

Memórias das Irmãs Catequistas acerca de suas práticas docentes (Santa Catarina, Brasil, 1930-1960)

*Memories of the Sisters Catechists about their teaching practices
(Santa Catarina, Brazil, 1930 -1960)*

*Memorias de las Hermanas Catequistas acerca de sus prácticas docentes
(Santa Catarina, Brasil, 1930-1960)*

CLARICIA OTTO¹; GEANE KANTOVITZ²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a ação docente de religiosas da atual Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF), em escolas primárias de Santa Catarina, no período entre 1930 e 1960. Toma como fonte principal as memórias de dez religiosas dessa congregação, as quais são professoras aposentadas com idade entre 77 e 94 anos. Mantendo uma relação ativa com o passado, as memórