamente para a comunidade escolar e religiosa, mas para toda a sociedade.

Especificamente nessa linha de apreciação, Chartier (1990; 2002) contribui nas análises para compreender as relações que essas professoras mantinham com o mundo social para definir e legitimar sua identidade. Segundo Chartier (1990), as representações são apreensões do mundo social variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; dessa forma, as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma ordem, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Conforme o autor, as representações permitem avaliar a compreensão construída por um indivíduo ou grupo e propõem para si mesmos e para os outros. Nessa acepção, compreender as representações do sujeito, implica entender “as práticas, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder” (CHARTIER, 2011, p. 20). Os representantes encarnam de maneira visível, presentificam a coerência de uma comunidade, a identidade e a permanência do poder.

Nessa linha de pensamento, irmã Dália procurou, por meio de seu gesto e da sua fala, autenticar a representação que fazia de si mesma, de irmã e de professora, e também uma representação a zelar em nome de um grupo social. Não era somente a honra pessoal que estava em jogo, mas sim a reputação da CICAF. O ato de não mencionar o nome da irmã que supostamente falsificou sua assinatura demonstrou que a honra era da instituição também, pois não queria que outra irmã rompesse com a representação que até então estava sendo construída. Irmã Dália impôs um *status* dela e da Congregação que não podia, nem devia ser abalado.

Irmã Verônica falou altivamente que “ser Irmã Catequista era como se fosse uma honra” e acrescentou que, “quando vinha uma professora leiga, o tratamento era diferente, eles (a comunidade, os pais) não gostavam muito”. A irmã procurou não somente na sua fala, mas na dos pais, argumentos que justificassem sua representação. Nessa esteira, irmã Geraldina também lembrou: “Olha, eles tinham muito respeito e muita confiança nas irmãs. Porque as irmãs era tudo para o povo”. As representações que elas construíram de si, para si e para os outros determinaram um capital simbólico diante dos grupos sociais que faziam parte de sua realidade, de seu mundo.⁹⁸

Bourdieu (2007, p. 447) reforça que “a representação que os indivíduos e os grupos exibem inevitavelmente por meio de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social”. Nesse norte, a representação da irmã Dália, Verônica e Geraldina denotou indubitavelmente as práticas, discursos e mecanismos de manutenção de uma ordem social por meio de seu comportamento, legitimado por elas mesmas e pela comunidade. É da credibilidade concedida à representação que depende o capital simbólico do grupo ou do poder, implícito ou explícito. Assim, as Irmãs construíam mecanismos para fazer crer que seus discursos e práticas, formais e informais, pudessem manter a ordem social em harmonia, vale dizer, buscavam construir uma representação uníssona no que se referia a seu comportamento, suas crenças e seus valores.

⁹⁸ Bourdieu (2003, p. 145) explica que “o capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio”. Ainda segundo o autor, a representação que os agentes se fazem de sua posição no espaço social é o produto de um sistema de esquemas de percepção e de apreciação (*habitus*), que é ele mesmo o produto incorporado de uma condição definida por uma posição determinada quanto à distribuição de propriedades materiais e do capital simbólico, e que leva em conta não somente as representações que os outros têm dessa mesma posição e cuja agregação define o capital simbólico, também comumente designado como prestígio e autoridade, mas também a posição nas distribuições (re)traduzidas simbolicamente no estilo de vida.

Um dia eu fui visitar uma família e tinha um menino já grandinho, de uns 12 anos, que queria trabalhar numa fábrica de tijolo e não sabia ler, então eu disse para ele ir para a escola. Ele foi bem simples e descalço. A professora era filha de advogado e ela disse: ‘Ah, desse tipo você poderia ficar no chiqueiro’. O menino ficou tão nervoso, levantou e disse: ‘Repete para ver o que eu faço’. [...] Então numa reunião – nós fazíamos reunião – ela veio toda apavorada na minha casinha porque o menino falou assim com ela. Eu disse: ‘Então nós vamos resolver esse problema! Esse problema a gente resolve com calma. Toda a vida com calma, nada de agressividade, vamos lá resolver esse problema!’. Então eu chamei o menino, abracei e perguntei: ‘O que aconteceu? O que foi? Como você está? Você está calmo?’. Ele disse: ‘Não. Porque a professora me mandou para o chiqueiro e eu não sou porco’. [...] Então conversa vem, conversa vai, a professora foi muito humana, muito humana. Ela saiu do lugarzinho dela e pediu desculpa para o aluno: ‘Olha menino, você me desculpa, eu te peço perdão, porque naquele momento eu não estava com a cabeça no lugar’. Aquilo me deu vontade de chorar. Aquilo foi muito bonito! Ele também deu a mão para ela e pediu desculpa por ter agido assim. Então depois nas reuniões pequenas que fazíamos na minha casa, que tinha uma sala, nós falamos bastante que nós estamos num ambiente que era um pouco difícil. [...] Então elas disseram que aprenderam muito comigo que não tinha o normal, mas eu sempre dizia que eu tinha a experiência! E elas não tinham experiência. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

“Elas aprenderam muito comigo que não tinha o normal” são palavras de significado singular que remeteram à representação desejada transparecer pela irmã Hedwiges, de que ela era exemplo a ser seguido, mesmo não possuindo o curso normal, isso pois, para ela, o importante era a experiência. Seu comportamento, crenças e valores estavam associados a uma representação construída ao redor de uma identidade professoral da CICAF que, nesse momento, se manifestava mediante atitudes condizentes com o carisma franciscano; exemplo disso é que a questão salarial raramente apareceu nas considerações das entrevistadas.

As entrevistadas silenciaram, ou pouco mencionaram a questão salarial e a carga horária de trabalho, e, quando se expressavam, não apareceram narrativas depreciativas ou críticas, afinal, queriam deixar na memória coletiva da Congregação o registro de que trabalhavam por amor, ou por vocação, e isso era uma honra e uma grande alegria.⁹⁹ A irmã Dália relatou que ficava na escola o dia todo, às vezes até tarde da noite, mas em nenhum momento reclamou do excesso de trabalho. É indispensável lembrar que, no início da Companhia, as irmãs não recebiam salários, viviam das doações da comunidade. Porém, com a estatização das escolas, as irmãs passaram a receber salários mensais, e, para elas, o pouco que recebiam era considerado suficiente.

Fiori (1991, p. 56) aponta que “a concepção do magistério como missão, e não como atividade profissional, desenvolvia entre os docentes um sistema de controle social interno que bloqueava o aparecimento de comportamentos reivindicatórios – especialmente salariais”. A autora ainda destaca que pleitear salários mais altos e melhores condições de trabalho “soava mesquinho frente à ideologia da missão do professor, caracterizado essencialmente por compensativos de ordem moral e de realização pessoal”. Portanto, a identidade professoral construída pela CICAFA era legitimada, ainda, pelo discurso do poder público de Santa Catarina. Legitimava-se assim uma profissão de caráter missionário, de devoção docente e religiosa, e as Irmãs Catequistas também colaboraram para consolidar esse ideário de professora do ensino primário catarinense. Ainda que a questão salarial fosse tida como central para a manutenção da Congregação, para as entrevistadas isso pareceu ser secundário, afinal, o essencial era trabalhar por vocação e amor às crianças. Inclusive a irmã Geraldina expressa de forma saudosa: “Se na outra encarnação precisar dar aula eu vou, eu vou dar aula. Vou dar aula de novo. É minha vocação”.

Na esteira de Catani (2002), a identidade do professor também atende a uma dimensão pessoal, inclusive essa dimensão ocupa um papel central. De acordo com a autora, quando se lida com o desenvolvimento pessoal, torna-se possível adentrar o território das crenças, dos princípios e dos valores que constituem a identidade do professor, território muitas vezes marcado pela afetividade e por saberes provenientes da experiência. Enfim, na sua rotina cotidiana, as Irmãs Catequistas estavam inseridas numa trama contínua de legitimação de seus valores, crenças e honra, pois tais princípios eram parte da identidade grupal.

⁹⁹ É importante lembrar que o salário das Irmãs Catequistas era depositado em caixa comum. Independentemente de quanto cada uma recebia, todas contribuía com o salário integral. Há relatos de que muitas vezes quem buscava o salário era a Mestra.

4.2.1 “Os pais preferiam as irmãs às professoras leigas”

Um momento importante que demonstrou o quanto era crucial manter essa presença religiosa nas comunidades foi relatado pelo frei Ladislau ao indicar a irmã Maria Correa Machado para a direção do Grupo Escolar Osvaldo Cruz. Segundo o frei, antes de assumir a direção, “para ela ser mais respeitada foi vestida de irmã” (LIVRO TOMBO II, 1949, p. 34). Vestir-se de irmã, isto é, usar o hábito que era comum nesse período, foi imperativo para que, diante da comunidade, não somente escolar, mas de todos que ali moravam, as catequistas legitimassem o seu papel e garantissem a manutenção da fé católica e da ordem na escola. Dessa forma, a credibilidade perante os pais era mantida.

Os pais sentiam-se seguros em enviar seus filhos para as escolas em que elas estavam presentes. A irmã Verônica lembrou a respeito desse aspecto: “Por serem irmãs, o povo dava mais valor. [...] os pais davam mais valor para as irmãs do que para leiga. Havia aquela mentalidade”. Nessa mesma direção, a irmã Maria mencionou o seguinte: “Os pais gostavam sim. Geralmente porque as irmãs, a maioria, se interessavam pelas crianças, sabe! Tinha uma ou outra que era um pouco mais severa, mas os pais não se incomodavam porque eles também eram severos em casa. A gente tinha mais valor”. Nesses relatos, as irmãs apresentavam-se diante dos outros – dos pais, da comunidade – desempenhando, incorporando e exemplificando os valores oficialmente reconhecidos pelos membros do grupo social no qual estavam inseridas.

Os detalhes de passagens que envolviam os pais, os outros professores e as irmãs foram mais detalhados e precisos, como, por exemplo, observa-se nas palavras da irmã Dália, ao se referir ao tempo em que estava na direção de uma escola reunida:

Eu sei que um ano, acho que foi o segundo ano que eu estava lá, deu uma questão muito grande, porque tinha uma professora que os pais não queriam a professora, não queriam, e eu me incomodava porque eles queriam só irmãs, só irmãs, então a professora vinha todos os dias, ficava lá, assinava o ponto, mas não dava a aula, porque os alunos não aceitavam. Ela ficava lá o dia todo, ficava bordando. Eu sei que um dia eu disse: ‘Mas meu Deus, que vida você tem né!’. Ela disse: ‘Ora, a gente tem que se acostumar a tudo’. [...] Os pais ficavam muito contentes quando a gente era na direção. Muito contentes! Coitada daquela

professora! [...]. Um dia eu queria encontrar, não sei se ela ainda está viva, porque ela sofreu bastante. (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Também merecem destaque as memórias da irmã Dália ao relatar que, numa das escolas em que trabalhou, em tempo de chuva era necessário atravessar o rio com uma canoa. Lembrou que “as irmãs eram mais consideradas para pegar o lugar melhor, ou o primeiro lugar, ou coisa assim”. De acordo com sua narrativa, essa atitude demonstrava como a comunidade fazia diferenciação entre as Irmãs Catequistas e os professores leigos. E ainda completou: “o povo fazia distinção daquela que era professora do filho do que outras”. Ou seja, deixar seus filhos em escolas em que lecionavam ou que eram dirigidas por essas religiosas tornava os pais satisfeitos.

Vale ressaltar um acontecimento descrito por Marques (2001) sobre uma escola na localidade do Salto, em Nova Trento (SC), atendida pelas catequistas até 1941. A autora menciona que, quando o governo estadual substituiu as irmãs por professores ou professoras leigas, baseando-se na legislação que previa a contratação de normalista, não era a legislação que interessava à comunidade, mas sim a permanência delas. Em uma narrativa coletada na pesquisa de Marques (2001, p. 63), esclarece:

A comunidade dos fiéis passou ao Estado por faltarem dia-a-dia mais meios pecuniários, com a condição que as catequistas continuassem a atendê-la. Mas o Estado nomeou uma professora leiga. Por isso houve grande consternação entre os fiéis, surgindo daí uma resistência passiva. No tempo das irmãs havia 70 alunos, desde há três anos nunca mais de 25.

As irmãs não só representavam a oportunidade de aprender, como também a possibilidade de manter a doutrina católica tão presente, sobretudo, nas famílias de origem italiana. Nesse sentido, essas irmãs, com sua prática pedagógica, calcada nos princípios católicos, contribuíram na continuidade dos valores religiosos católicos, não exclusivamente na escola, mas em toda a comunidade em que trabalhavam. A escola gerida por integrantes da CICAF congregava interesses da família no processo da educação e inserção dos filhos na sociedade e, ao mesmo tempo, ajudava na formação moral católica e, com

isso, “os pais preferiam as irmãs às professoras” e “ficavam mais contentes quando era uma irmã” (Irmã Dália. Entrevista, 2014).

Conhecer o cotidiano das práticas pedagógicas das Irmãs Catequistas por meio de suas memórias, oportunizou não somente adentrar em sua realidade social, mas também, abriu outras possibilidades, como, por exemplo, tomar conhecimento de outros aspectos da cultura escolar, do material escolar, dos saberes e métodos docentes. Diante disso, resta ainda indagar acerca do material por elas utilizado nas aulas além do catecismo. Ao adentrar na cultura material escolar, de forma específica no que concerne aos métodos e saberes escolares, chama a atenção a frase da irmã Hedwiges: “O nosso professor era Miguel Milano!”. A partir dessa narrativa, muitas outras se entrelaçaram e nortearam a compreensão de como essas professoras constituíram uma cultura escolar igualmente baseada nos usos do material didático, assunto discutido no próximo capítulo.

5 SABERES, MÉTODOS E CULTURA MATERIAL ESCOLAR NA SALA DE AULA DAS IRMÃS CATEQUISTAS

Aquele Miguel Milano! Eu sempre lembro dele! [...] O nosso professor, o nosso mestre era Miguel Milano, aquele livro grosso do Miguel Milano!

(Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Compreendendo que as instituições escolares demonstram um “duplo movimento de produção da escola que produz também a sociedade” (FARIA FILHO; SOUZA, 2006, p. 25), foi relevante conhecer o processo de ensino e de aprendizagem que se efetivava na sala de aula das irmãs por meio dos materiais por elas utilizados, procurando entender o perfil de aluno e de sociedade que se pretendia formar, assim como o dia a dia escolar como um espaço construído e vivido por sujeitos históricos que produzem cultura escolar em um determinado tempo e lugar.

De acordo com Mahamud e Badanelli (2011, p. 2), os livros escolares,

convierten en una fuente primordial para conocer y analizar las intenciones, los propósitos, las finalidades que las autoridades procuraban y se proponían como objetivos educativos. Responden a la pregunta acerca de lo que se quería enseñar en una determinada época histórica. Por tanto, en el complejo sistema de comunicación del mundo educativo, son fuentes que ofrecen información sobre el emisor del mensaje, sobre aquel del que procede el mensaje.

Forquin (1993, p. 167) considera cultura escolar como um “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Assim, procuro compreender, neste capítulo, os processos de construção do conhecimento escolar no interior das salas de aula das Irmãs Catequistas, como também a apropriação e circulação dos saberes e dos métodos docentes dessas professoras por

meio de suas memórias e dos manuais didáticos por elas utilizados.¹⁰⁰ Ou seja, tecendo caminhos e percursos apontados por suas memórias, busco compreender a cultura escolar que também foi produzida pelos Programas de Ensino, chamados por Valdemarin (2007, p. 310) de “prescrições legais”,¹⁰¹ e os manuais didáticos recebidos nas escolas por intermédio do Departamento de Educação de Santa Catarina.¹⁰²

Tomar ciência da apropriação e circulação dos conteúdos e dos métodos escolares prescritos no manual didático empregado pelas Irmãs Catequistas, e correlacionando-os com as suas memórias sobre a utilização desse material, permitiu compreender as intenções de uma época, tanto do ponto de vista formal, por parte do poder público, por meio do currículo prescrito pelo Departamento de Educação, quanto pelo poder religioso católico, pela prática e conhecimentos religiosos dessas professoras. Assim sendo, o diálogo entre as prescrições do manual didático e as suas apropriações e usos procura tecer uma narrativa a propósito da prática pedagógica dessas irmãs, produzindo e reafirmando sua identidade professoral. Logo, por meio dos Manuais do Ensino Primário (MEP), de Miguel Milano, do segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Primário, foi possível conhecer ainda mais o cotidiano escolar das Irmãs Catequistas Franciscanas.¹⁰³

5.1 “O NOSSO PROFESSOR ERA MIGUEL MILANO”

¹⁰⁰ Utiliza-se aqui o conceito de apropriação de Chartier (2002), o qual se remete à Certeau (1994), definindo o consumo cultural como uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir da maneira de utilizar os produtos impostos. As práticas de apropriação, segundo o autor, são o contraponto às operações (estratégias) que visam disciplinar e regular o consumo cultural. Chartier (2002) salienta que a apropriação aponta para uma “liberdade criadora” que possibilita uma negação da imposição total de sentidos do polo produtor visando a uma “história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68). Segundo Chartier (1990, p. 25), “tudo é recebido à maneira do receptor”. Sendo assim, ao lhe atribuir uma intencionalidade de produção de sentidos, ainda que restrita, retirando o espectador de uma passividade e reconhecendo a apropriação como sendo a possibilidade de formas variadas de interpretação, o receptor ganha autonomia na elaboração de sentidos e apropriações.

¹⁰¹ De acordo com Valdemarin (2007), as prescrições legais são emanadas de diferentes órgãos responsáveis pela política educacional. Consoante a autora, analisá-las “trata-se de um recorte da cultura estabelecido a partir da legislação em vigor, por meio da qual constitui-se uma reinterpretação configurada num currículo, por sua vez, desdobrado em programas de ensino de cada um dos conteúdos” (VALDEMARIN, 2007, p. 311).

¹⁰² Nas memórias das irmãs, os materiais didáticos recebidos nas escolas para uso dos alunos e para uso dos professores eram fornecidos pelo Estado, isto é, pelo Departamento de Educação de Santa Catarina. Segundo seus relatos, no período de 1935 a 1965, a CICAF passava por dificuldades financeiras e não tinha condição de adquirir livros para formação docente das Irmãs Catequistas.

¹⁰³ Embora Miguel Milano tenha sido autor dos Manuais do Ensino Primário do primeiro até o quarto ano, não foi possível encontrar o exemplar do primeiro ano.

A expressão de encanto das irmãs Dorvalina e Maria foi uma só ao se recordar do livro usado para suas aulas, o livro de Miguel Milano.¹⁰⁴ Todavia, não me causou surpresa haja vista que, em uma das entrevistas anteriores, da irmã Hedwiges, ouvi o seguinte:

A gente usava muito Miguel Milano, aquele livro grande, grandão. Miguel Milano era para terceira série, tinha muita coisa, muito material que eu me lembro que aproveitava para terceira série. [...] O nosso professor, o nosso mestre era Miguel Milano, aquele livro grosso do Miguel Milano! [...] Aquele Miguel Milano que eu sempre me lembro dele! (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

Nessa mesma linha, num segundo encontro com a irmã Violeta, levei comigo um exemplar do MEP do 3º ano para instigar sua memória. Ao mostrá-lo, a surpresa foi intensa, imediatamente ela saiu de seu lugar e sentou-se ao meu lado para folhear e mostrar-me cada página. O tempo presente voltou-se completamente para o passado, como se ela estivesse ao lado de um aluno e revelasse os encantos de um livro. Nesse mesmo momento, outras irmãs, não participantes da entrevista, ao passar pela sala ouvem a exclamação da irmã Violeta, “Vejam, ela trouxe o livro de Miguel Milano!”. Em poucos minutos, quatro delas sentaram-se na sala e juntas relembrou, visivelmente emocionadas, a presença do autor em suas aulas. “Nossa! Que saudade do Milano”, exclamou uma das irmãs.

O manual didático de Milano foi caracterizado pela irmã Hedwiges como “grande, grandão”. Para ela, o manual tinha sentidos e significados que ultrapassavam a objetividade de um livro utilizado em sala de aula, “aquele Miguel Milano” era o mestre dessas professoras. Inclusive, a irmã Hedwiges ressaltou: “era o nosso mestre”, isto é, não era um livro utilizado exclusivamente por ela, mas por todas as catequistas. Nas memórias da irmã Verônica também está a lembrança de um livro utilizado pelas irmãs e do qual gostavam muito.

Miguel Milano nasceu em São Paulo, em 27 de julho de 1885. Foi matemático, mas também exerceu as profissões de professor primário de todas as matérias, diretor e inspetor-geral escolar no Estado de São Paulo. De acordo com o livro, por ele elaborado, *Os Fantasmas da São Paulo Antiga*, o autor é apresentado como “versátil, matemático de formação, professor, redator de livros didáticos, ator, cineasta, escritor, jornalista e

¹⁰⁴ Os livros de Miguel Milano não eram destinados aos alunos. Eram manuais para a formação e orientação para os professores do Ensino Primário.

historiador” (MILANO, 2012, p. 11). No entanto, a partir de 1938, dedicou-se a organizar manuais didáticos destinados aos professores do ensino primário. Dessa forma, o MEP de Miguel Milano foi distribuído nas escolas paulistas e para outros estados, chegando até mesmo às mãos das Irmãs Catequistas em Santa Catarina.

A coleção MEP é dividida em quatro volumes, um para cada ano escolar.¹⁰⁵ Foi elaborada pela primeira vez em 1938 conforme as orientações do Programa Mínimo de 1934, do Estado de São Paulo (SILVA; VALENTE, 2013). Trata-se de manuais didáticos que orientavam o professor em sala de aula no que concerne aos saberes (conteúdos escolares) e métodos de ensino (atividades e exercícios propostos para fixação dos conteúdos).¹⁰⁶ Como o autor mesmo destaca na apresentação do Manual do 4º ano, era uma “Revista inteiramente prática, de professor para professor.” (MILANO, 1938, p. 5). Todavia, embora o autor prescreva os conteúdos (currículo oficial de acordo com o Programa Mínimo) e exercícios que podiam ser realizados para fixá-los, os três manuais analisados não apresentam uma introdução com a fundamentação teórica do autor, isto é, está ausente nos manuais a concepção teórica e metodológica do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, foi mediante leitura minuciosa dos manuais que procurei identificar traços e percursos do método de ensino de Miguel Milano para inferir uma interface com as apropriações e usos desse recurso didático narrados pelas irmãs e que contribuíram para revelar características da cultura escolar por elas produzida e gerida.¹⁰⁷

O MEP do 2º ano, de Miguel Milano, tem o formato brochura composto por 199 páginas.

Figura 5 – Capa do Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, para o 2º ano

¹⁰⁵ Miguel Milano recebe prestígio devido à carreira educacional e autoria de vários livros, tanto manuais didáticos quanto outros livros que serviam como paradidáticos, como, por exemplo, *Pátria e Amor* (1935), *Para Bem Ler e Bem Recitar* (1914), *Heróis Brasileiros* (1943), *História da Civilização* (1936).

¹⁰⁶ Os MEP aqui analisados foram adquiridos por meio de sebos online. A busca e aquisição dos manuais e outros livros de Miguel Milano foi empreendida em conjunto com a professora orientadora Clarícia Otto.

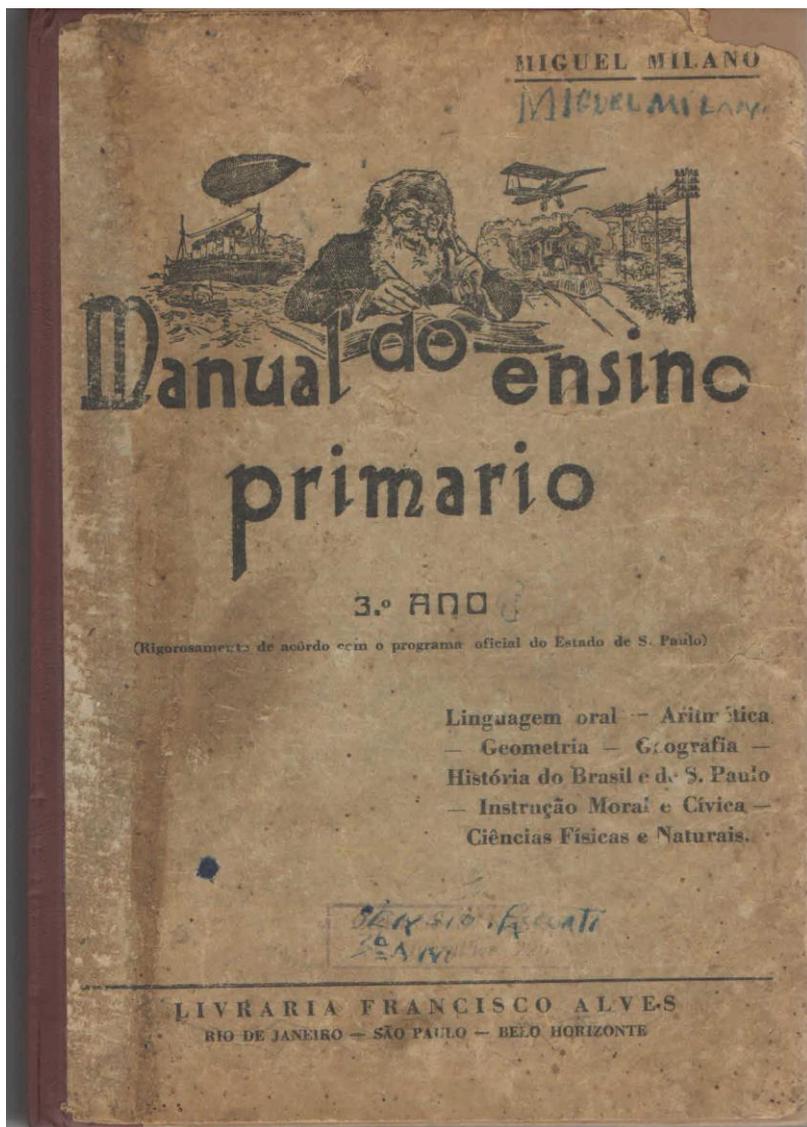
¹⁰⁷ Compreende-se o método de ensino na perspectiva de Valdemarin (2007, p. 307) a qual destaca que “o método de ensino é sintetizado num repertório de regras comuns, simplificadas, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas”.



Fonte: Milano (1946)

O MEP do 3º ano possui o mesmo formato, porém é composto por 269 páginas.

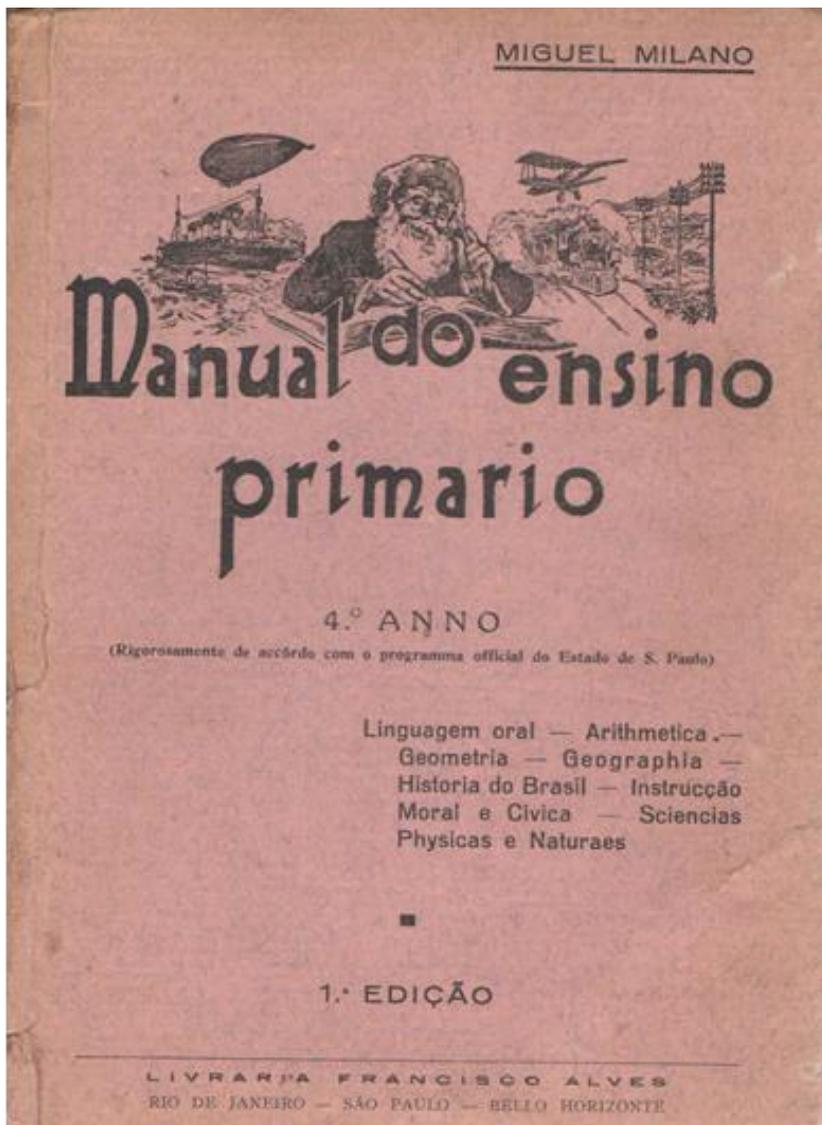
Figura 6 – Capa do Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, para o 3º ano



Fonte: Milano (1940)

O MEP do 4º ano segue a mesma forma dos anteriores, contudo é o que possui a maior quantidade de páginas, 413.

Figura 7 – Capa do Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, para o 4º ano



Fonte: Milano (1946)

Os três exemplares possuem a mesma estrutura e modelo. Seus signos expressos na capa evidenciam que se trata de um produto impresso e destinado aos alunos e professores, possuindo assim uma identidade própria de produção didática. Ainda quanto à capa, todos os manuais, além do título e nome do autor, têm imagens que lembram os conteúdos escolares e relacionadas ao ato de ensinar, porém, pouco estimulam a sensibilidade e a curiosidade, pois trata-se de imagens contornadas em preto em todas as obras. Ainda que os conteúdos sejam diferentes para cada série, a estética apresentada na capa do livro não oferece diferenças significativas.

Em todas as obras, logo depois do seu título, está escrito: “(Rigorosamente de acordo com o programa oficial do Estado de São Paulo)”, ou seja, os livros de Miguel Milano atendiam ao Programa de Ensino do Governo de São Paulo; no entanto, eram utilizados por professores de outros estados.¹⁰⁸ Na apresentação do Manual do 3º ano, verifica-se a expansão do material didático para outros lugares:

Entra hoje em 3ª edição este modesto trabalho expurgado dos defeitos inevitáveis das primeiras tiragens e na ortografia simplificada. A rapidez com que foram esgotadas as 1ª edições é a melhor prova da sua necessidade em nosso meio escolar. O interesse manifestado pelos MANUAIS, **dentro e fora do Estado**, por parte do professorado público e particular, paga-me sobejamente dos sacrifícios e vigílias feitos em elaborá-los e obriga-me ao agradecimento mui sincero que me apraz aqui consignar-lhe. Miguel Milano. São Paulo, Janeiro de 1940. (MILANO, 1940, grifo meu).¹⁰⁹

Entretanto, no livro do 4º ano, na primeira edição, de 1938, o autor não menciona a sua utilização em outros estados, isto é, dirige suas

¹⁰⁸ Segundo Teive (2005, p. 45), “o Estado de São Paulo, com a sua Reforma da Instrução Pública, empreendida em 1891, passou a ser considerado como a melhor escola dos grandes empreendimentos e das maiores transformações que a civilização tem operado em terras brasileiras (RAMOS, op. cit., p. 136), convertendo-se, conseqüentemente, em referência para todo o país. A reforma paulista privilegiou os métodos considerados como os mais modernos e aperfeiçoados dos EUA, os quais já vinham sendo desenvolvidos pela Escola Americana, fundada em 1871, no Estado São Paulo, considerada uma escola-padrão pela forma como encarava o aluno e sua relação com o conhecimento, baseada no método de ensino intuitivo”.

¹⁰⁹ Essa apresentação do livro é a mesma nos Manuais do 2º e 3º anos, apenas muda a indicação da edição, 6ª e 3ª edição, respectivamente.

palavras apenas ao professorado paulista, o que infere que o livro, que era para ser destinado ao público paulista, em pouco tempo, teve ampla repercussão e expandiu-se além do estado de São Paulo. Milano (1938) assim se dirige ao público paulista:

O professorado público paulista tem sido até hoje o operariado bem nutrido, ao qual se apresenta farta quantidade de matéria prima, insuficiência de instrumentos de trabalho e do qual se exige uma obra perfeita ou pelo menos bem acabada. Lutando com a falta de estímulo, com a extensão dos programas, com a carência de tempo, com mil outros fatores de ordem moral e material, e em meios as mais das vezes hostis, nem ao menos tem o consolo de poder valer-se de uma Revista que lhe suavize a penosa tarefa, orientando-o, encorajando-o, dosando-lhe as lições do programa oficial [...]. É esta lacuna que procuro preencher, com a publicação dos Manuais do Ensino Primário, para o 1º, 2º, 3º e 4º anos, na elaboração dos quais me empenhei com a mor afinco, por meses a fio, valendo-me da experiência auferida em mais de 30 anos de ensino. (MILANO, 1938, p. 7).

Nesse sentido, o livro de Miguel Milano, elaborado na década de 1930 para atender ao Estado de São Paulo, tornou-se um importante objeto escolar também em Santa Catarina a serviço da formação primária escolar, pois o objetivo, em âmbito nacional, era unificar o ensino primário:

Antes de mais nada deve a União estabelecer em parte as diretrizes gerais da educação primária, de maneira que não haja um ensino primário gaúcho, mineiro, paulista, baiano ou goiano, e sim uma educação primária brasileira. É preciso que o ensino primário em todos os estados tenha um só tipo, uma só estrutura, um só programa, uma só diretriz, e que tudo isto signifique uma só coisa: Brasil. A interferência da União, portanto, será no sentido de fazer desaparecer as ideias locais, fazendo ressaltar os limites da ideia nacional do ensino primário. A segunda medida de interferência é a organização: é a que seja

uma só, que tenha um só regime, uma só conceituação, uma só configuração. É preciso, finalmente, que a União intervenha para regular o financiamento, e, ainda, para colaborar no financiamento.¹¹⁰ (CAPANEMA, 1946 apud HORTA, 2010, p. 302).

Nessa mesma linha de raciocínio, em discurso para as novas professoras do Instituto de Educação, em 1943, Getúlio Vargas também destacou sua preocupação com a unificação do ensino primário:

Seria este o ‘Congresso dos Professores’, em que se cuidasse de dar unidade ao ensino, não só pela legislação, o que é pouco, mas pela escolha do livro escolar único, pela padronização do material, pela harmonia de espírito de todos os apóstolos dessa grande cruzada. (VARGAS, 1943 apud HORTA, 2010, p. 302).¹¹¹

A escolha do material didático para as escolas primárias públicas de Santa Catarina já era preocupação de Orestes Guimarães desde a época da reforma iniciada em 1911. De acordo com Orestes Guimarães, “não seria possível perseverar na reforma da instrução pública sem considerar as obras didáticas que circulavam ou as que deveriam circular nas escolas públicas primárias de Santa Catarina” (HOELLER, 2014, p. 59). O parecer dirigido ao governador de Santa Catarina, em 1911, assim manifestou a preocupação do reformista:

Para dar cumprimento às ordens da Vossa Excelência, comecei por fazer revisão das obras didáticas aprovadas para as escolas públicas de São Paulo (escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares), fazendo escolha daquelas que me parecem melhores, por isso que reúnem condições pedagógicas, incontestáveis, observadas pelo magistério paulista durante vinte e poucos

¹¹⁰ O discurso foi proferido por Gustavo Capanema em 1946 na posição de relator do Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1949. Gustavo Capanema foi Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas entre 1934 e 1945. Seu principal legado foi a Reforma Capanema. Com a reforma, o ensino primário foi desdobrado em Ensino Primário fundamental e Ensino Primário Supletivo.

¹¹¹ O discurso proferido por Getúlio Vargas na formatura do Instituto de Educação em 18 de dezembro de 1943, intitulado “A escola e a ação dos professores”, está disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/expresidentes/getuliovargas/discursos1/1943/19.pdf/at_download/file>. Acesso em: 25 nov. 2015.

anos de prática (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 4).

Sendo assim, a utilização do manual didático de Miguel Milano em Santa Catarina foi um importante objeto da cultura material que se adequou às exigências da época, pois caracterizava uma identidade cultural que se pretendia construir nos bancos escolares, especialmente nos bancos da educação escolarizada do ensino primário no âmbito nacional.

Segundo as memórias das irmãs que mencionaram a utilização do manual, era o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina que o enviava às escolas, haja vista que a Congregação não tinha dinheiro suficiente para comprar materiais para a formação docente, conforme mencionou a irmã Violeta, “Nós não tínhamos dinheiro pra isso. Era tudo muito difícil”. Dessa forma, elas tinham o acesso aos livros e preparavam suas aulas, muitas vezes, com o auxílio do seu “mestre” Miguel Milano. Os livros recebidos eram de grande importância para direcionar sua prática pedagógica, considerando que a formação docente, muitas vezes, era tida como secundária em relação à formação religiosa. Irmã Geraldina lembrou que “naquela época tinha os livros com tudo o que a gente deveria dar no primeiro, segundo, terceiro e quarto ano”, e era esse manual didático que conduzia as suas aulas. Conforme evidenciado em suas narrativas, diversas vezes as irmãs não tinham a preparação e o conhecimento pedagógico para lecionarem, o que explica o apego à obra de Miguel Milano.

Os conteúdos ministrados em cada série também aparecem na capa dos livros, e no seu interior as disciplinas são abordadas com suas especificidades. O livro do 2º ano é organizado de acordo com as seguintes disciplinas: (1) Linguagem Oral; (2) Aritmética; (3) Formas; (4) Geografia; (5) História do Brasil; (6) Instrução Moral e Cívica; (7) Lições de Coisas.¹¹² O livro do 3º ano assim é organizado: (1) Linguagem Oral

¹¹² Lições de Coisas trata-se de um manual destinado para os pais e professores de autoria do educador norte-americano Norman Allison Calkins, denominado Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children. O Manual foi publicado originalmente nos Estados Unidos em 1861. A obra teve ampla circulação no Brasil nas duas décadas finais do século XIX e nas duas iniciais do século XX, foi traduzida por Rui Barbosa e publicada originalmente em 1886, no Rio de Janeiro, pela Imprensa Nacional. O livro traduzido recebeu o título Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores e corresponde à versão da quadragésima edição da obra nos Estados Unidos, datada de 1841. “Menções ao manual de Calkins aparecem recorrentemente em trabalhos nos quais o foco é o ensino intuitivo, porque a publicação da tradução de Rui Barbosa é vista como uma das estratégias mais importantes na disseminação do método que se propôs para a estruturação da escola primária brasileira na passagem do século XIX para o XX, no contexto da mudança para o regime republicano.” (GOMES, 2011, p. 55). No entanto, Lições de Coisas no MEP de Miguel Milano era entendida como uma disciplina e não como um método de ensino.

(Português); (2) Aritmética; (3) Geometria; (4) Geografia; (5) História do Brasil e de São Paulo; (6) Instrução Moral e Cívica; (7) Ciências Físicas e Naturais. Por fim, o 4º ano, organiza-se em: (1) Linguagem Oral; (2) Aritmética; (3) Geografia; (4) História do Brasil; (5) Instrução Moral e Cívica; (6) Ciências Físicas e Naturais.

Em todos os manuais, na primeira página de cada disciplina, o autor descreve o Programa Oficial do Estado de São Paulo. No Programa Oficial, Milano (1940) apresenta o objetivo de cada conteúdo do currículo. Depois de descritos os objetivos, o manual didático expõe as explicações de cada conceito pertinente à disciplina trabalhada. Algumas disciplinas, como Linguagem Oral, Aritmética, Formas e Geometria, também apresentam sugestões de exercícios que os professores deveriam desenvolver. Outras, como Ciências Naturais e Lições de Coisas, trazem os conteúdos e alguns experimentos que pudessem ser realizados em sala de aula. Instrução Moral e Cívica, História e Geografia trazem exclusivamente os conteúdos em forma de textos e algumas imagens que exemplificam os conteúdos.

Considerando que “a exposição do conteúdo e da metodologia apresentada nos manuais didáticos possibilita avaliar quanta sutileza e de quantos mecanismos se vale a instituição escolar para proceder a inculcação de valores e padrões de comportamentos” (VALDEMARIN, 2007, p. 312), adentrar nos livros de Miguel Milano, por meio das memórias das irmãs, parece-me um processo complexo, porém, inteligível para compreender ainda mais o cotidiano da escola no que tange aos saberes e métodos escolares. Nesse sentido, a relação das catequistas com os saberes apropriados e com os métodos utilizados foi constituinte da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade dessas professoras. Amparada nos manuais de Miguel Milano, procurei abordar as questões relacionadas aos saberes e práticas docentes que se configuraram no interior da sala de aula e que compuseram a cultura escolar arquitetada por esse grupo de professoras.

5.2 CONTEÚDOS E MATÉRIAS ESCOLARES

Assim como os demais professores das escolas públicas de Santa Catarina, as irmãs seguiam prescrições legais conforme os Programas de Ensino elaborados pelo Departamento de Educação. A irmã Hedwiges rememorou o seguinte: “nós dávamos aula conforme o que vinha de material do estado”. O primeiro Programa de Ensino para as escolas isoladas públicas de Santa Catarina foi organizado em 1911, com a

Gin ásti ca	Ginás tica	Ginás tica	Ginás tica	Ginás tica	Ginás tica	Ginásti ca
-------------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Fonte: Santa Catharina (1928)

Diferentemente do Programa de Ensino de 1928, não constava no Programa de 1939 a divisão das disciplinas por série. O Programa de Ensino reformulado em 1939 passou a ter o mesmo programa do grupo escolar nas escolas isoladas. As disciplinas foram assim expostas:

Art. 18º- O programa compreende as seguintes disciplinas: Leitura, Linguagem, Aritmética, Geografia, Geometria, História do Brasil, Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Canto e Ginástica.

Art. 19º- O ensino será orientado de maneira que a escola possa servir às necessidades peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar.

Art. 20º- O ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a este contínuas oportunidades para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extraclasse.

Art. 21º- Os manuais escolares são considerados apenas instrumentos auxiliares do ensino, e o seu uso deve ceder o passo, sempre que possível, aos exercícios que desenvolvam o poder de criação, investigação e crítica do aluno. (SANTA CATHARINA, 1939, p.1).

O Programa de Ensino de 1946 também padronizou as disciplinas nos grupos escolares, nas escolas reunidas e nas escolas isoladas.¹¹³ As disciplinas foram estabelecidas de acordo com o que se apresenta no Quadro 7.

Quadro 7 – Programa de Ensino Primário de Santa Catarina de 1946

¹¹³ De acordo com Prates, Oliveira e Teive (2012), apesar de as ideias escolanovistas estarem em discussão no país desde a década de 1920, somente em 1946 se observa a tentativa, tanto nacional quanto estadual, de adequar o currículo da escola primária aos seus postulados, por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1946a), conhecida como Reforma Elpídio Barbosa. Nessa mesma linha, por meio do Decreto- Lei Estadual nº 3.732/46 (SANTA CATHARINA, 1946c), implantou-se na educação pública catarinense um novo Programa de Ensino Primário.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
-	História e Geografia do Brasil	História e Geografia do Brasil	História e Geografia do Brasil
Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e para o Trabalho	Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e para o Trabalho	Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e para o Trabalho	Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e para o Trabalho
Desenho e Trabalhos Manuais			
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física

Fonte: Santa Catharina, 1946c

Nos Programas de Ensino de 1928, 1939 e 1946, verificou-se que as disciplinas de Leitura e Linguagem (Oral e Escrita) apareceram em todos os Programas das escolas isoladas e dos grupos escolares, o que demonstra uma grande importância a essa área. A preocupação do poder público em ensinar a ler e escrever estava atrelada à formação de um cidadão “civilizado”, que atendesse aos anseios republicanos e inserisse a criança na sociedade dita civilizada. Hoeller (2009, p. 26) adverte que “era preciso pensar em meios de se civilizar as crianças, para que se tornassem cidadãos da república. Por isso, a escolarização da infância fazia-se necessária”.¹¹⁴

Ensinar a ler e a escrever era tido pelas catequistas como atividades importantes a serem desenvolvidas. A disciplina de Português (Leitura, Linguagem Oral e Escrita) era diária, inclusive, iniciando desde cedo com a leitura e explicação do catecismo. A irmã Geraldina

¹¹⁴ De acordo com Hoeller (2009), a preocupação com a escolarização na infância existia desde o período Imperial; no entanto, com a República esse processo acentua-se.

relembrou desta forma aspectos relacionados ao ensino em sala de aula: “E a leitura que era bonita, tinha que ser todo dia. Então, a gente tinha que dividir o tempo”. Nessa mesma linha, a irmã Verônica indicou: “Português nós dávamos muito. Ensinar, por exemplo, nas horas de escrever, saber onde vai o acento que se chamava circunflexo, o outro era agudo, onde a gente usava cedilha, os dois ss, separação das sílabas e a escrever outras coisas”.

Nos manuais de Miguel Milano, a disciplina de Português está presente em todos os anos, 2º, 3º e 4º, como Linguagem Oral (Português). Em cada um dos manuais aqui apresentados, a disciplina de Português é a primeira a ser desenvolvida; ou seja, também adquire um lugar de destaque. Seguindo o modelo de todas as demais disciplinas, Milano organiza-a primeiramente apresentando o Programa Oficial de Linguagem Oral. No Programa Oficial, constam os conteúdos a serem trabalhados em cada série e eram descritos em forma de verbo, isto é, Milano objetiva cada conteúdo:¹¹⁵

Programa Oficial: (1) Analisar logicamente proposições simples e compostas, utilizando-se de diagramas, que tornam visual a explicação da análise. (2) Reconhecer as principais categorias gramaticais, conforme a função que desempenha na frase. (3) Estudar as flexões nominais e verbais, praticando-se em numerosos exercícios. (4) Exercitar os alunos na substituição de cláusulas objetivas por complementos objetivos, assim como das formas do indicativo e do subjetivo, por formas do infinitivo, ex: vi que o menino caiu, vi cair o menino, vi a queda do menino, etc. (5) Continuar o estudo na derivação e composição de palavras, insistindo no papel dos prefixos e sufixos, cujo conhecimento nos dá a chave da significação de um grande número de termos novos. (6) Empregar com propriedade os substantivos coletivos e partitivos. (7) Fazer muitos exercícios sobre as mudanças de estrutura e de fraseologia. (8) Prosseguir o estudo de palavras: sinônimos, homônimos, parônimos e antônimos. (9) Exercitar a classe na mudança de tratamento gramatical de cartas e diálogos. (10) Ensinar a declamar em prosa ou verso, com

¹¹⁵ Embora o MEP do 1º ano não seja aqui abordado, na apresentação do 2º ano o autor destaca que “os exercícios de linguagem oral desta classe não diferem dos mencionados para o 1º ano e servem principalmente de preparo aos trabalhos de linguagem escrita” (MILANO, 1946, p. 9).

propriedade e variedade de expressão. (MILANO, 1938, p. 7).

Conforme o excerto, observa-se haver uma prescrição dos conteúdos a serem trabalhados, assim como os objetivos a serem atingidos com cada um deles. Restava ao professor conhecê-los e reproduzi-los em sala de aula, seguindo o manual. Na disciplina de Português, Milano (1938) apresenta descritivamente a conceitualização de cada conteúdo logo após o Programa Oficial, e, em seguida, também aborda exercícios sugeridos ao professor. Nas três obras, não foram encontradas ilustrações dos conteúdos, caracterizando-se pelo modo descritivo de seus textos, com pouca, ou nenhuma, possibilidade de o professor interferir nas inserções do autor. Com exceção do 2º ano, as demais obras não apresentam leitura e interpretação de texto, focando praticamente na parte ortográfica e gramatical da língua portuguesa. Pode-se dizer que os conteúdos de Português são expostos por Milano (1938; 1940; 1948) de modo simples a fim de que o professor possa compreender os conceitos e transmiti-los para o aluno em sala de aula. O protagonismo nesse sentido é do autor do manual e de seus saberes docentes, não oportunizando uma participação ativa do professor na produção do conhecimento, nem, tampouco, considera o conhecimento prévio do aluno. Todavia, há de se levar em conta que a apropriação do saber, por parte do professor, pode variar de acordo com os sentidos e significados que atribui ao conhecimento. Ou seja, o professor apropria-se da leitura e produz os seus significados, tal como propõe Chartier (1990; 1999; 2002).¹¹⁶

A disciplina de Matemática, do mesmo modo que a de Português, estava presente em todos os Programas de Ensino da escola primária de Santa Catarina. Nos Programas de 1928 e 1939, essa disciplina era subdividida em Aritmética e Geometria; somente a partir de 1946 foi que passou a ser Iniciação à Matemática.¹¹⁷ Nas memórias das Irmãs

¹¹⁶ Chartier (1999, p. 77) destaca que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]. O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende importar. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”. Portanto, a apropriação, segundo o autor, aponta para uma “liberdade criadora” que possibilita uma negação da imposição total de sentidos do polo produtor visando a uma “história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68). Ou seja, ao lhe atribuir uma intencionalidade de produção de sentidos, ainda que restrita, o receptor ganha autonomia na elaboração de sentidos e apropriações. Conforme Chartier, (1990, p. 25), “tudo é recebido à maneira do receptor”.

¹¹⁷ As diferenças de nomenclatura que designa os mesmos conteúdos estão relacionadas a momentos de transformação educacional, seja por impacto de reformas educacionais, de reorganização curricular ou

Catequistas, a Matemática, a Aritmética e a Geometria apareceram com clareza, inclusive, foram conteúdos que as marcaram, como, por exemplo, os juros, a tabuada e atividades que, segundo elas, estimulavam o raciocínio. Exemplo disso foram as palavras da irmã Geraldina ao narrar como ensinava a disciplina de Matemática aos alunos:

O que tinha que dar todo dia era Matemática. [...] Às vezes eram as quatro operações, juros... juros, a gente tinha que dar taxas. Então, no começo quando eu comecei a lecionar, o aluno saía mais bem preparado que o ginásio de hoje, só com o quarto ano. [...] E era gostoso porque a gente via como eles eram ansiosos para aprender, então se dava a Matemática. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Nessa perspectiva, a irmã Hedwiges também lembrou que, na disciplina de Matemática, elas recebiam o material pronto. E acrescentou: “Conforme o material que a gente tinha de Matemática explicada era muito mais que agora. Na Matemática, tinha até geometria. Nós dávamos geometria para terceira série que, ao terminar, eles estavam preparados para qualquer profissão!”. Assim como a disciplina de Português, a Matemática também era uma disciplina considerada importante pelas irmãs. Tinha de ser ensinada diariamente.

No que se relaciona à Matemática, Miguel Milano divide-a no 2º ano em Aritmética e Formas, e, no 3º e 4º anos, separa em Aritmética e Geometria. Nas três obras, o autor dedica a maior parte à disciplina: o 2º ano, das 199 páginas do livro, 25 são para Aritmética e Formas; o 3º ano, das 269 páginas, 88 são Aritmética e Geometria; e no 4º ano, das 413 páginas, 120 são para as disciplinas de Aritmética e Geometria. Igualmente à disciplina de Português, as disciplinas relacionadas à Matemática também são apresentadas no Programa Oficial em forma de conteúdos e objetivos, procurando transmitir os conteúdos aos professores e sugerindo atividades de fixação.

Especialmente no MEP do 4º ano, é pertinente destacar algumas características. O capítulo Aritmética é subdividido em dez itens: Divisibilidade, Frações ordinárias, Sistema métrico, Proporções, Regra de

mudanças de métodos de ensino. No entanto, a pesquisa aqui apresentada não aprofunda essa temática. Para aprofundar os estudos sobre as disciplinas escolares, sugiro a leitura de Chervel (1990). Sob o prisma da cultura escolar, o autor procura refletir sobre a estreita articulação das disciplinas escolares com a cultura escolar, assim como analisa conceitos que possibilitam compreender o funcionamento interno das disciplinas escolares, compreendendo-as como autônomas, produzidas no interior da escola.

três simples, Porcentagem, Juros simples, Desconto comercial, Divisões proporcionais, Regras da sociedade e Câmbio. O capítulo Geometria subdivide-se em: Polígonos regulares e irregulares, Figuras equivalentes, Noção de escala, Relação entre circunferência e o diâmetro, Área do círculo, Polígono estrelados, Poliedros, Áreas dos poliedros, Volume dos poliedros, Corpos redondos, Áreas dos corpos redondos, Volume dos corpos redondos. Diante disso, é possível compreender dois raciocínios das irmãs entrevistadas quanto à Matemática. Por um lado, algumas irmãs, como, por exemplo, a irmã Geraldina, destacou que os “alunos aprendiam muito mais naquela época do que hoje em dia. A gente dava até juros!”. Por outro lado, percebo que o manual de Milano, assim como ajudava as irmãs no cotidiano escolar, também as desafiava, haja vista que muitas delas não tinham a formação e o conhecimento exigido nas obras do autor. Mais uma vez a irmã Hedwiges enfatizou: “Miguel Milano era nosso mestre”.

As disciplinas de História e Geografia igualmente estavam presentes em todos os Programas de Ensino de Santa Catarina. Nas memórias das irmãs, não eram disciplinas trabalhadas diariamente. A irmã Hedwiges lembrou que “Geografia, História e Conhecimentos Gerais eram duas vezes na semana. Porque a programação a gente fazia e tinha que levar tudo. Tudo tinha que passar pelo inspetor”. A irmã ainda acrescentou que essas disciplinas não eram suas preferidas:

Geografia e História, que a gente chamava de Conhecimentos Gerais, a gente dava as disciplinas porque os alunos gostavam de conhecer um pouquinho de História do Brasil, era um livrinho pequenininho. A gente simplesmente dava um jeito de arrumar e emprestava para eles levarem para casa para estudar porque eram três séries, não era fácil! (Irmã Edwiges. Entrevista, 2014).

A prática docente das irmãs adaptavam-se ao Programa de Ensino porque assim deveria ser, inclusive eram cobradas pela Inspeção Geral da Instrução Pública.¹¹⁸ De acordo com o relato da irmã, as exigências do

¹¹⁸ A Inspeção Geral da Instrução Pública, órgão subordinado à Secretaria Geral do Estado, conforme mencionado, foi criada no contexto da Reforma Orestes Guimarães em 1911. Segundo Teive (2005, p. 124-125), a Inspeção Geral da Instrução Pública modificou a forma de intervenção do Estado na gestão escolar, passando “a normatizar cada detalhe do cotidiano das escolas públicas catarinenses, por meio de uma série de documentos, regulamentos, pareceres e programas, os quais deveriam ser seguidos à risca. A partir de então, a instituição escolar passou a ser fortemente mediatizada pelas regras e normas propostas pela Inspeção/Inspetor, as quais deveriam assegurar a interiorização/exteriorização pelos/as professores/as do conteúdo da reforma”.

Estado, representado pelos Programas de Ensino e pelas inspeções, eram rigorosamente obedecidas por elas, afinal, fazia parte do seu perfil profissional adequar-se ao sistema de ensino para legitimar não somente a sua ação perante o Estado, mas a de toda a CICAF.

Nas obras de Milano (1938; 1940; 1946), essas disciplinas são assim organizadas: no 2º ano, são as disciplinas de Geografia e História do Brasil; no 3º ano, são História do Brasil e de São Paulo e Geografia; e, no 4º ano, são Geografia e História do Brasil. Assim como as disciplinas anteriores, seus conteúdos estavam de acordo com o Programa Oficial de São Paulo de 1934 e prescreviam ao professor os objetivos de cada conteúdo.

A disciplina de Geografia apresentada nos MEPs (MILANO, 1938; 1940; 1946) era fundamentalmente física, com a ausência da geografia que se caracteriza como humana e também da geopolítica. Seus conteúdos eram acrescidos por gravuras e imagens para orientação dos professores, conforme pode ser observado na Figura 8.

Figura 8– Belezas naturais de São Paulo descritas no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 2º ano

Descrição das belezas naturais do Estado.

— Dentre as inúmeras belezas naturais existentes no Estado de S. Paulo, sobressáem, por sua importância, as quedas d'água, que fornecem força às diferentes indústrias.

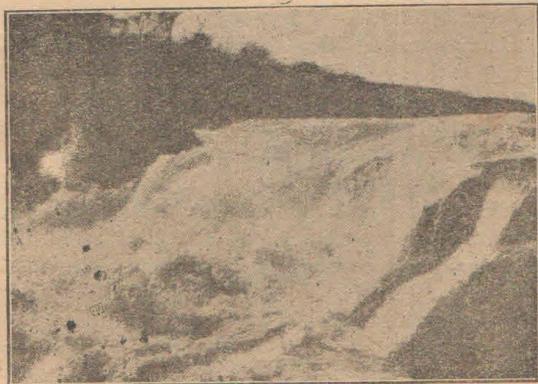


Fig. 61
(Trecho do Salto dos Patos).



Fig. 62
(Cachoeira das Cruzes — rio Tieté).

Na disciplina de História nos manuais (MILANO, 1938; 1940; 1946), observou-se uma textualidade marcada por conteúdos que destacam fatos históricos relacionados à formação da identidade brasileira e à exaltação a personagens, considerados, pelo autor, prestigiados e de valor. São livros que se caracterizam por trazer conteúdos tradicionais referentes à História do Brasil e de São Paulo, exemplo disso é o primeiro conteúdo trabalhado em cada série: o 2º ano é iniciado com o tema “O estado primitivo do Brasil”; o 3º ano, “O descobrimento do Brasil”; e, no 4º ano, “O que era o mundo civilizado no século XV”. Ou seja, os manuais trazem, em primeiro plano, os conteúdos referentes à colonização portuguesa no Brasil, no entanto, sob um formato tradicional, descritivo e sem a presença de questionamentos e até mesmo de imagens que pudessem auxiliar o professor e instigar a sua curiosidade e a do aluno. No manual, a disciplina de História contribuía na formação de um professorado capaz de transmitir o louvor e orgulho nacional para seus alunos conforme os preceitos do Estado.

Ciências Físicas e Naturais, conteúdos também abordados por Miguel Milano, estão presentes no 3º e 4º anos da coleção; e, no 2º ano, encontra-se a disciplina Lições de Coisas.¹¹⁹ Ciências Físicas e Naturais são disciplinas que se caracterizam pela memorização dos conteúdos, prática metodológica presente também nas memórias das entrevistadas. Os livros possuem poucas imagens e aquelas que possuem são igualmente preto e branco, conforme pode ser verificado na Figura 9:

Figura 9 – Representação do corpo humano descrita no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano

¹¹⁹ Embora Lições de Coisas seja uma expressão que popularizou e representava o método intuitivo, nos manuais de Miguel Milano, ela aparece como uma disciplina. Segundo Teive (2005, p. 41), “o contato com o chamado Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas, considerado o que havia de mais moderno na pedagogia, no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX” [frase sem sentido]. A autora ainda prossegue afirmando que a Lições de Coisas, na perspectiva do método intuitivo, era “uma transposição didática do método de ensino intuitivo, consubstanciada nos chamados manuais de lições de Coisas, muito utilizados nas escolas normais e escolas primárias de todo o Brasil a partir do final do século XIX até a primeira metade do século XX. Esses manuais, organizados na forma de perguntas e de respostas, chamados colóquios instrutivos, eram tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores/as da escola elementar” (TEIVE, 2005, p. 48).

A mão é constituída de **palma e dorso**, e de cinco **dedos**. Estes são assim chamados: **polegar, indicador, médio, anular e mínimo**.

Cada dedo é ornado de uma **unha**.

A mão prende-se ao antebraço por meio do **pulso**; o antebraço une-se ao braço no **cotovelo**.

Os membros inferiores compreendem o **pé, a perna, a côxa e a anca**.

No pé notam-se o **calcanhar, a planta e o dorso do pé**, e cinco **dedos**, chamados **artelhos**.

Cada artelho possui uma **unha**.

A perna une-se à côxa no **joelho**; o pé prende-se à perna no **tornozelo**.

O esqueleto

Todo o **corpo humano** é mantido por uma forte armação de ossos, chamada **esqueleto** (fig. 105).

O esqueleto apresenta a mesma divisão do corpo: **cabeça, tronco e membros**.

A **cabeça** é formada por 22 ossos, sendo 8 do **crânio** e 14 da **face**.

Os ossos do **crânio** são chatos e imóveis. Formam uma espécie de caixa óssea, mais ou menos oval, chamada **caixa craniana**. E ela que contém o **cérebro**.

Os ossos da **face** unem-se de modo a deixarem várias cavidades: a **boca**, que contém a **língua** e os **dentês**; as **órbitas**, que possuem os **olhos**; as **fossas nasais** ou aberturas do **nariz**.

O **maxilar inferior** é o único osso móvel da **face**, bem como de toda a **cabeça**.

O **tronco** (fig. 106) consta da **coluna vertebral**, do **esterno** e das **costelas**. A reunião destes ossos constitue uma espécie de **gaiola**, chamada **caixa torácica**, dentro da qual se encontram o **coração** e os **pulmões**.

A **coluna vertebral** é formada por 33 ossinhos iguais, furados no centro, chamados **vértebras** (fig.

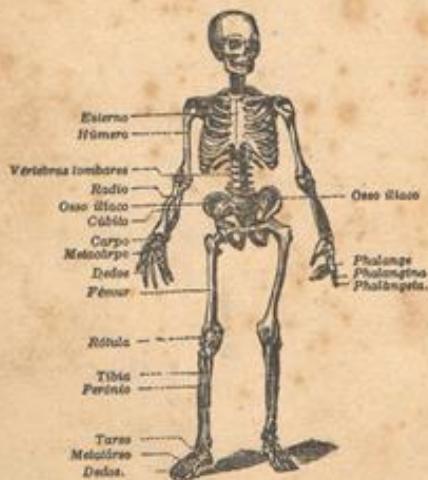


Fig. 105

Mesmo que o Programa do Ensino Primário de Santa Catarina abordasse a Higiene como disciplina nos três programas aqui apresentados, nos manuais de Milano (1938; 1940; 1946) não há a matéria de Higiene; todavia, o que se observou é que ela permeava em outras áreas, principalmente em Ciências Físicas e Naturais e Lições de Coisas. Em Ciências Físicas e Naturais, do 3º ano, o autor aborda os seguintes temas relacionados à Higiene: Conselhos higiênicos sobre a alimentação e Conselhos Higiênicos. No 4º ano, o autor aborda: Higiene individual, Os exercícios físicos e Higiene da Habitação. Em Lições de Coisas, são tratados dos seguintes temas relacionados à Higiene: O arejamento dos quartos, O vestuário, A pele e o asseio, e A limpeza da casa.

No que se refere à disciplina Higiene e Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e para o Trabalho, nas memórias das Irmãs Catequistas, essas disciplinas não foram mencionadas diretamente; no entanto, em uma análise do Relatório Anual do Grupo Escola Osvaldo Cruz, um plano de aula explica como eram ministradas pelas irmãs:

Plano II

Grupo Escolar Osvaldo Cruz,

Plano de aula

Classe: 4º ano

Matéria: Conhecimentos Gerais - Higiene

Assunto: Profilaxia da tuberculose

Método: Expositivo

Processo: Intuitivo

Material didático: Giz, quadro-negro, quadro com gravuras.

Marcha da aula: darei começo à minha aula falando sobre a Campanha dos “Lázarus”, levando-os ao conhecimento de que não é só essa classe de pessoas que ficam isoladas, mas, há outra, que são os tuberculosos.

- Em seguida, explicar-lhes-ei o que vem a ser a doença chamada tuberculose e qual o bacilo que produz e qual o meio propício à sua transmissão e qual meio de prevenir-se contra ele.

- A tuberculose é produzida pelo bacilo de kock, que pode ser transmitido pelo leite, pela carne e pelos alimentos em geral.

- Para evitar o contágio, deve-se: destruir os escarros e o pus dos doentes, antes que sequem, por meio da água fervente ou do fogo; fazer com que

os doentes não escarrem no chão, mas sim em escarradeira de fácil desinfecção; ferver as roupas e lenços dos mesmos, não frequentar lugares mal arejados ou pouco espaçosos, onde haja aglomeração de pessoas, evitar a insuficiência da alimentação, os excessos de toda a espécie, tudo quanto possa depauperar o organismo; não habitar casas que não tenham sido antes desinfetadas; manter-se a uma distância conveniente dos doentes, por causa dos borrifos de tosse que possa emitir; manter o maior asseio corporal e da habitação.

Procurarei tornar minha aula interessante fazendo uso do quadro do aparelho respiratório.

Terminadas que forem essas explicações, interrogarei os alunos para inteirar-me de sua compreensão.

Associação: associarei esta aula com uma de linguagem escrita e uma de geografia.

Ass. Olívia Paterno (Irmã). (RELATÓRIO, 1949, n.p.).

Assim, após ter conhecimento desse Plano de Aula, identifiquei na fala da irmã Geraldina uma descrição sobre a Campanha dos Lázaros, a qual fazia parte da disciplina Higiene, isto é, era um saber docente que fazia parte do cotidiano dessas irmãs.

Todo mês tinha reunião e eles exigiam. Por exemplo, tinha a campanha dos leprosos, e todo ano tinha que fazer a campanha para os leprosos. Então quem desse mais, ganhava até um presente, um dia de folga. A gente trabalhava bem nessa campanha para depois dispensar os alunos, todo mundo. Mas os alunos diziam: ‘Mas Irmã, nós queremos jogar nesse dia!’. Eu dizia: ‘Vocês querem jogar nesse dia? Tá bom, tá bom, os jogadores podem ir que a gente atende’ Mas aquilo era uma vida tão bonita, tão boa. Ainda não faz tempo vieram aqui dois alunos me visitar. Hoje ela já é avó, onde eu trabalhei em Jaraguá do Sul. Então ela diz assim: ‘Meu Deus, Irmã, como a gente lembra do tempo de vocês!’ (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

No que concerne às disciplinas relacionadas à Agricultura e Trabalhos Manuais, presentes no Programa do Ensino Primário de Santa Catarina, as Irmãs Catequistas procuravam trabalhar de forma prática e não teórica. Nas escolas, cada uma tinha a sua horta e eram elas juntamente com os seus alunos que a mantinham.¹²⁰ Não houve registro específico de como elas organizavam esse momento; entretanto, cultivar uma horta para consumo próprio sempre foi uma característica da Congregação desde a sua fundação. Na escola, não poderia ser diferente.

No MEP do 2º ano é possível localizar conteúdos relacionados à Higiene, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e para o Trabalho, Agricultura e Trabalhos Manuais. Eles fazem parte da disciplina Lições de Coisas. Notou-se que os conteúdos apresentados no 2º ano, por meio da citada disciplina, são relacionados ao cotidiano dos professores e dos alunos e que procuram trazer ao cenário educacional primário conceitos e abordagens que poderiam ser úteis aos desafios diários. O autor aborda os seguintes conteúdos:

Programa Oficial: (1) Os cereais, os legumes e as frutas. A carne e o peixe. O preparo dos alimentos, a digestão. Os dentes e a mastigação. (2) A água nos três estados. As nuvens, a chuva, a fonte, as águas correntes. As bebidas. A embriaguês. Efeitos do fumo. (3) O ar, o vento, a bomba de bicicleta. A vela e as combustões. O arejamento dos quartos. (4) Os combustíveis. O fole. O fogão. O termômetro. Os metais de cozinha. (5) Queda dos corpos, peso, fio de prumo. A balança. (6) O vestuário. Os tecidos. A circulação do sangue. A pele e o asseio. A limpeza da casa. (7) Observações sobre um cão, um gato e um coelho. Exame de uma ave e de um ovo. A lagartixa, a cobra, o sapo e a sardinha. (8) Animais domésticos e selvagens. Animais úteis e nocivos. (9) Observações sobre a germinação do milho e do feijão. Partes de uma flor

¹²⁰ Embora faça parte da tradição da CICAF, assim como de suas integrantes, a organização de uma horta na escola não era uma atividade exclusiva das irmãs, mas sim uma orientação que vinha nos Programas de Ensino e Circulares veiculadas pelo governo do estado de Santa Catarina. Em 1935, com a criação das associações escolares, o Clube Agrícola, sempre que possível, deveria ser formado nas escolas. Assim o Clube era entendido pelo poder público: “Na regularidade harmoniosa das hortas, na ornamentação florida dos jardins, adquire a criança o espírito de ordem, o hábito de observação, a reflexão, a prudência, a previsão, a firmeza da vontade, a energia, a afeição ao trabalho, pendores que nascem da luta consciente do homem com a Natureza e que somente se adquirem, atuando. Há de movimentar-se a criança atraída pelo trabalho e compreenderá o valor da cooperação e da disciplina. Sentir-se-á ela dominada pelo espírito de responsabilidade, e terá vontade de estudar, pois todas as atividades rurais, desenvolvidas no clube, terão necessidade das matérias estudadas na escola” (SANTA CATHARINA, 1941, p. 168).

do jardim. A flor e o fruto. Utilidade dos vegetais.
(10) Meios de comunicação por terra, por mar e pelo ar. O correio, o telégrafo e o telefone.
(MILANO, 1946, p. 156).

Segundo Lourenço Filho (1950 apud GOMES, 2011, p. 56), a obra *Lições de Coisas*, originalmente escrita por Norman Allison Calkins, em 1861, e traduzida no Brasil por Rui Barbosa, em 1886, não se apresentava como uma disciplina especial, isto é, apresentava-a como uma “forma de processo geral de ensino, aplicável a todas as disciplinas do curso primário”. Nessa direção, *Lições de Coisas* era como “todo um sistema de orientação, não interessando apenas aos que capitulassem os programas como ‘lições de coisas’, mas, ao ensino da linguagem oral e escrita, da matemática, do desenho, das noções comuns” (LOURENÇO FILHO, 1950 apud GOMES, 2011, p. 56).

Todavia, o que se verificou foi que *Lições de Coisas*, na coleção de Milano (1946), é tida como uma disciplina escolar que se caracteriza por conteúdos que orientam tanto o professor como o aluno nas tarefas cotidianas e que, muitos dos conteúdos podem ser incluídos e trabalhados em outras disciplinas; no entanto, o autor optou em individualizá-la como disciplina a fim de familiarizar o professor com o método, introduzido no Brasil desde o fim do século XIX e metade do século XX.¹²¹

No que concerne à disciplina Instrução Moral e Cívica, estava presente nos Programas de Ensino Primário de 1928 e 1939, de Santa Catarina. Em 1946, essa nomenclatura não foi mencionada. Contudo, essa disciplina adquire um espaço de destaque nas memórias das irmãs. De uma forma singela, elas traduziram os saberes docentes da disciplina em amor à Pátria. Irmã Dorvalina relembrou: “Todos os sábados a gente fazia a homenagem à Bandeira. Lá fora colocava a Bandeira, cantava o Hino Nacional, dava uma poesia para cada aluno, ou para quem queria, e depois cantava o Hino à Bandeira e entrava para sala. Guardava a Bandeira e ia para sala.”. Em vários momentos da entrevista, suas lembranças remetiam-se às ocasiões de homenagens à Pátria e aos cantos que também

¹²¹ A incompreensão sobre *Lições de Coisas* incomodava setores e intelectuais da época. A concepção das *Lições de Coisas* como método de ensino para todos os conteúdos era, na verdade abraçada pelo próprio Rui Barbosa, que foi o relator da Comissão de Instrução Pública para a Reforma Leôncio de Carvalho. Segundo Barbosa (1946 apud GOMES, 2011, p. 57), “A *lição de coisas* não é um assunto especial no plano de estudos: é um *método* de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: *abrange o programa inteiro*; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o *processo geral*, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar (itálicos no original). O autor ainda prossegue: “Não é uma seção do programa escolar, um assunto independente, com o seu espaço reservado no horário: é o fundamento absoluto de *toda* a educação elementar, o sopro que há de animá-la em todas as suas partes, o *método* que se deve apoderar *exclusivamente* de toda ela, e afeiçoá-la inteiramente às suas leis” (BARBOSA, 1950 apud GOMES, 2011, p. 57, itálicos do autor).

entoavam em relação ao civismo que ensinavam. Porém, procurando mais pistas sobre os conteúdos ensinados na disciplina, encontro nos manuais de Milano (1938; 1940; 1946) respostas para explicar o encanto e entusiasmo que essas irmãs tinham em ensinar o amor à Nação.

Nos manuais, há várias passagens que reforçam a proposição de que o Estado deveria ser supremo, e essa supremacia deveria estender-se aos bancos escolares. Assim Milano (1940, p. 173) escreve na parte destinada à Instrução Moral e Cívica:

A **escola**. - a escola é uma sociedade, cujos alunos formam uma **família** intelectual ou mesmo um pequeno **estado** que tem por chefe o mestre. É nela que as crianças e os moços encontram quem, fazendo-lhes as vezes de pai, lhes adoça o caráter e desenvolve as faculdades físicas e intelectuais. (Grifo no original).

No mesmo manual, em outra passagem, Milano (1940, p. 193) ainda acrescenta:

Dá-se o nome de **governo** à autoridade suprema que dirige os destinos de uma sociedade qualquer, porque não pode haver associação sem governo. A primeira ideia de governo recebe-a o homem, desde criança, no lar, no **seio da família**, indo encontrá-las depois, mais desenvolvida, na escola e no seio da coletividade. (Grifo no original).

Tal manual didático tinha, em geral, uma narrativa centrada na formação do Estado alinhado com a formação da família, princípios que deveriam ser ensinados na escola. Esses indícios podem ser observados nas palavras grifadas pelo autor: escola, família, estado, governo, seio da família. Ao longo de suas 269 páginas, Milano (1940) destaca palavras que considera importante, é uma característica presente em todas as disciplinas. No que diz respeito à disciplina de Instrução Moral e Cívica, as palavras que se destacam estão relacionadas ao Estado e à família. O autor construiu sua obra de maneira a ressaltar a constituição e o desenvolvimento da nação brasileira alinhados com os princípios morais da família e até mesmo da religião, que aparece explicitamente em seu livro:

A mãe de família que não prezar, como a sua maior joia, a pureza da fé conjugal; que não der a seus

filhos o exemplo da docilidade, da paciência, da compaixão, da modéstia; que lhes não infundir em ternos anos, com aquela insinuante e poderosa linguagem de mulher, as primeiras noções de Deus e dos seus mandamentos, tudo poderá esperar, menos a paz e as alegrias do lar doméstico, menos a fortuna de legar ao país cidadãos virtuosos. (MILANO, 1940, p. 182).

A figura feminina, representada aqui pela mãe, assemelha-se com a postura e comportamento das Irmãs Catequistas, as quais demonstram um sentimento maternal em relação aos seus alunos. Essa atitude materna relacionada aos alunos não foi construção unicamente inferida pela CICAF, mas também presente nas orientações pedagógicas que recebiam por meio do Manual de Milano. Afinal, diz a irmã: “Miguel Milano era nosso mestre” (Irmã Edwiges. Entrevista, 2014).

Os Manuais do Ensino Primário de Miguel Milano contemplam os princípios católicos de suas orientações:

Deveres religiosos

Os deveres religiosos são os que o homem tem para com Deus - todo Poderoso, criador do Céu e da Terra, que fez a criatura humana à sua imagem e lhe deu vida e lhe conserva repleta de bondade. A ele deve o homem volver constantemente o pensamento, não só para render-lhe os tributos de sua homenagem, mas para pedir-lhe que só faça feliz e virtuoso e lhe conserve a vida, a fim de que possa ser útil aos outros, à família e à Pátria. Deus existe. A sua presença se manifesta em toda a Natureza, e, para onde quer que o homem se volte, encontra sempre o fruto da Sua operosidade, a esteira luminosa da Sua passagem. Deus é Único, Sapientíssimo, Infinito Perfeito. Está em toda a parte e a todos ama indistintamente, a todos protege e ampara. Respeitar o seu nome e sua obra, amá-lo, é dever de todo cristão. Mas este respeito e este amor não devem ser levados ao exagero da perseguição aos adeptos de outras crenças. Deus ama a constância de nossos atos, a sinceridade de nossa Fé e só quer, só exige que o sirvamos dignamente, cumprindo fielmente todos os nossos deveres, obedecendo, observando as Leis divinas e

morais. É Ele mesmo que nos ordena ‘não fazemos aos outros o que não queremos que nos façam’. O melhor modo de enaltecer a sua religião é cumprir fielmente o seus deveres; o melhor meio de torná-la amada é praticar sempre o Bem. (MILANO, 1940, p. 180).

Esse processo de conjugação entre família, Deus, Estado e escola esteve presente em todas as narrativas das irmãs, as quais buscavam valores da sua formação religiosa que consideravam essenciais na formação de seu perfil profissional. Os manuais de Miguel Milano seguiam essa conjugação e reforçavam um caminhar rumo à escolarização e à religião como processos unos.

A disciplina de Educação Física, ou Ginástica, que também fazia parte do Programa de Ensino Primário de Santa Catarina, não é abordada nos manuais de Miguel Milano e tampouco nas memórias das irmãs entrevistadas. No entanto, a disciplina Canto esteve presente em suas narrativas.¹²² Assim a irmã Verônica lembrou: “Às vezes entrávamos cantando na sala e nós tínhamos um dia ou outro, sábados, que nós tínhamos ensaio de canto. As crianças gostavam de cantar. Era uma beleza!”. A irmã Verônica, ao ser instigada a falar do que sentia saudades do seu tempo de professora, sem hesitar assim se refere: “De cantar. Cantávamos aos sábados, disso eu tenho saudade. Pena que hoje em dia parece que as crianças não fazem mais isso, não gostam mais de cantar”.

O canto não só fazia parte do currículo escolar, mas também da formação religiosa das irmãs. Segundo suas recordações, era um dos momentos mais alegres da aula, e as crianças gostavam muito. Teive (2005, p. 61) explica que o canto adquiriu lugar de destaque na formação do ensino primário no século XX, razão pela qual foi incluído nos Programas de Ensino. Conforme a autora, “especificamente no que se refere à emoção, os cantos e hinos de louvor à Pátria e ao trabalho eram considerados imbatíveis” (TEIVE, 2005, p. 61).¹²³

A cultura do canto, no aspecto cívico e religioso, tinha em vista um caráter moral e disciplinador, assim como um mecanismo de difundir valores e regras que se desejam inculcar, valores tais que eram do interesse da educação pública republicana e da igreja católica: formar um cidadão dito civilizado. Nas palavras de Hoeller (2014, p. 48):

¹²² De acordo com os programas de ensino, o Canto estava presente em todos os anos das classes primárias e em todas as escolas.

¹²³ Segundo Teive (2005), Orestes Guimarães considerava o canto um meio educativo por excelência, um eficiente meio para disciplinar e descansar os alunos.

Instruir e educar deveriam caminhar concomitantemente para alcançar os ideais do progresso e do modelo educacional e para a formação do homem republicano que deveria ocorrer não apenas pelo ensino de conteúdos escolares, mas também pela formação de hábitos – dentro dos padrões da ciência, da boa higiene e saúde, do civismo, do amor à Pátria, da dedicação ao trabalho para o engrandecimento da nação, etc. – condizentes com a sociedade que se pretendia (re)afirmar.

Há de se destacar que, nas memórias das Irmãs Catequistas, foram evidenciados momentos que se reportaram à formação de uma unidade nacional, principalmente nos momentos de homenagens à Pátria, nas lembranças dos “cânticos bonitos da Pátria”, e dos “cantos de passarinho e da natureza”, (Irmã Verônica. Entrevista, 2014), símbolos que representavam a unidade cultural brasileira. Nesse sentido, ao considerar os usos do manual escolar ao longo da história, tanto pelo professor quanto pelo aluno, Choppin (1993 apud ESCOLANO BENITO, 2012, p. 36) contribui com suas reflexões, ao afirmar que “há querido ver em el manual escolar um símbolo de la identidade cultural de las naciones, por cuanto a través de él las sociedades habrían tratado de perpetuar y sellar las características, sus valores, sus tradiciones.”.

O que se constatou foi a aproximação entre as disciplinas prescritas no Programa de Ensino Primário de Santa Catarina, no Programa Oficial apresentado nos manuais de Milano (1938; 1940; 1946) e nos conteúdos/saberes docentes presentes nas narrativas das irmãs. Os manuais de Milano (1938; 1940; 1946) possuíam um currículo prescrito, assim como a descrição e explicação dos saberes docentes; todavia, eram saberes construídos pelo autor e que pouco oportunizavam uma participação mais ativa do professor nesse processo. Ou seja, as irmãs apropriavam-se dos saberes tal como estava proposto e por meio dele atribuíam seus sentidos e significados de acordo com a realidade em que estavam inseridas, ou, ainda, conforme a sua formação identitária. Assim, a recepção e apropriação dos conteúdos podiam variar de acordo com o seu entendimento, num movimento de aceitação, (re)interpretações e adaptações dos conteúdos. Consoante Chartier (2001), ao afirmar que o sujeito, com base em suas próprias referências, individuais ou coletivas, sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado aos textos de que se apropria, as catequistas apropriaram-se do texto prescrito de tal maneira que, para elas, o livro de

Miguel Milano habita suas memórias até o presente. Segundo a irmã Hedwiges, Milano estava tão presente em suas memórias que o tempo pareceu não passar. Ou ainda, Miguel Milano fazia parte de sua vida de tal modo que parecia ter convivido com ela.

Nesse movimento, as catequistas colocavam em ação os saberes docentes expressos nos Programas Oficiais e manuais didáticos, pois, conforme narraram, algumas delas tinham dificuldades e pouco acesso ao conhecimento formal, as apropriações do conhecimento eram tidas como reificações externas. Os saberes eram constantemente interpretados e reinterpretados, geralmente sob o prisma religioso católico, era esse o cerne da sua formação identitária. No entanto, além dos saberes docentes, os métodos de ensino também foram abordados em suas memórias e identificados nos manuais.

5.3 MÉTODOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Compreender os métodos e práticas escolares de um determinado tempo e espaço é a “pedra de toque” (FARIA FILHO, 2007, p. 206) para a renovação dos estudos históricos relacionados à educação. Para tanto, a categoria de cultura escolar de Faria Filho (2007, p. 195) corrobora com as análises ao considerá-la

como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as **sensibilidades** e os **valores** a serem transmitidos e a **materialidade** e os **métodos escolares**. (Grifos meu).

Nesse sentido, ter acesso aos métodos e práticas escolares das Irmãs Catequistas vem a contribuir para uma melhor compreensão da cultura escolar a qual elas também estavam produzindo e reinventando no processo de escolarização do ensino primário catarinense entre 1935 e 1965. Diante disso, adentro nas práticas e métodos escolares trazidos à tona pelas memórias dessas irmãs, procurando relacioná-las com a cultura material por elas descrita: os manuais escolares de Miguel Milano. Portanto, por um lado, há de se considerar as prescrições dos manuais e, por outro, há de se levar em conta as narrativas da fonte oral ao abordar as práticas do cotidiano escolar.

Conforme mencionado, a prática religiosa e a prática escolar estavam imbricadas no processo de escolarização realizado pelas Irmãs Catequistas; para elas, estavam interligadas e acabavam sendo assumidas como via de mão única. Eram processos unos porque assim eram compreendidos por elas, inclusive essas professoras criavam estratégias para explicar assuntos que não lhes atraía.¹²⁴ Ao longo da conversa, irmã Verônica lembrou que sempre procurava atribuir um significado religioso aos assuntos e que “não ficava só em cima de livros”, os alunos tinham de aprender todas as matérias do programa, mas nunca desvinculadas dos significados religiosos. Mais uma vez, o universo simbólico religioso estava presente na constituição de sua identidade professoral ou, ainda, ditava os contornos da cultura escolar formada por elas.

A irmã Verônica lembrou que muitas vezes usou a criatividade para ensinar certas coisas de que não gostava, mas que era obrigatório:

Às vezes, por exemplo, fazia assim, **só para desenvolver o raciocínio e o coração**, amanhã os meninos vão trazer folhas de qualquer planta e as meninas vão trazer raízes. Então, no dia seguinte, nós olhávamos as folhas em cima da mesa e eu dizia: ‘Olha como essa é feita, essa aqui dá uma volta, aquela lá não. E as raízes, olha que engraçado! Cada uma tem raízes diferentes, meu Deus, que coisa importante!’. Então esse era um dos exercícios. Outra vez eu pedia para o aluno ir na mesa e cada um botava a mãozinha em cima da mesa, e com as mãozinhas reunidas eu dizia: ‘Olha só como Deus é grande! Olha, a mão desse é diferente desse, e tem cinco dedos também. Dá para ver direitinho, direitinho que uma tem cinco dedos, mas é diferente da outra, da outra, da outra, da outra’. E assim eu ensinava os pequenos. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014). (Grifo meu).

A cada narrativa ficou mais evidente um jeito de ensinar, específico desse grupo de professoras. Nessa lembrança, a irmã Verônica reproduziu minuciosamente cada gesto, como se estivesse inserida naquele passado tão presente para ela. A irmã protagonizou sua história e tomou a liberdade de enquadrar sua memória num dos momentos mais

¹²⁴ Exemplo disso foram os relatos da irmã Hedwiges ao lembrar que não gostava de ensinar História e Geografia.

belos da entrevista. Afinal, “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (HALBWACHS, 2003, p. 10). Com um gesto simples, a irmã Verônica mostrou suas mãos e me ensina como “Deus é grande”. Era dessa forma que ela ensinava a seus alunos: desenvolvendo o “raciocínio e o coração”. Nesse momento da entrevista, o olhar da irmã direcionou-se para suas mãos e para o céu, como se estivesse repetindo o que fazia em sala de aula.

Buscando respostas para compreender seu método de ensinar, volto-me aos manuais de Milano (1938; 1940; 1946), no entanto, nada encontro sobre a relação do conhecimento científico, formal, com o conhecimento religioso. Considerando a narrativa da irmã Verônica passo a analisar a disciplina de Ciências Físicas e Naturais; todavia, constato que não há menção religiosa acerca do assunto, porém, para a irmã Verônica, isso é obra de Deus. Ela apropria-se da leitura de Miguel Milano; contudo, faz sua própria interpretação conforme a identidade que a formou como religiosa. Como lembra Chartier (1999), o leitor tem a capacidade não só de dar seu próprio sentido ao que lê, mas também de, com os novos suportes do texto, intervir da maneira que mais lhe convier nos escritos.

Nessa linha de pensamento, considerando que os sujeitos constituem-se como sujeitos no interior do seu grupo social e por meio das interações com a realidade social em que estão inseridos, as Irmãs Catequistas apropriam-se das tradições, culturas e conhecimentos marcadamente religiosos e assim os transmitem. Faria Filho (2007, p. 203) afirma que a dificuldade em lidar com os conhecimentos científicos no Brasil, “está menos na ausência de laboratórios e equipamentos, e muito mais na dificuldade de lidar com uma outra tradição cultural que não fosse a religiosa, vale dizer, cristã e católica”. Essa permanência religiosa e o entrelaçamento dos discursos científicos e religiosos na explicação dos diversos fenômenos naturais e sociais são motivos para a permanência das Lições de Coisas por muito tempo na historiografia da educação brasileira. Assim, “pensar a cultura escolar é pensar também nas formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização” (FARIA FILHO, 2007, p. 201).

Numa outra perspectiva, as lembranças da irmã Verônica remetem ao que Nóvoa (2007) chama de segunda pele profissional. De acordo com o autor, a construção de uma segunda pele profissional é o modo próprio e específico de organizar as aulas, de se movimentar, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos. Dito de outro modo, é uma pele que identifica o perfil do professor. No que se refere às Irmãs Catequistas,

essa segunda pele era revestida de princípios religiosos. Pode-se dizer que era a tipificação de hábitos professorais e religiosos que caracterizavam a cultura escolar por elas produzida e legitimavam a identidade professoral que as identificavam com um perfil profissional específico.

Ainda relativamente ao processo metodológico apresentado nos manuais de Milano (1938; 1940; 1946) referente à disciplina de Ciências Físicas e Naturais, destaco que, no 2º ano, a disciplina recebe a nomenclatura de Lições de Coisas. Nessa disciplina, são abordados conteúdos relacionados ao cotidiano do professor e do aluno; mas, no que reporta-se aos métodos e práticas escolares, o autor não apresenta atividades a serem desenvolvidas, nem mesmo o modo como o professor possa proceder. O que se destaca são alguns experimentos que Milano (1946) orienta e que podem ser realizados em sala de aula, como, por exemplo, a verificação do prumo das paredes e a utilização de um termômetro. Nos manuais do 3º e 4º ano, o autor trata da disciplina Ciências Físicas e Naturais de forma enciclopédica, isto é, explicando detalhadamente os conteúdos, mas sem apresentar uma prescrição de como esses conteúdos podem ser trabalhados, nem mesmo há sugestões de atividades para os professores realizarem em sala de aula. Também se destacam algumas experiências das quais Milano (1940; 1946) explica o passo a passo para o professor e que pode ser reproduzido em sala de aula.

Ao se lembrar dos métodos e práticas utilizadas para o ensino de Português, as irmãs destacaram com ênfase a importância da leitura diária, das atividades sobre a gramática, a ortografia e do treino da caligrafia. A irmã Geraldina indicou que “Português tinha que ser todo dia. Todo dia alguma coisa de Português”. Instigada a falar mais sobre os métodos escolares que utilizava em sala de aula, a irmã Verônica assim narrou: “A gente passava no quadro para eles estudarem em casa. Eles copiavam do quadro e depois estudavam. Havia os dias em que a gente fazia prova, então entrava aquelas questões. A gente perguntava tal coisa e eles tinham que responder o que tinham gravado”. A irmã Verônica ainda prosseguiu:

Também eu caprichava nos sinônimos. Que uma coisa a gente poderia dizer de outra forma também. Além dos sinônimos, os antônimos, frases. Às vezes eu dizia a frase assim: ‘Como é que eu poderia dizer a mesma frase do outro jeito?’. Sempre um ou outro acertava. Eu achava dentro de mim que isso ali era uma maneira de criatividade para a pessoa, para ela saber se desenvolver. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

O método de ensino descrito pela irmã Verônica atenta a dois fatores interessantes, de um lado a memorização e repetição do conteúdo, prática comum no período estudado, e de outro, a busca pela criatividade no ato de ensinar, isto é, a tentativa de romper com o método dito tradicional.¹²⁵ A metodologia de perguntas e respostas era bastante utilizada pelas irmãs desde o início de sua prática docente, pois este também era o sistema empregado para a leitura e compreensão do catecismo por elas abordado no início das aulas. Assim como de costume, elas também reproduziam essa metodologia nas outras áreas de conhecimento. Todavia, a busca pela criatividade dava o tom da conversa para deixar registrado ao entrevistador que essas irmãs igualmente estavam inseridas num contexto de busca pelo moderno, estavam em constante renovação pedagógica. O exercício descrito pela irmã Verônica muito se aproxima de uma das atividades propostas pelo livro de Miguel Milano do 3º ano:

Exercício 1

(Substitua as palavras impressas em tipos diferentes pelas suas sinônimas ou expressões equivalentes entre parênteses). A vida do **avarento** (sovina, miserável) é uma comédia, em que só se aplaude a cena **final** (última, do fim, que a termina, que lhe põe termo, em que acaba). Há na vida do homem situações muito **cômicas** (engraçadas, alegres, divertidas). O gato angorá tem o pelo muito **fino** (delgado, delicado) e **comprido** (longo). Quando reina a boa fé, as palavras **bastam** (são suficientes). A água é um líquido **inodoro** (que não tem cheiro). Ninguém deve zombar dos **desgraçados** (infelizes). O **rico** (opulento, abastado) sem caridade é árvore que não dá fruto. Não há pior **desgraça** (infelicidade, infortúnio, desventura) que dever **obrigações** (favores, obséquios) a um vilão ruim. O tigre é um animal **carnívoro** (que se alimenta de carne). Um emprego **vitalício** (que dura toda a vida) tem muitos

¹²⁵ A irmã Verônica lembrou vários momentos de memorização que realizava com as crianças, assim como a irmã Violeta, com toda simplicidade e certo sentimento de injustiça, argumenta que “era a época da memorização, ou como alguém ridicularizando disse ‘decoreba’”. Mas, graças à mesma, até hoje tenho conhecimentos que já não se aprende nas escolas atuais”. Assim, a memorização era uma prática rotineira, não somente das Irmãs Catequistas, mas de um tempo de escolarização em que o método é tido como eficiente.

pretendentes. (MILANO, 1940, p. 10, grifo no original).

Nas disciplinas que possuem atividades propostas pelo autor nos manuais do ensino primário, elas estão localizadas abaixo da explicação dos conceitos dos conteúdos; porém, as atividades não apresentam prescrições de como e quando devem ser aplicadas em sala de aula. São sugeridas sem nenhuma contextualização sobre o objetivo da atividade ou do método utilizado ao compô-la. Desse modo, os manuais de Milano (1938; 1940; 1946) não apresentam os procedimentos para organizar a aprendizagem, assim como não oferecem fundamentação teórica sobre o método de ensino utilizado e a concepção de aprendizagem do autor. Todavia, ao debruçar-me nas entrelinhas da coleção, há indícios de que o autor se aproxima do método intuitivo no MEP do 2º ano.¹²⁶

No MEP do 2º ano, há evidências de que Miguel Milano tinha contato/aproximação com o método intuitivo, logo ao descrever o Programa Oficial de Linguagem Oral. O autor faz a seguinte consideração:

O professor, na apresentação dos exercícios, obedecerá necessariamente a uma ordem lógica, **partindo do que está ao alcance da criança, do que é mais fácil e concreto, para tratar depois do que é mais difícil e abstrato.** Não ensinará a taxionomia, que apenas habilita o aluno a fazer inútil e árida análise gramaticais, mas cuidará do desenvolvimento de sua língua materna, de um modo mais atraente, mais vivo, mais proveitoso [...]. (MILANO, 1946, p. 9, grifo meu).

Partir do simples para o complexo, do fácil para o difícil, da parte para o todo era uma característica abordada pelo método intuitivo na concepção de Calkins (1950 apud VALDEMARIN, 2007, p. 309), em que o processo de ensinar “parte do simples para o complexo; do que se sabe para o que se ignora; dos fatos para as causas; das coisas para os nomes; das ideias para as palavras; dos princípios para as regras”. Desse modo, a

¹²⁶ O método intuitivo, segundo Teive (2005), era o método de aprendizagem mais moderno nos Estados Unidos e na Europa. Era visto como a principal saída para a criação de uma escola primária baseada “nos princípios de gratuidade, obrigatoriedade, secularização, liberdade e higienização, considerados signos do progresso e da modernidade pedagógica” (TEIVE, 2005, p. 133). Esse método asseguraria às classes populares os conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. Entendendo que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, com base nos quais seriam produzidas sensações e percepções acerca de fatos e objetos, o ensino partia do simples para o complexo, da relação entre as palavras e as coisas.

orientação de Milano (1946) vai ao encontro das concepções das Lições de Coisas e deixa implícito ao professor a forma como ele deve operacionalizar o conhecimento em sala de aula.

Ainda no que diz respeito ao Programa Oficial de Linguagem Oral do 2º ano, o autor descreve:

(1) Exercícios de invenção e de reflexão, fazendo achar: a) as diferentes partes de um objeto (pequenas análises do que se compõe uma caneta, uma janela, uma árvore, etc.); [...] c) as propriedades (cor, forma, som, perfume, sabor); e usos de objetos conhecidos (para que serve o lápis, o quadro negro, etc.); [...] (2) Exercícios de explicação de gravuras, levando o aluno a notar os pormenores da imagem e a interpretar a fisionomia, os gestos e as atitudes dos personagens, etc. (3) Reprodução do lido ou ouvido, repetindo os alunos, por parte ou no todo os contos e historietas narradas pelo professor, os assuntos das lições de leitura e de outras aulas, etc. (MILANO, 1946, p. 9).

As sugestões de Milano (1946) no MEP do 2º ano caracterizam-se pela praticidade dos conteúdos, assim como de que forma eles devem ser encaminhados para atingir o objetivo de cada tema. São conteúdos que devem fazer parte do cotidiano do professor e conseqüentemente do aluno. Nesse sentido, focalizando o olhar nas prescrições do autor no que se refere ao Programa Oficial da disciplina, remeto-me ao que Teive (2005) observa sobre o método intuitivo e suas implicações no cotidiano docente. De acordo com a autora,

as lições deveriam ser organizadas a partir de coisas e de objetos familiares às crianças, progredindo para coisas distantes do seu universo [...]. O essencial na escolha dos conteúdos de cada lição era que possibilitassem a construção do saber útil, considerado necessário para o indivíduo mover-se no seu cotidiano, saber esse produzido a partir da ação e do trabalho. (TEIVE, 2005, p. 156).

Outra característica do método intuitivo no Manual do 2º ano é a explicação dos conteúdos: em forma de diálogo entre professor e aluno. Valdemarin (2007, p. 308) esclarece que “os modelos de lições, metodicamente descritos nos diferentes manuais, são exemplificados com

diálogos que envolvem professores e alunos”. No entanto, a autora ainda destaca que, particularmente, acredita que esses discursos dirigem-se especificamente para o professor, pois o “objetivo da exposição é ensinar para o professor (que depois vai reproduzi-lo, variando, com os alunos) o elemento metódico essencial que consiste na passagem do objeto para suas representações: o desenho e a palavra” (VALDEMARIN, 2007, p. 309). Nessa linha de pensamento, corroboro com a autora ao lembrar que Miguel Milano escreve suas obras na perspectiva de “professor para professor”. Eis um exemplo da organização em forma de diálogo do MEP do 2º ano:

Linguagem Oral

Exercício de invenção e de reflexão

Exercício 1

— Que é isso?

— Isso é uma caneta.

— A caneta compõe-se de três partes.

— Quais são essas partes?

— Essas partes são: uma pequena aste de madeira, uma peça metálica e uma pena.

— Para que serve a caneta?

— A caneta serve para manter a pena, a fim de que se possa escrever.

— Qual a parte da caneta que mantém a pena?

— A parte da caneta que mantém a pena é a peça metálica.

— De que cor é a caneta da professora?

— A caneta da professora é vermelha.

— E a peça metálica?

— A peça metálica é branca.

— E a pena?

— A pena também é branca.

— Não há peças metálicas e penas de outra cor?

— Há, sim senhora. Há amarelas e bronzeadas.

— São as astes das canetas todas da mesma cor?

— Não senhora. As astes das canetas apresentam cores diversas: amarela, verde, preta, vermelha, parda, etc.

— Do que são feitas as penas?

— As penas são feitas de metal.

— E as astes?

— As astes podem ser de madeiras, de vidro, de massa e de metal.

— É cheia ou oca a aste dessa caneta?

- A aste dessa caneta é cheia.
 — De que substância é formada?
 — Ela é de madeira.
 — Que fazemos com a caneta, quando queremos escrever?
 — Quando queremos escrever, molhamos a pena na tinta.
 — Não há canetas que dispensam molhar a pena?
 — Há, sim, senhora, as canetas tinteiro. Elas são ocas e têm um depósito de tinta, que se comunica com a pena por meio de um tubinho. À medida que se escreve, a tinta escorre pelo tubinho e humedece a pena.
 — Muito bem. Vejamos, agora, o que vocês são capazes de escrever a respeito da caneta. (MILANO, 1938, p. 9-10).

Miguel Milano sugere o texto que deve ser elaborado a partir do diálogo:

A caneta

A caneta é uma pequena haste, que tem uma peça metálica, na qual se encaixa uma pena. Para que se possa escrever. A caneta compõe-se de três partes: haste, peça metálica e pena. A haste pode ser de madeira, de vidro, de massa, de metal, oca ou cheia, diversamente colorida. A pena é de metal. A peça metálica e a pena podem ser brancas, amarelas ou bronzeadas. Para se escrever, é necessário molhar a pena na tinta. As canetas tinteiros dispensam este trabalho, porque têm um depósito de tinta e esta escorre por um tubinho, indo humedecer a pena. (MILANO, 1938, p. 10).

Nas palavras de Valdemarin (2007, p. 309), esse modelo proposto por Norman Allison Calkins pode ser compreendido “como um diálogo entre professor e aluno, desde que se considere o autor do manual como professor e o leitor como aluno, pois trata-se de uma explicação ao leitor do raciocínio que ele próprio deve desenvolver para recriar variações sobre esse modelo”. Nesse sentido, ao ter contato com o MEP do 2º ano, o professor tem acesso aos processos pedagógicos que deve conduzir em sua aula, principalmente no modo como pode ensinar por meio do método intuitivo partindo sempre do simples para o complexo, do conhecimento informal para o formal, dos fatos para as causas, das abstrações para as

palavras, isto é, do que pode ser observado para a abstração/conceitualização. Por meio de atividades concretas, o professor apropria-se dos métodos e práticas pedagógicas, e atribui sentidos e significados que se configuraram pelas interpretações e prescrições do autor.¹²⁷ Foi na intersecção entre a formação docente e a formação religiosa que as práticas pedagógicas foram delineando-se e tipificando a cultura escolar dessas professoras. Observa-se que há uma apropriação involuntária das percepções teóricas nas práticas educativas do cotidiano, principalmente no que concerne à circulação e usos dos manuais de Miguel Milano pelas irmãs.

A leitura ganha lugar privilegiado para as Irmãs Catequistas. A irmã Maria lembrou: “O que era de Português e essas coisas já vinha dentro de cada livro, cada lição. Era só a gente fazer. Tinha a leitura e depois da leitura as atividades”. Esse processo metodológico é bastante frequente nos Manuais do Ensino Primário. No MEP do 2º ano, aparecem textos curtos em forma de diálogos e logo na sequência as atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos. Todavia, os manuais do 3º e 4º anos apresentam poucos textos para leitura e interpretação, são praticamente organizados por conteúdos explicativos e, na sequência, trazem exercícios relacionados ao assunto. Os exercícios propostos por Miguel Milano são bastante semelhantes em todas as obras. São atividades repetitivas e que pouco estimulam a criatividade do professor. Exemplo disso são os exercícios propostos em Português (Linguagem Oral) do 3º ano:

Exercício 1: Substitua as palavras impressas em tipos diferentes pelas suas sinônimas ou expressões equivalentes entre parêntese. [...]

Exercício 2: Substitua as palavras impressas em tipos diferentes por outras expressões equivalentes ou por palavras sinônimas. [...]

Exercício 3: Mude para a ordem direta as seguintes sentenças. [...]

Exercício 4: Mude do presente para o futuro os verbos das seguintes sentenças. [...]

Exercício 5: Conjugue todos os verbos do exercício anterior, no presente, passado e futuro, nos tempos simples e composto, como nos exemplos que seguem. [...]

¹²⁷ É importante salientar que os Manuais do Ensino Primário do 3º e 4º anos não apresentam explicações dos conteúdos em forma de diálogos.

Exercício 6: Mude do futuro para o presente os verbos das sentenças que seguem. [...]

Exercício 7: Proceda no exercício 6 do mesmo modo que no exercício 5. [...]

Exercício 8

Mude primeiramente para o passado, e depois para o futuro, as seguintes sentenças. [...]

Exercício 9: Proceda no exercício 8 do mesmo modo que nos exercícios 5 e 7. [...]

Exercício 10: Narre o relato que segue, fazendo-se primeiramente autor e expondo-o depois como sendo narrado pelo professor. [...]

Exercício 11: Dê às sentenças seguintes a forma interrogativa, supondo desconhecido algum elemento. Ex.: Que é que marca as horas? Que é que o relógio marca? [...]

Exercício 12: Mude para a voz passiva as seguintes sentenças da voz ativa. Ex.: A saúde é conservada pela sobriedade. [...]

Exercício 13: Mude para a voz ativa as seguintes sentenças da voz passiva. [...]

Exercício 14: Reúna em uma só, cada grupo das sentenças que seguem, de modo a não prejudicar o sentido. Ex.: Tudo nos parece melhor e menos feio, quando visto de longe. [...]

Exercício 15: Divida em proposições simples as seguintes proposições compostas. [...]

Exercício 16: Altere e desenvolva as sentenças abaixo, completando as frases entre parênteses com as expressões que lhes convenham, escolhidas entre as seguintes [...].

Exercício 17: Forme com as palavras entre parênteses as que são pedidas pelo sentido das frases [...].

Exercício 18: Forme todas as derivadas possíveis das seguintes palavras. [...]

Exercício 19: Proceda como no exercício 17. [...]

Exercício 20: Proceda como no exercício 18. [...]

Exercício 21: Proceda como no exercício 17. [...]

Exercício 22: Como o exercício 18. [...]

Exercício 23: Como o exercício 17. [...]

Exercício 24: Como o exercício 18. [...]

Exercício 25: Como o exercício 17. [...]

Exercício 26: Como o exercício 17. [...] (MILANO, 1940, p. 9-23).

No MEP do 3º ano, o autor também não apresenta na introdução do livro à concepção teórica e metodológica por ele utilizada. Ao observar com maior detalhe as atividades propostas por Milano (1940), verifica-se significativas diferenças em relação ao MEP do 2º ano. Enquanto foi perceptível uma aproximação do 2º ano com o método intuitivo, já no 3º ano essas características desaparecem. Os conteúdos são expostos em forma de texto explicativo e não em forma de diálogos, tal como se propõe no MEP do 2º ano. Outra característica que também se distancia do método intuitivo é a ausência de imagens e a repetição dos exercícios propostos sem a preocupação de uma análise prática, isto é, os conteúdos e exercícios indicados não seguem a linha do método intuitivo no que se refere à sua metodologia, são atividades sem relação com o cotidiano do aluno, com frases e textos fragmentados sem uma sequência lógica nas atividades. Assim pode ser verificado em uma das atividades propostas: “Todos buscam a felicidade (A felicidade está.....). Ninguém vai à fonte sem trazer água (tantas vezes vai o pote à fonte.....). A preguiça é a chave da pobreza (A preguiça caminha que a pobreza.....)”. São frases soltas, sem conexão, enfim, são atividades em que o aluno e professor não conseguem estabelecer relações com a sua realidade e também não estimulam a criatividade e a aula prática.

É importante destacar que os manuais do 3º e 4º anos assemelham-se no que se refere aos métodos de aprendizagem e práticas escolares. Ambos distanciam-se do MEP do 2º ano, isto é, em ambos não foi possível verificar indícios do método intuitivo. São manuais de “professor para professor”; no entanto, percebe-se um distanciamento entre o autor e o leitor. Nesse sentido, considerando que “los modos de comunicación no son prácticas neutras” e que as “formas culturales de interacción, contribuyen a construir el sentido del texto y consiguientemente a orientar la gestion de la macha de la classe y de muchos aspectos essenciais de la vida cotidiana de las instituciones educativas” (ESCOLANO BENITO, 2006, p. 318), os manuais do 3º e 4º anos, por um lado, possibilitam uma liberdade criadora do professor, pois não há prescrições de como proceder; já, por outro lado, pode formar um professor reprodutor e transmissor de conhecimentos, que o engessa e que apenas repassa os conteúdos e exercícios tal como se apresentam nos manuais. Não há nos manuais um gerenciamento de tempo de execução das atividades, nem a distribuição das aulas, cabe ao professor tomar o currículo e os programas prescritos e adaptá-los à sua realidade cotidiana.

A disciplina de Matemática também aparece com bastante ênfase nas memórias das irmãs quando estimuladas a narrar de como ensinavam

as crianças, isto é, de como procediam metodologicamente em sala de aula. Era uma disciplina lecionada diariamente por elas e, em suas falas, sentem-se orgulhosas em dizer que era uma aprendizagem mais significativa do que na atualidade. A irmã Verônica explicou detalhadamente como trabalhava:

Para ajudar a criança a memorizar, sabe como é criança, às vezes não tem interesse de aprender. Então, nós tínhamos por regra, todos os dias, numa certa hora dizer as tabuadas de dois a nove. Todos os dias! Até que a criança quase inconscientemente aprendia! Na Matemática, a gente começava com adição, subtração, mais tarde com divisão e pequenos problemas. Eu fazia muitas vezes exercícios de continhas para eles acompanharem. Por exemplo: fiquem pensando quanto é seis mais sete menos dois. Antes era assim né, para exercitá-los. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

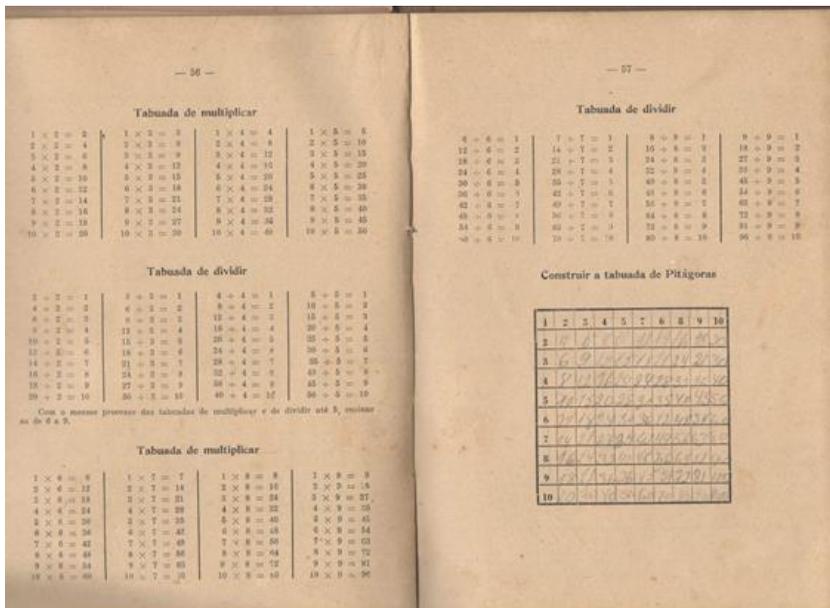
Nessa mesma perspectiva, a irmã Amélia lembrou que se ensinava “a tabuada decorada, as continhas” e que “não existia calculadora ou qualquer outra coisa que distraísse a criança”. Irmã Hedwiges citou que na sua época “o ensino era muito mais adiantado” e que tudo dependia do material recebido do estado. A irmã ainda completa dizendo que ensinava Matemática segundo o livro que recebia e que “era muito caprichosa em Matemática e Português!”.¹²⁸

Nesse sentido, por meio de suas memórias e adentrando nos manuais de Milano (1938; 1940; 1946), algumas considerações são pertinentes. Em primeiro lugar, é indispensável destacar que o aspecto da memorização rememorada pelas irmãs foi bastante evidente também nas obras do autor, principalmente no ensino de Matemática, como, por exemplo, a memorização da tabuada (Figura 9).¹²⁹

Figura 10 – Tabuada apresentada no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano

¹²⁸ Ressalto, aqui, que a irmã Hedwiges foi a entrevistada que mais se dedicou a falar sobre Miguel Milano, que para ela, era ele o seu mestre e que tudo que fez e sabia dedicava a ele, principalmente o MEP do 3º ano.

¹²⁹ Ao realizar a busca por obras de Miguel Milano e trabalhos acadêmicos que envolvem o autor, o que pode ser verificado são trabalhos relacionados a análises de suas obras no que se refere ao ensino de Matemática. Trabalhos como de Valente (2005), Bertini (2016) e Silva e Valente (2013) abordam análises sobre a disciplina de Matemática nos Manuais do Ensino Primário de Miguel Milano.

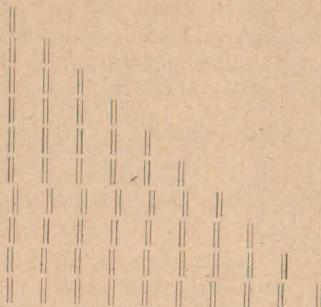


Fonte: Milano (1946, p. 56-57)

A memorização da tabuada não pode ser compreendida como algo isolado das irmãs e do autor do manual, visto que era uma prática escolar comum para o ensino da tabuada. No entanto, o que chama a atenção é como o autor orienta o professor a ensinar a tabuada. Tratando-se aqui do MEP do 2º ano, a disciplina de Matemática segue a mesma lógica metodológica de Linguagem Oral (Português), ou seja, em forma de diálogos entre professor e aluno, o que vem à tona, mais uma vez o método intuitivo do autor nessa obra. Outra característica que deve ser destacada é a orientação para o professor utilizar palitos em suas aulas, para que os alunos possam compreender do que se trata a multiplicação. Por meio do diálogo e imagens, o autor procura descrever detalhadamente os passos que o professor deve seguir para o processo de aprendizagem. A Figura 10 ajuda a compreender essas descrições do autor.

Figura 11 – Prescrições para ensinar a multiplicação com a ajuda de palitos no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano

até dez grupos de dois palitos, conforme eu vou mostrar, com riscos, no quadro-negro.



Quantos palitos precisam vocês, para formarem um grupo de dois palitos?

— Dois.

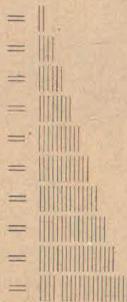
— Para formarem dois grupos de dois palitos cada um?

— Quatro.

— E para três grupos, quatro, cinco, etc., grupos de dois palitos cada um?

— Seis, oito, dez, etc., palitos.

— Pois bem. Coloquem, em seguida aos grupos, dois palitos deitados, representando o sinal $=$, e adiante deles o número de palitos correspondentes aos que existem nos grupos. Vou representá-los com riscos no quadro-negro.



Conquanto seja perceptível o método intuitivo na disciplina de Matemática no MEP do 2º ano, nas obras do 3º e 4º anos, o método está ausente. Tal como constataram Silva e Valente (2013, p. 200), “o manual do professor Miguel Milano é exemplo emblemático: conjuga a praticidade e exploração do meio pelos alunos nos **primeiros anos**; e, nos **dois últimos**, apresenta a eles, processos de construção geométrica abstrata, sem exploração e compreensão” (Grifo meu). Em segundo lugar, é pertinente destacar as atividades relacionadas ao cálculo mental e aos “pequenos problemas” descritos pela irmã Verônica. As atividades propostas no MEP do 2º ano para a disciplina de Matemática são divididas em Cálculos Mentais e Problemas Escritos. Os cálculos mentais são mencionados no Programa Oficial da seguinte forma: “(8) — Muitos cálculos mentais, semelhantes aos seguintes: $86+32$, ($86+30= 116$; $+2= 118$); $97-45$, ($97-40= 57$; $57-5= 52$), etc [...]. (10) — Problemas sobre as quatro operações. Dividir mentalmente um número de três algarismos por um número dígito, ex.: $234 : 2$; $157:3$; etc.” (MILANO, 1946, p. 31). No MEP do 3º ano, também aparecem com frequência as atividades mentais, chamadas no livro de Resolução Mental de Problemas: “(1) Quantos dias há em 240 horas? (2) A quantos lustros corresponde um século? A quantos quadriênios?” (MILANO, 1940, p. 62). No entanto, no MEP do 4º ano não aparecem os cálculos mentais. Nesse manual, as atividades metodológicas de Matemática são oferecidas ao final da disciplina, isto é, primeiramente o autor aborda todo o conteúdo e, no fim de tudo, apresenta as atividades referentes a cada tema. De todos os livros, ele é o mais denso e com o maior grau de complexidade nas atividades, no entanto, são atividades repetitivas e pouco diversificadas.

Por fim, os “pequenos problemas” citados pela irmã Verônica, dão o tom e as diretrizes da maioria dos exercícios prescritos de Matemática dos manuais de Miguel Milano. A disciplina de Aritmética do 2º ano apresenta 115 exercícios sugeridos pelo autor, sendo a maioria deles problemas mentais e escritos. Após cada explicação do conteúdo, o autor sugere os modelos de atividades que os professores podem executar com os alunos. Na disciplina Formas, do 2º ano, o autor apresenta somente quatro problemas, sendo todos relacionados à confecção de alguma forma geométrica, isto é, são atividades práticas que podem ser realizadas com os alunos (Figura 11).

Figura 12 – Sugestão de problema na disciplina de Formas no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 2º ano

Traçado da circunferência com o compasso. — Para traçar uma circunferência sobre papel ou no quadro-negro, abre-se o compasso, firmando-o pela ponta metálica contida em um dos braços e faz-se girar, sobre o papel ou no quadro-negro, numa volta completa, o braço que contém o lápis ou o giz (fig. 35).



Fig. 35

um barbante. Amarra-se na outra extremidade um lápis ou um giz, estica-se o fio e dá-se a volta completa sobre o papel ou no quadro-negro, traçando-se a circunferência. Em um terreno plano, substitue-se o prego por uma estaca. (fig. 36).

A abertura do compasso corresponde ao raio e o braço fixo determina o centro da circunferência.

Traçado da circunferência com o auxílio de um barbante. — Fixa-se um prego no lugar em que se deseja traçar a circunferência e prende-se nele a argolinha preparada na extremidade de

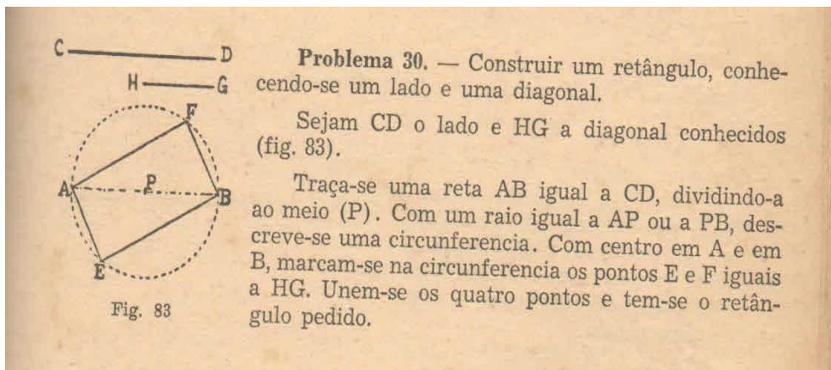


Fig. 36

Fonte: Milano (1946, p. 36)

No MEP do 3º ano, Milano (1940) apresenta, ao longo do conteúdo, o passo a passo para a resolução dos problemas, e ao final da explicação o autor prescreve as atividades. Nessa coleção, a disciplina de Aritmética são 167 problemas que devem ser resolvidos, alguns mentalmente e, na maioria das vezes, o autor sugere que o professor aplique-os por escrito. Já a disciplina de Geometria apresenta o passo a passo de 37 problemas resolvidos e 25 sugestões para os alunos. Na mesma linha do MEP do 2º ano, os problemas de Geometria podem ser desenvolvidos pelos alunos por meio do passo a passo apresentado por Miguel Milano ao professor (Figura 12).

Figura 13 – Sugestão de problema na disciplina de Geometria no Manual do Ensino Primário, de Miguel Milano, do 3º ano



Problema 30. — Construir um retângulo, conhecendo-se um lado e uma diagonal.

Sejam CD o lado e HG a diagonal conhecidos (fig. 83).

Traça-se uma reta AB igual a CD , dividindo-a ao meio (P). Com um raio igual a AP ou a PB , descreve-se uma circunferência. Com centro em A e em B , marcam-se na circunferência os pontos E e F iguais a HG . Unem-se os quatro pontos e tem-se o retângulo pedido.

Fig. 83

Fonte: Milano (1940, p. 103)

No MEP do 4º ano, há a sugestão de 306 problemas de Aritmética para os alunos resolverem. Todos são prescritos ao final da explicação do conteúdo e separados por temas. Já a disciplina de Geometria segue os mesmos parâmetros dos manuais anteriores, são dezessete problemas resolvidos e 99 exercícios envolvendo a resolução de problemas. É um livro que exige preparação e conhecimento do professor. A resolução de problemas foi também evidenciada no método intuitivo; contudo, esses problemas devem propor aproximações com a realidade vivenciada fora da escola e a utilização do problema como ponto de partida para o conhecimento (VALDEMARIN, 2000). O método intuitivo defende que essa aproximação deveria ocorrer em um movimento de ensino que priorize a experiência e a reflexão do aluno como forma de instigar o interesse e a aprendizagem dele. Porém, conforme destaca Bertini (2016, p. 10), essas características “não são atendidas pelo Manual, por não privilegiar situações do universo infantil, e por apresentar problemas que não mantêm relação entre si”.

A complexidade apresentada nos manuais do 3º e 4º ano traz à lume as dificuldades de algumas irmãs quanto à disciplina, inclusive a irmã Verônica lembrou-se:

Em matemática eu era ruim, quer dizer, agora eu estou começando a amar mais, mas naquele tempo eu criei detestação pela Matemática, mas nas outras matérias eu sempre me saia bem. [...] Então a gente teve que começar a aprender com tudo, como via né! E eu como não me dava com a Matemática, ia outra irmã naquela hora de aula. Ela ia dar a minha

aula de Matemática e eu ocupava os alunos dela enquanto ela ensinava. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

Destacar Matemática ficou na memória da irmã Verônica, que, mesmo recebendo formação do poder público e da CICAFA, e tendo acesso aos livros enviados pelo Estado tinha dificuldade em lecionar a disciplina. Miguel Milano podia ser o “mestre” das catequistas, mas suas obras nem sempre atendiam a todas as necessidades das irmãs, inclusive em se tratando dos manuais do 3º e 4º anos, os quais eram mais densos e complexos no que se refere aos conteúdos e prescrições metodológicas. Ao longo dos três manuais, várias atividades assemelham-se aos exemplos narrados pelas Irmãs Catequistas, o que infere uma aproximação e inserção delas nas obras do autor relativamente à disciplina de Matemática. De acordo com as narrativas das entrevistadas, os manuais de Miguel Milano eram bem aceitos por elas, sem indícios de resistência. As atividades desenvolvidas por elas no cotidiano escolar muito se assemelham aos modelos de Milano (1938; 1940).

Instrução Moral e Cívica, outra disciplina encontrada nos manuais de Milano (1938; 1940; 1946) e nas narrativas ao tratar das práticas e métodos escolares, chama a atenção pela importância que as irmãs atribuíam aos temas relacionados ao civismo e patriotismo, isto é, ao amor à Pátria. Nas memórias das Irmãs Catequistas, a educação para a Pátria, para a moral e para a vida social estava presente sob diversas formas. Esses conteúdos adquiriam tamanha importância que algumas escolas abriam aos sábados para as homenagens à Pátria. Das dez entrevistadas, três descrevem com clareza e objetividade as atividades desenvolvidas por elas na escola e que não estavam inseridas no calendário letivo. Eram atividades organizadas por elas e pela comunidade:

Todos os sábados, a gente fazia a homenagem à Bandeira. Todos os sábados! Todos os sábados, lá fora a gente colocava a Bandeira, cantava o Hino Nacional, dava uma poesia para cada aluno, ou para quem queria e depois cantava mais um canto, aquele outro, o Hino à Bandeira e depois ia para a sala. Guardava a Bandeira e ia para sala. Tinha aula de segunda a sábado. Não era dia letivo, mas nós fazíamos assim. Só que o prefeito, lá na prefeitura, sabia que a gente fazia assim e dava os parabéns para nós e para as crianças. Mas era a gente que queria fazer. (Irmã Dorvalina. Entrevista, 2014).

Nessa mesma linha, a irmã Paula lembrou carinhosamente de um episódio que aconteceu numa das manhãs de sábado:

Vou te contar uma! Vou te contar uma de um polaquinho. Ele mal falava português, **veio aos sábados porque a gente reunia da primeira hora era aula normal, depois do recreio se reunia para homenagem à Bandeira, para cantar os Hinos, dizer os Hinos para não dizer blasfêmias, tudo direitinho!** Eu sei que esse menino era do primeiro ano, aluno da irmã Ana Caroan, de repente ele grita: ‘irmã, irmã, o fulano de tal soltou o respeito!’ (muitos risos da irmã). Era ensaio, mas a irmã Ana ensinava, porque eles diziam bem claro que ele peidou, e ela dizia: ‘Precisa falar mais delicado, tem que dizer que ele faltou com o respeito’. E ele disse que o fulano soltou o respeito, mas a turma deu uma risada. Ele era sobrinho da irmã Melânia Malcovski. Eu nunca esqueci a história do polaquinho que disse que o fulano soltou o respeito! (Irmã Paula. Entrevista, 2014). (Grifo meu).

Em suas lembranças, duas características foram pertinentes. A primeira refere-se à importância que elas atribuíam às atividades realizadas aos sábados: as homenagens à Bandeira e à Pátria. A inserção das Irmãs Catequistas Franciscanas no cenário político e cultural do período representou a continuidade de uma prática docente pautada na tradição e na reprodução de uma prática religiosa; no entanto, ao mesmo tempo, nos princípios de amor à Pátria. Essas irmãs, em nome da igreja católica e dos interesses republicanos, tinham a função de formar sujeitos inseridos num contexto cultural de moralidade e brasilidade e, de forma voluntária e involuntária, transmitiam valores religiosos, morais e republicanos para as comunidades em que trabalhavam, geralmente em áreas coloniais no interior do estado catarinense. As irmãs utilizavam-se de mecanismos para serem reconhecidas como tal. Não se tratava somente de alfabetizar ou ensinar, tratava-se de “forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’” (JULIA, 2001, p. 23).

A segunda é que as catequistas tinham uma dinâmica própria nas escolas, mormente quando se tratava de escolas isoladas em que possuíam maior autonomia. Produziam uma cultura escolar dotada de sentidos que

atendiam às necessidades locais de cada escola. Era uniforme quanto à prática do ensino religioso, mas possuíam especificidades relacionadas às normas que as regiam. Ensinar e educar as crianças estavam direcionados aos aspectos do Programa de Ensino, mas, ao mesmo tempo, as questões de ensino estavam atreladas de modo específico às suas convicções e crenças religiosas de disciplina e amor à nação. Sua identidade professoral também adentrava numa identidade de civismo e amor à Pátria.

Nos manuais de Miguel Milano, a parte destinada à Instrução Moral e Cívica era composta somente por textos descritivos, conforme já mencionado, sem apresentar prescrições ou modelos de atividades que pudessem auxiliar ao professor na sua prática docente. Todavia, duas informações em nota de rodapé chamam a atenção. A primeira está no MEP do 3º ano, em que o autor faz a seguinte orientação: “No livro ‘O lar’, de Miguel Milano, aprovado e adotado para leitura no 3º ano, o professor encontrará as histórias necessárias à concretização dos assuntos aqui expostos. Adotando-o em sua classe, economizará tempo e trabalho” (MILANO, 1940, p. 198). A segunda nota está no MEP do 4º ano: “A adoção, em sua classe, do livro ‘Pátria e amor’, aprovado e adotado para leitura do 4º ano, dispensa o uso de qualquer Manual de Civilidade, exigido pelo programa” (MILANO, 1938, p. 306).

Na busca por esses dois livros sugeridos por Milano (1938; 1940), encontrei apenas o livro Pátria e Amor (MILANO, 1930). O livro Pátria e Amor é composto por 259 páginas em formato brochura e logo na capa encontram-se os seguintes dizeres: “Por ti hei de pedir, e será tanta, ‘Ó Pátria, a minha fé, que só por ela ‘Minh’ a alma ficará três vezes santa”.

Figura 14 – Capa do livro Pátria e Amor, de Miguel Milano



Fonte: Milano (1930)

Em Pátria e Amor, os contos são divididos por meses, isto é, o autor sugere ao professor os contos e os meses que eles devem ser lidos, inclusive, em alguns são sugeridos o dia do mês em que o texto deve ser apresentado ao aluno. Exemplo disso são os contos do mês de janeiro. Para o mês de janeiro, assim Milano (1930, p. 17-43) organiza o conteúdo:

A reabertura das aulas: sexta-feira, 15; O professor de Paulo: sexta-feira, 15 (à tarde); Valor de criança: terça-feira, 19; O pequeno mineiro: quinta-feira, 21; Os colegas de Julio: sábado, 23; Assalto à bandeira: segunda-feira, 25; Caridade: quarta-feira, 27; A verdadeira esmola: quinta-feira, 28; Amor próprio: sexta-feira, 29; Joãozinho suspenso: sexta-feira, 29 (continuação); Solidariedade: sábado, 30.

Em seus contos, Milano (1930) demonstra um grande apreço à Pátria e procura descrever situações do cotidiano do aluno para “que despertem na criança amor ao bem e horror ao mal”, assim como tem o intuito de “provocar no espírito da criança entusiasmo e amor pela nossa Pátria, sem nunca despertar-lhes ideias apaixonadas de ódio ou sanguinárias” (MILANO, 1940, p. 179). São contos sugeridos para trabalhar em sala de aula, porém, mais uma vez, o autor não prescreve como trabalhar, mas sim, quando devem ser lidos, inclusive aos sábados. Diante disso, os professores tinham o conteúdo para suas aulas, mas não dispunham de orientações metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem, criando assim suas próprias estratégias, como, por exemplo, o canto e as aulas aos sábados para as homenagens à Pátria.

Nesse sentido, o canto adquire significados tanto nos Programas de Ensino Primário em Santa Catarina, quanto em suas memórias. Irmã Verônica assim lembrou: “Aos sábados, ao menos numa escola que eu lembro aqui, era dada aula até nove horas, que era a hora do recreio. Depois do recreio, era aula de canto até a hora de terminar o período”. No transcorrer da entrevista, a irmã lembrava constantemente do canto. Ao ser instigada a falar sobre o que mais lhe marcou na trajetória docente indicou:

Nós ensinávamos o amor à Pátria, o amor à natureza, o amor ao próximo, cânticos bonitos da Pátria, cantávamos o Hino à Bandeira, Hino Nacional, cantos assim, cantos de passarinho e da natureza. Eu tenho saudade daquela época. Eles cantavam bonitinho! E depois assim, é do bem querer que eu tenho saudade. Do bem querer das crianças, que não têm maldade. (Irmã Verônica. Entrevista, 2014).

Utilizando material didático para suas aulas ou mesmo criando suas próprias estratégias de prática e métodos pedagógicos, as Irmãs

Catequistas parecem exercer um mecanismo de manobras para manter sua identidade professoral atuante em cada espaço de escolarização, seja na escola isolada, reunida ou grupo escolar. Julia (2001, p. 33) salienta que

os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema [...]. De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público.

Exemplo disso foi a narrativa da irmã Verônica quando explicou a formação do corpo humano como obra de Deus. Ao relatar como explicava a formação do corpo humano, o MEP de Milano foi apropriado por ela, mas, ao mesmo tempo, perpassado por uma leitura própria, individual, a qual ela representou por meio de explicações religiosas. Ou seja, ela fez a sua própria interpretação conforme sua formação cultural e social. Os comportamentos, atitudes, condutas religiosas e pedagógicas das Irmãs Catequistas são compreendidos como representações de si mesmas, não apenas como profissionais da educação, mas principalmente como religiosas a serviço da igreja católica. Suas condutas estão vinculadas com o grupo que as constituiu e pode modificá-las conforme o ambiente em que atuavam, seja nas escolas isoladas, reunidas e grupos escolares. No entanto, a formação religiosa era resultado de sua identidade religiosa reforçada continuamente independentemente do espaço no qual atuavam. Era um processo já reificado por elas, tanto no que se refere ao eu religioso quanto ao eu professoral. Os conteúdos, métodos e práticas por elas ensinados perpassavam o limite da razão; como destacou a irmã Verônica, era para “despertar o raciocínio e o coração”.

Tratando-se do percurso teórico metodológico de Miguel Milano (1938; 1940; 1946), seus manuais não explicitam o percurso do autor, porém, dão algumas pistas, principalmente no MEP do 2º ano, da presença do método intuitivo. Todavia, os dois últimos manuais distanciam-se do método e adotam uma postura um tanto tradicional de

memorização e repetição de exercícios, técnicas que pouco instigam a criatividade, iniciativa e participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos, aos poucos, eram reinventados no dia a dia docente e influenciados pelas explicações religiosas, as quais faziam parte de sua identidade de professoras e também de Irmãs Catequistas Franciscanas. Utilizar o livro didático fazia parte da rotina pedagógica, mas adequá-lo às suas crenças religiosas católicas fazia parte da sua escolha de vida, que ultrapassava o cotidiano da sala de aula. As Irmãs Catequistas Franciscanas constituíram um grupo de professoras com um jeito próprio de ensinar que as diferenciou na educação escolarizada primária em Santa Catarina na primeira metade do século XX, caracterizando uma identidade professoral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte essencial do historiador é a arte de ouvir.

(PORTELLI, 1997, p. 22).

Na senda de Portelli, procurei ouvir e compreender as vivências narradas pelas Irmãs Catequistas Franciscanas a fim de trazer à baila o seu tempo de professoras e a trajetória no ensino primário em Santa Catarina, entre 1935 e 1965. Embalada por suas memórias, tive a intuição de contribuir para a ampliação do mosaico da História da Educação em Santa Catarina, no século XX. Afinal, como afirma Portelli (1997, p. 16), o trabalho com fontes orais tende a se representar como um “mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos”.

Nesse sentido, busquei expandir os estudos relativamente ao ensino primário e a contribuição e presença da CICAF nesse segmento de ensino. As Irmãs Catequistas, em sua atuação em sala de aula, produziram um jeito próprio de ensinar. As narrativas, compreendidas como memórias individuais e coletivas, apresentaram singularidades e deram o tom para compreender a cultura escolar que essas professoras construíram, caracterizada pela simetria com a formação religiosa. Cada narrativa foi importante “por ser diferente de todas as outras” (PORTELLI, 1997, p. 17).

O percurso teórico e metodológico do trabalho com a memória trouxe as Irmãs Catequistas Franciscanas para o centro do processo histórico e educacional do período pesquisado, e permitiu compreender que nas salas de aulas dessas professoras havia uma prática docente que se diferenciava da prática de outras congregações religiosas e dos demais professores. Na esteira de suas memórias, foi possível identificar a construção social de representações, ou seja, não somente de suas identidades pessoais, mas também da identidade da Congregação no sentido de representar, para si mesmas e para os outros, um perfil identitário comum ao Grupo que diariamente as constituía como religiosas e como professoras.

Tal constituição identitária socialmente objetivada pelas catequistas materializava-se no momento em que elas se apropriavam subjetivamente da realidade social em que estavam inseridas. Dessa forma, um conjunto de características foi interiorizado no percurso da

socialização em diferentes espaços, tais como na escola e na comunidade católica local. Porém, as irmãs apropriavam-se de normas e de linguagens existentes tanto na escola como na igreja católica e as (re)significavam. Essa parcela da sociedade atribuía às irmãs determinada identidade, a qual era por elas interiorizada, ou seja, apropriada subjetivamente. Assim, com base nas interações sociais e práticas habituais do cotidiano, as irmãs foram igualmente moldadas por determinações sociais presentes no grupo social do qual eram parte.

Em suas memórias, foi possível notar mecanismos de manutenção da identidade do Grupo, os quais eram permeados por aspectos da doutrina católica, conservando, assim, uma unidade identitária da CICAF. Ser professora catequista justificava-se na medida em que as experiências vividas no cotidiano escolar e na Congregação adquiriam significados por elas apropriados.

Conquanto o recorte temporal tenha abrangido o período entre 1935 e 1965, foi na memória coletiva acerca dos primeiros tempos da Congregação que as Irmãs Catequistas justificaram a entrada na Instituição. A vocação para ser religiosa, construída socialmente na infância, a identificação com os valores católicos e de elementos de imigrantes italianos igualmente católicos, e a busca por uma profissão foram motivos que promoveram a entrada na CICAF. Muito embora nas suas representações a escolha de entrar na Congregação tenha sido voluntária, para elas, um chamado de Deus, foi por meio das interações sociais do cotidiano, inicialmente vividas na família quando crianças e, posteriormente, legitimadas pela memória coletiva sobre o modo de vida das primeiras integrantes, que as levou a ingressar na Congregação. Em suas narrativas, foi possível visualizar a perspectiva de cada memória individual na memória coletiva. Ou seja, para “comprovar” suas lembranças, as entrevistadas recorreram constantemente aos quadros sociais. A memória coletiva permeou as entrevistas como forma de justificar uma prática e uma escolha por elas legitimada e reificada no e para o grupo social.

Para manter uma unidade identitária institucional, tanto a formação religiosa quanto a formação docente eram mecanismos de legitimação. Para tal, eram regidas por tipificações recíprocas, ações habituais e uma linguagem comum, características que eram, gradativamente, inseridas no cotidiano das irmãs que passavam a ser por elas tomadas como verdades tanto do ponto de vista da fé católica como do ponto de vista prático docente. Num movimento contínuo, as catequistas franciscanas foram produtos e produtoras de determinada realidade social e procuravam

manter em “harmonia” essa realidade mediante práticas comuns que as identificavam.

Vale ressaltar que a formação para ser religiosa adquiriu maior importância que a formação para ser professora, isto é, a construção e a preservação da identidade religiosa católica no carisma franciscano era o que sustentava a identidade professoral. Os sentidos e significados da formação cristã católica estavam acima da formação professoral; não eram, contudo, processos desvinculados, mas constantemente reforçados durante o ano letivo, e, principalmente no período das férias escolares. Era sobretudo nesse período que as irmãs participavam de formação, promovida pela CICAF e pelo Estado.

Além da formação religiosa e da docente, as irmãs constituíram-se como professoras por meio das interações do dia a dia escolar, caracterizado pela troca de experiências entre elas, com os próprios alunos e pelas experiências vividas como alunas. Suas memórias indicaram que não se sentiam preparadas para lecionar, pois a formação católica sempre foi mais presente que a formação docente; no entanto, foi na autoformação e nos “saberes experienciais” (TARDIF, 2002) que elas encontraram mecanismos para conduzir a prática docente. Uma das entrevistadas, ao lembrar; “aprendi vivendo”, deixou registradas as incertezas e as dificuldades do início da trajetória profissional no que concerne à sua formação professoral. Cada uma delas, ao se reportar às lembranças sobre a prática diária do fazer-se professoras, foi conduzida pela memória coletiva do grupo de pertencimento. Foram produzindo-se e criando identidade individual, porém não desvinculada da identidade da Instituição. Nessa direção, ser professora e ser religiosa estavam marcadamente definidas pelas ações mútuas dessas duas esferas sociais. Ações construídas não exclusivamente com a formação religiosa e professoral, mas reconstruídas continuamente no cotidiano.

Com a entrada nos grupos escolares a partir da década de 1940, tiveram de reinventar alguns aspectos de sua prática docente até então. Todavia, concomitantemente ao processo de adaptar-se ao ritmo dessas escolas, continuavam legitimando a presença católica. A presença das irmãs nos grupos escolares foi um meio para assegurar a educação cristã católica dos alunos e, ao mesmo tempo, para garantir a presença da Congregação nas escolas, vistas com maior apreço pelo poder público, pois eram símbolos do progresso e da civilidade, e a igreja católica não poderia ficar à parte desse processo. Muito embora a presença dessas professoras tenha sido mais intensa na área rural até a década de 1940, reinventaram-se também em escolas nas áreas urbanas. Segundo suas memórias, em escolas isoladas e reunidas, marcadamente rurais, as Irmãs

Catequistas tinham maior autonomia e controle da comunidade, oportunizando uma aproximação maior com os alunos e familiares. Nessa mesma direção, em escolas mais urbanizadas, nos grupos escolares, com a divisão de papéis e a presença de associações escolares que faziam parte do cotidiano escolar, acabou, de certa forma, delimitando sua atuação à sala de aula, porém, adaptaram-se de acordo com a realidade social que estavam inseridas.

A relação das professoras catequistas com os inspetores escolares merece ser ressaltada. Paradoxalmente à figura de um inspetor rigoroso e autoritário, o que se verificou, de forma polida e harmônica em suas falas, foi a representação de um inspetor mais amigo e preocupado com o futuro da CICAF, do que fiscal, ríspido e punitivo. Assim sendo, as entrevistadas rememoraram um inspetor que estava presente, não para fiscalizá-las, mas para ajudá-las. Por exemplo, irmã Paula relatou que os inspetores eram amigáveis por identificarem-se com o perfil religioso delas. A representação arquitetada em relação aos inspetores trouxe à tona um sistema de representação construído pelo lugar ocupado pelas Irmãs Catequistas: de professoras/religiosas católicas que procuravam ser reconhecidas pelo poder público por meio de sua prática pedagógica.

Em suas recordações, na prática docente, ensinar a ler e escrever era também ensinar a rezar, era conhecer os ensinamentos cristãos católicos e, para isso, diariamente ensinavam o catecismo. Referida prática construiu uma singularidade nesse Grupo de professoras, atrelando o saber religioso ao saber científico/formal, e, desse modo, contribuiu na constituição de uma cultura escolar específica. As singularidades da CICAF, assim como as tipificações habituais desempenhadas em sala de aula e fora dela, foram aceitas e legitimadas constantemente não apenas pelos sujeitos que formavam o espaço escolar, mas também por outros grupos sociais externos ao ambiente escolar, e pelo poder público estadual e/ou municipal. O catecismo, fazer o sinal da cruz ao começar a aula e outras orações de cunho católico compuseram o cenário escolar dessas professoras.

Suas memórias apontam que, de um lado, havia a rigidez, com características mais próximas dos preceitos da moral católica, e, de outro, o carisma franciscano. As atitudes e sentimentos, por elas expressados, foram comportamentos construídos fruto de um tempo de escolarização, nos quais os castigos físicos eram tolerados, mas ao mesmo tempo justificados como “amor as crianças”, querer o bem delas educando-as. Nesse sentido, atrelado à identidade professoral estava o carisma fundacional, representado por meio do amor que elas tinham pelos alunos. Sentimento esse que foi compartilhado pelas entrevistadas como forma

de reafirmar sua identidade. Ensinar a ler, escrever e a rezar de forma disciplinada eram sinônimos de amor. O carisma franciscano, pautando-se pelas características da alegria, do amor à natureza e a todas as criaturas; e, especialmente de conversão no sentido de renúncia, levava o grupo a uma reapropriação de elementos centrais da moral católica, dentre os quais a rigidez, a disciplina e o comportamento exemplar como busca de perfeição.

As memórias das entrevistadas ressaltam, além das questões já referidas, o uso de manuais didáticos de Miguel Milano, por elas considerado um Mestre. Assim como o catecismo, os manuais didáticos eram utilizados como recursos da cultura material escolar do período, contribuindo para direcionar as irmãs no que se refere aos conteúdos escolares que deveriam ensinar e à prática metodológica que deveriam adotar em sala de aula. Conquanto os manuais de Miguel Milano fossem elaborados para atender ao professorado de São Paulo, estavam de acordo, ao mesmo tempo, com a proposta do ensino primário de Santa Catarina, o que cooperou para a sua utilização. Pode-se concluir que os manuais didáticos de Miguel Milano, aqui analisados, respondiam às expectativas tanto das professoras catequistas (por abordar também temas religiosos), quanto do poder público (por tratar das disciplinas e conteúdos propostos nos Programa de Ensino Primário de Santa Catarina).

As memórias das entrevistadas, organizadas e construídas em suas experiências profissionais do passado, ampararam-se sob fios condutores comuns, na formação religiosa católica que as constituíram desde a infância e no ingresso na CICAFA. Provocá-las a entrar num processo de rememorar possibilitou compreender aspectos do modo como representavam e ainda continuam representando suas experiências no ensino primário de Santa Catarina. Conforme as Irmãs Catequistas, esse tempo parece não ter passado, está vivo nas lembranças, expresso numa memória coletiva que

não se entrega. Ela conserva suas forças e, depois de muito tempo ainda, é capaz de se desenvolver [...]. Assemelha-se a essas sementes de trigo que, durante milhares de anos, ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas. (BENJAMIN, 1987, p. 204).

No embalo dessas forças, trabalhar com as recordações das Irmãs Catequistas foi um tempo para ampliar o olhar e pluralizar as interpretações a respeito da escola primária em Santa Catarina,

especialmente no que tange ao papel desse grupo de professoras, sobre o seu compromisso com a educação daquela época. Numa analogia ao que diz Benjamin (1987), senti que as memórias das Irmãs Catequistas, tal como as sementes de trigo, durante muito tempo ficaram como que em depósitos. Contudo, não perderam a força germinativa, pois parecia-me que reviviam, com emoção sempre renovada, cada palavra, cada explicação, cada gesto, cada trabalho, outrora realizado. A sensação foi a de se reportarem ao passado sobre o qual rememoravam. Em muitos momentos, vivenciei aquilo que havia lido em livros, de que o trabalho com a memória se faz no presente. Para as entrevistadas, o passado está no tempo presente, este tempo vivo da memória.

Enfim, outras possibilidades investigativas poderão surgir e delinear diferentes trajetórias e percursos. Os livros de Miguel Milano apresentam uma rica fonte de pesquisa que não foi possível esgotar neste trabalho, o qual também não se propôs a tal finalidade. Futuros estudos poderão se dedicar ao cotidiano da escolarização primária catarinense do século XX, inclusive para compreender os processos de apropriação dos materiais didáticos de Milano, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Nessa direção, ex-alunos podem oportunizar outro viés investigativo, o da apropriação das práticas docentes das Irmãs Catequistas. Esse viés fica para outro momento ou para futuros pesquisadores.

FONTES

ARQUIVOS CONSULTADOS

A/A- Arquivo da Autora

AGEOC- Arquivo do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, Rodeio

APESC- Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

AEF- Arquivo Eclesiástico de Florianópolis

APSFA- Arquivo da Paróquia São Francisco de Assis de Rodeio

MANUAIS DIDÁTICOS

MILANO, Miguel. **Manual do Ensino Primário** – 2º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1946.

_____. **Manual do Ensino Primário** – 3º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1940.

_____. **Manual do Ensino Primário** – 4º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938.

_____. **Pátria e Amor**: contos morais e cívicos. São Paulo: Livraria Teixeira Vieira Pontes e Cia., 1930.

DECRETOS, PARECERES, REGULAMENTOS, CIRCULARES

BRASIL. Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal**. Brasil, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 de nov. 2015.

SANTA CATARINA. Decreto nº 572, de 25 de fevereiro de 1911. **Programa de Admissão**. Florianópolis, SC, 25 fev. 1911a. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Instrução Pública. **Parecer sobre Obras Didáticas pelo Professor Orestes Guimarães** (Contratado para auxiliar a reorganização do ensino em Santa Catharina). Florianópolis, 1911b. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 585, 19 abril de 1911. **Trata de reorganizar a instrução pública.** Florianópolis, SC, 1911c. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928. **Programma de ensino dos Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Escolas Complementares.** Florianópolis, SC, 1928. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1.322, de 29 janeiro de 1920. **Trata do Programma dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catharina.** Florianópolis, SC, 1920. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 58, de 28 de janeiro de 1931. **Trata da atual legislação escolar, relativa à nacionalização do ensino primário e ao ensino privado.** Florianópolis, SC, 1931. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935. **Dispõe sobre as normas que regem os Institutos destinados à formação de professorado, para aplicação dos novos métodos de ensino.** Coleção de Leis e Decretos do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1935. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 714, de 4 mar. 1939. **Expede o programma para os Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina.** Florianópolis, SC, 1939. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Circular nº 53, de 19 de julho de 1941. **Secretaria do Interior e Justiça.** Departamento de Educação. Florianópolis, SC, 1941. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Circulares 1943-1944. **Secretaria da Justiça, Educação e Saúde.** Departamento de Educação. Florianópolis, SC, 1945. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 298, de 18 de novembro de 1946. **Expede a Lei Orgânica do Ensino Primário.** Diário Oficial nº 3.349, 18 nov. 1946, p. 1-4. Florianópolis, SC, 1946a. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 257, de 21 de outubro de 1946. **Expede a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa**

Catharina. Coleção de Leis e Decretos do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1946b. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3.732, de 12 de dezembro de 1946. **Expede o programma para os estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catharina.** Florianópolis, SC, 1946c. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA . Decreto nº 3.733, de dezembro de 1946. **Expede o regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar.** Florianópolis, SC, 1946d. Acervo: APESC.

SANTA CATARINA . Decreto nº 3.735, de dezembro de 1946. **Expede o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário.** Florianópolis, SC, 1946e. Acervo: APESC.

LIVROS TOMBO

LIVRO TOMBO I. Livro Tombo São Francisco de Assis, Rodeio, 1933.

LIVRO TOMBO I. Livro Tombo São Francisco de Assis, Rodeio, 1942.

LIVRO TOMBO I. Livro Tombo São Francisco de Assis, Rodeio, 1944.

LIVRO TOMBO II. Livro Tombo São Francisco de Assis, Rodeio, 1948.

RELATÓRIOS

RELATÓRIO. Relatório Anual do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, Rodeio, 1942.

RELATÓRIO. Relatório Anual do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, Rodeio, 1946.

RELATÓRIO. Relatório Anual do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, Rodeio, 1948.

RELATÓRIO. Relatório Anual do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, Rodeio, 1949.

ENTREVISTAS

Irmã Geraldina Rover. Rio dos Cedros, 12 de setembro de 2014.
Entrevista concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Cecília Bach. Rodeio, 22 de setembro de 2014. Entrevista
concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Jadwiga Szepanska (Irmã Hedwiges). Rodeio, 22 de setembro de
2014. Entrevista concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Verônica Haskel. Laurentino, 23 de setembro de 2014. Entrevista
concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Paula Oenning. Laurentino, 23 e 24 de setembro de 2014.
Entrevista concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Amélia Pegoretti. Laurentino, 23 de setembro de 2014. Entrevista
concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Dália Tomelin. Rio do Sul, 24 de setembro de 2014. Entrevista
concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Dorvalina Tridapalli. Rio do Sul, 24 de setembro de 2014.
Entrevista concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Maria Venturi. Rio do Sul, 24 de setembro de 2014. Entrevista
concedida a Geane Kantovitz. (A/A).

Irmã Violeta. Rodeio, 15 de janeiro de 2015. Entrevista concedida a
Geane Kantovitz. (A/A).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004a.

_____. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004b.

_____. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

AZZI, Riolando. **A igreja e os imigrantes**: a aculturação dos italianos e a consolidação da obra escalabriniana no Brasil (1924-1951). São Paulo: Paulinas, 1993. 3 v.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p.156-168, jul./dez. 2009.

BENEDUZI, Luis Fernando. **Imigração italiana e catolicismo**: entrecruzando olhares, discutindo mitos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a, p. 197-222. (Obras escolhidas I).

_____. Experiência e Pobreza. In.: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 114-119. (Obras escolhidas I).

BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 199-214.

BEOZZO, Oscar. História dos religiosos no Brasil. In: AZZI, Riolando (Org.). **A vida Religiosa no Brasil**: enfoques históricos. São Paulo: Paulinas, 1983.

BERGER, Peter Ludwing. Algumas observações gerais sobre o problema do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p.13-22, jan./mar. 1983.

_____. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. Tradução: José Carlos Barcellos. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1985. (Coleção sociologia e religião 2).

BERGER, Peter Ludwing; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERRI, Aléssio. **A igreja na colonização italiana no Médio Vale do Itajaí**. Blumenau: Fundação Casa Doutor Blumenau, 1988.

BERTINI, Luciana de Fátima. O Manual do Ensino Primário de Miguel Milano: que problemas?. **Revista de História da Educação Matemática**: Sociedade Brasileira de História da Matemática, São Paulo, v. 1, n. 2, p.117-129, jan. 2016.

BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício do historiador. Tradução: Andre Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLLIN, Antônio; GASPARINI, Francesco. **A catequese na vida da igreja**: notas de história. São Paulo: Paulinas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOMBASSARO, Ticiania. O movimento pela Escola Nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 221-232, jan./jun. 2009.

_____. As “semanas educacionais”: arquitetura do poder sob a celebração da didática. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 315-328, maio/ago. 2010.

BOMBASSARO, Ticiania; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. Modernização do Estado e Reformas do Ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

BRUNELLI, Delir. Maria Avosani. In: CÂNDIDO, Edinei da Rosa (Org.). **Cadernos Patrísticos: textos e estudos**. Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 297-310, maio 2008.

BURKE, Peter. **Sociologia e História**. Porto: Afrontamento, 1991.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). **Cadernos Anped**, Belo Horizonte, n. 7, p. 41-60, dez. 1994.

CATANI, Denise Barbara. A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/Fa/UFPel, v. 2, n. 4, p. 119-129, set.1998.

_____. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnign, 2002.

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

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v.13, n. 24, p. 15-19, jul./dez. 2011.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHERVEL, André. **La culture scolaire**: una approche historique. Paris: Belin, 1998.

_____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 1990.

CORDEIRO, Veridiana Domingos. **Por uma sociologia da memória**: análise e interpretação da teoria da memória coletiva de Maurice Halbwachs. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CUBAS, Caroline Jaques. Memórias de formação: Sentidos e sensibilidades durante o início da vida religiosa na Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição (1960 – 1990). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 44 – 60, jul./dez. 2010.

CUNHA, Maria Tereza Santos. A história da educação em Santa Catarina: primeiras aproximações (1980-2000). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 5., 2002, Florianópolis. **Anais da VI Anped Sul**. Florianópolis: [s.n.], 2002. p. 1 - 16.

_____. **Civilidade em textos**: estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952). Florianópolis: FAED/UDESC, 2010.

CUNHA, Maria Tereza Santos; OLIVEIRA JUNIOR, Joeci. O intelectual Elpídio Barbosa: analisando a sua atuação no cenário educacional de Santa Catarina nas décadas de 1940 e 1950. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 25., 2015, Florianópolis. **Anais do 25 Seminário de Iniciação Científica**. Florianópolis: [s.n.], 2015. p. 1 - 2.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Estado e Escola Nova na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas**

educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010. p. 251-280.

DALLABRIDA, Norberto. **À sombra do campanário:** o catolicismo romanizado na área de colonização italiana do Médio Vale do Itajaí-Açu (1892-1918). 1993. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Centro de Filosofia e História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

_____. As Irmãs Catequistas: professoras rurais. **Jornal da Educação.** Joinville, p. 15-15. mar./maio 2015.

DANIEL, Leziany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967):** itinerários para uma racionalidade ativa. 2009. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ELI, Daniele. "**Cuidado com a ponteira**": memórias de castigos no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (Angelina/SC, 1940-1975). 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da educação,** Pelotas: ASPHE/Fa/UFPel, v. 4, n.8, p. 141-174, set. 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en la manualística en comienzos del siglo XX. **História de La Educación: Revista Interuniversitária,** Salamanca, v. 25, p.317-340, 2006.

_____. O manual como texto. In: ROCHA, Heloisa Helena P.; SOMOZA, Miguel (Org.). Dossiê: Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto Cultural. **Proposições,** Campinas, São Paulo. v. 23, p. 33-50, set./dez. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, Rosa Fátima. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 7-19. (Obras escolhidas I).

GASCHO, Maria de Lourdes. **Catequistas Franciscanas: Uma antecipação do "aggiornamento" em Santa Catarina (1915-1965)**. 1998. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Centro de Filosofia e História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 53-80, maio/ago. 2011.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-79.

GOODSON, Ivor F.; WALKER, **Rob**. **Biography, identity & Schooling**- Episodes in Educational research. London: The Falmer Press, 1991.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em Bom Jesus (1910-1940). **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 115-125, jul./dez. 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. Jeito de Freira: estudo antropológico sobre a vocação religiosa feminina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p.48-58, maio 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA; Tomaz Tadeu da Silva (Org.); **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HEERDT, Moacir. **As escolas paroquiais em Santa Catarina (1890-1930)**. 1992. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Centro de Filosofia e História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Conferências educacionais**: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920- Brasil. 2014. 482 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HORTA, José Silvério Baia. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 281-316.

_____. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KUCHENBECKER, Valter. O Fenômeno religioso. In: KUCHENBECKER, Valter (Org.). **O homem e o sagrado:** a religiosidade através dos tempos. 8. ed. Canoas: ULBRA, 2004. p. 15-33.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução: Bernardo Leitão [et al.]. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MAHAMUD, Kira; BADANELLI, Ana Maria. **La producción escolar como objeto de estudio:** una aproximación a los avances metodológicos en manualística. Mimeo: 2011.

MARQUES, Ana Maria. Italianos no Vale do Itajaí-Mirim. In: PIAZZA, Walter Fernando (Org.). **Italianos em Santa Catarina.** Florianópolis: Lunardelli, 2001.

MILANO, Miguel. **Os fantasmas da São Paulo antiga:** estudo histórico-literário da cidade de São Paulo. São Paulo: Unesp; Prefeitura Municipal de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

NIEHUES, Mariane Rocha. **Cultura Escolar e a Liga da Bondade nas Escolas Públicas Estaduais do Sul de Santa Catarina (1953-1970).** 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NEOTTI, Augusta. **Nos trilhos da história.** Blumenau: 3 de Maio Ltda., 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aunhoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Maria Jose Rosado. **Vida religiosa nos meios populares**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Os Religiosos no Brasil**: enfoques históricos. São Paulo: Paulinas, 1986.

_____. Freiras no Brasil. In: PRIORI, Mary del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2010.

OTTO, Clarícia. **Catolicidades e Italianidades**: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930). Florianópolis: Insular, 2006.

_____. Escolas étnicas italianas no sul do Brasil: entre tensões e conciliações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: USP, 2011. p. 1-17.

_____. Do professor paroquial às professoras catequistas: notas para a história da educação em Santa Catarina. **História Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 403-412, set./dez. 2012a.

_____. Professoras à serviço da Igreja e do Estado: tensões e conciliações em tempos de nacionalização do ensino. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 5, n. 14, p. 167-183, set. 2012b.

OTTO, Franciele. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012c.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor (a)**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria, *et al* (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007, p.157-171.

_____. Memórias, trajetórias e identidades do fazer-se professor (a) em escolas multisseriadas no oeste de Santa Catarina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 15., 2009, Fortaleza. **Anais do XX Simpósio Nacional de História**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. p. 1-9.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização - Autoritarismo e Educação: inspetores e professores nas escolas catarinenses (1930 - 1940)**. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira; DAROS, Maria das dores. Princípios da escola nova na educação catarinense em meados do século XX: olhares de João Roberto Moreira e Orlando Ferreira de Melo. In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais do VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, p. 1-13.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**, PUC-SP, n. 15, p. 13-46, abr. 1997.

_____. ‘O momento da minha vida’: funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa Ribeiro, *et al.* (Orgs.). **Muitas histórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d’Água, 2004. p. 296-313.

_____. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta

de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PRATES, Fernanda Ramos Oliveira; OLIVEIRA, Julia Vieira Tocchitto de; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Associações Auxiliares da Escola: vestígios de sua incorporação à cultura dos grupos Escolares Lauro Müller e Alberto Torres (1946 e 1956). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX Seminário De Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-16.

RABELO, Giani; NIEHUES, Mariane Rocha. As regras de civilidade prescritas pelas ligas da bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953-1970). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX Seminário De Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-16.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação**: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e identidade nacional**. São Paulo: Annablume, 2013.

SEIDT, Ernesto. Escola, religião e comunidade: elementos para compreensão do “catolicismo imigrante”. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 03, p. 77-104, jul./dez. 2008.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração, colonização e identidade étnica**: a ideologia germanista e o grupo étnico teuro-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

_____. Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem européia do Brasil). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. XXIX, p. 58-71, 1986.

_____. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: UNB, 1990.

_____. Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o estado brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 17., 1993.

Caxambu. **Anais do XVII Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: [s. n.], 1993. p. 1-24.

SILVA, Marilda Rosa Galvão Checcucci Gonçalves da. Religião, família e identidade na construção da vocação religiosa entre a população de origem italiana da região do Médio Vale do rio Itajaí-Açu- Santa Catarina. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, n. 8, p. 97-119, 1997.

_____. **A vocação religiosa como estratégia familiar de reprodução da vida camponesa entre italianos do Vale do Itajaí (SC)**. 1998. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **Como se ensina e como se aprende ser professor**. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, Maria Célia Leme da; VALENTE, Wagner Rodrigues. Aritmética e geometria nos anos iniciais: o passado sempre presente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 47, n. 33, p. 178-206, set./dez. 2013.

SILVA Vera Lucia Gaspar; JESUS, Camila Mendes de; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920). In: SILVA, Vera Lucia Gaspar; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.) **Objetos da escola: espaço e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina- séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

SILVA, Cristiani Bereta da. Liga Pró-Língua Nacional e a construção da nacionalidade no jornal escolar A Criança Brasileira (Santa Catarina, 1942-1950). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. p. 1-15.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. v. 33, n. 65, p. 135-159, jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA; Tomaz Tadeu da Silva (Org.); **Identidade e**

diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, Rogério Luiz. As Escolas Paroquiais. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis : Cidade Futura, 2003.

_____. A Igreja católica no processo de nacionalização. In: OTTO, Clarícia; SOUZA, Rogério Luiz de (Orgs.). **Faces do Catolicismo**. Florianópolis, 2008. p. 171- 191.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOUZA José Edimar de; GRAZZIOTIN Luciane Sgarbi Santos. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, abr./jun 2015.

TAMBOSI, Marcos Alexandre. **Theobaldo Costa Jamundá**: um paradigma da nacionalização em Blumenau. 2011. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Departamento de História e Geografia, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIVE, Gladys Mary. "**Uma vez normalista, sempre normalista**": a presença do método intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1993). 2005. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TEIVE, Gladys Mary Guizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinhas: Mercado das Letras, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALANDRO, Ede Maria. **Um chamado se faz caminho:** evolução histórica do carisma. Joinville: [s.n.], 1986. Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas.

_____. **Em resposta ao clamor do povo:** a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Joinville: [s.n.], 1990. Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedex**, [S.l.], v. 20, n. 52, p.74-87, nov. 2000.

_____. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 301-321.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Mello e Souza e a crítica aos livros didáticos de matemática: demolindo concorrentes, construindo Malba Tahan. **Revista Brasileira de História da Matemática**, São Paulo, v. 4, n. 8, p.171-187, out. 2004/marc. 2005.

VIDAL, Diana (Org.). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971), Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO. Antônio; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA; Tomaz Tadeu da Silva (Org.); **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TCLE ELABORADO POR GEANE KANTOVITZ E CLARÍCIA OTTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Meu nome é Geane Kantovitz, curso o doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desenvolvendo a pesquisa “O papel das Irmãs Catequistas Franciscanas na configuração das escolas primárias em Santa Catarina”, sob a orientação da professora Dr^a Clarícia Otto. Gostaria, junto com a minha orientadora, de convidá-la a colaborar com a pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo investigar o papel das Irmãs Catequistas Franciscanas na configuração das escolas primárias em Santa Catarina, mais especificamente as memórias de algumas irmãs sobre aspectos das práticas pedagógicas nas escolas ao longo do século XX. As entrevistadas serão selecionadas entre aquelas que foram professoras, diretoras ou outras que sabem relatar acerca desse processo. A pesquisa justifica-se porque não há estudos específicos sobre a contribuição dessas professoras na configuração de determinada cultura escolar.

Faremos uma ou mais entrevistas com você, onde e quando desejar, com questões que façam vir à tona a memória de seus tempos de professora. Destacamos que a pesquisa oferece poucos riscos, porém, poderá ocorrer algum desconforto ao emergirem lembranças por muito tempo esquecidas e/ou apagadas da memória. Em caso de risco e/ou desconforto, o pesquisador sugere que a entrevista seja interrompida e que será decisão do entrevistado se ele quer continuar, ou não, a fazer parte da pesquisa. Você tem total liberdade de interromper e não prosseguir com o seu testemunho.

No entanto, você pode recusar-se a participar ou, mesmo participando, abandonar o processo em qualquer momento, sem qualquer problema, retirando seu consentimento.

Ficaremos muito contentes se puder colaborar conosco, mas não há qualquer obrigação de sua parte. Você precisará apenas dispor de algum tempo para a(s) entrevista(s). A(s) entrevista(s) será(ão) transcrita(s) e submetida(s) à sua aprovação. Os benefícios da sua participação é a permanência da sua memória nos escritos da História da Educação em Santa Catarina, pois após o término da pesquisa, objetiva-se publicar os dados, transcrever as suas memórias e narrativas para que elas fiquem registradas para futuras pesquisas. Ou seja, os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a Tese de doutorado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro de comunicações em congressos.

Os dados serão armazenados em segurança pelos responsáveis pela pesquisa e sua identidade não será revelada, se assim preferir, garantindo anonimato das fontes. O TCLE será em duas vias, ficando uma com o participante. Os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, pelos contatos: Clarícia Otto, telefones: (48) 3234-4463 e 9616-2151, e-mail clariciaotto@yahoo.com.br e Geane Kantovitz, telefones: (47) 8829-9418 e (47) 3268-3847, e-mail geaneks@hotmail.com.

Por fim, destaco que a pesquisa atende à Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. A pesquisa tem a aprovação do CEP SH UFSC, a qual se localiza no prédio da Biblioteca Universitária Central da UFSC- Setor de Periódicos (térreo), no Campus Universitário, Acesso Trindade, Setor D-CEP 88040-900 Florianópolis, SC, telefone (48) 3721-9206, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br.

Sua colaboração é muito importante.

CLARÍCIA OTTO
Professora Orientadora/Coordenadora

GEANE KANTOVITZ
Doutoranda PPGE/UFSC

Eu, _____

declaro estar plenamente esclarecida e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: “Irmãs Catequistas Franciscanas: memórias sobre a prática docente no ensino primário de Santa Catarina (1935-1965)”. Além do meu consentimento em participar da pesquisa, também autorizo o uso da entrevista para a Tese de doutorado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro de comunicações em congressos.

Assinatura: _____ RG: _____

CPF: _____

Data: ____/____/____.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS ELABORADO POR GEANE KANTOVITZ E CLARÍCIA OTTO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Projeto de Pesquisa: Memórias de religiosas da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas: uma história da escola primária em SC (1935-1965)

Doutoranda: Geane Kantovitz

Orientadora: Clarícia Otto

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A intenção é que as entrevistas sejam um trabalho no qual a entrevistada possa rememorar a sua trajetória de ingresso na atual Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, principalmente, as memórias relacionadas às experiências docentes na escola primária e/ou grupos escolares. Assim, as questões deste roteiro servem para orientar a conversa, não se constituindo num questionário ou formulário a ser preenchido. Conforme o andamento da entrevista, outras questões poderão ser desdobradas ou suprimidas.

I – IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Nome, idade, cidade de nascimento, qual era a ocupação da família, o que os pais faziam, local e escola que frequentou antes de ingressar na Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF).
- 1.2 Fale da época, do ano que ingressou na CICAF (antes Companhia das Catequistas). Qual era a sua idade? Lembra como foi o processo de sair da casa da família para ir morar com as Catequistas?

- 1.3 Qual era a convivência das Irmãs Catequistas com sua família antes de a senhora ser aceita como aspirante (juvenista), postulante, noviça?
- 1.4 Como foi o processo de formação religiosa nos primeiros anos na CICAFA? Quais eram os lugares em que a formação era realizada?
- 1.5 Por que resolveu ser Irmã Catequista Franciscana?

II – MEMÓRIAS DAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSORA

- 2.1 Poderia falar como se tornou professora primária? Há quantos anos atuou como professora?
- 2.2 Como a senhora aprendeu a ser professora nas escolas paroquiais?
- 2.3 Quando começou a dar aula, qual era a sua formação? Quando cursou o Normal?
- 2.4 O que mudou na passagem das escolas paroquiais para as escolas públicas? Procure lembrar sobre acontecimentos dessa época. As professoras catequistas permaneceram nas escolas públicas, como essa mudança foi sentida pelas professoras?
- 2.5 Lembra-se de autores e assuntos que estudava para preparar e dar aula? Como era o planejamento das aulas? Com a escola pública, vieram os inspetores de ensino, a senhora lembra de alguma visita de inspetores? Como as catequistas se sentiam em relação a isso?
- 2.6 Usava livros, catecismos, manuais? Seguia algum programa de ensino?
- 2.7 Como as Catequistas orientavam o ensino? Havia prioridade para algumas atividades e trabalhos? Quais? O que era considerado mais importante na rotina escolar?
- 2.8 O que mudou na CICAFA quando passaram a existir os Grupos Escolares? As Catequistas deixaram as escolas primárias e foram para os Grupos Escolares?
- 2.9 Havia professores leigos? Eram formados? Qual a relação das Catequistas com os professores leigos? O que era planejado em conjunto?
- 2.10 A senhora passou por algum Exame de Habilitação? Lembra-se de alguém que fez?
- 2.11 A senhora teve oportunidade de sair para estudar? Como foi a experiência com outros professores?
- 2.12 Qual a relação das professoras Catequistas com os alunos? Com os pais dos alunos?
- 2.13 A senhora considera que era professora somente no tempo em que estava na escola? Poderia falar sobre outras atividades que realizava na comunidade?

2.14 O que era ser professora Catequista Franciscana naquela época? Como assumia o serviço de ser professora? Percebia que era uma profissão?

2.15 Os alunos gostavam de suas aulas? Eles eram assíduos ou faltavam com frequência? Se faltavam, qual o procedimento que a senhora tinha?

2.16 Como as informações chegavam até as professoras/catequistas, como, por exemplo, legislações, decretos [...]?

III – NO TEMPO PRESENTE

3.1 Muitas coisas mudaram em relação ao ensino primário. O que a senhora poderia dar como exemplo de mudança em relação ao tempo passado do qual tratamos até o momento?

3.2 Quais os principais aspectos dos tempos de professora que gostaria que voltassem?

3.3 Haveria outras informações sobre as escolas, a catequese, a vida religiosa como catequista franciscana que a senhora gostaria de falar?

3.4 Se pudesse mudar alguma coisa na sua vida e na vida da Congregação, o que mudaria? Como seria?

3.5 O que achou de lembrar e contar sobre sua trajetória e a trajetória da CICAF relacionadas à educação escolarizada?

- A senhora tem algum material da época que trabalhava nas escolas? Fotos, cadernos, livros, cartas...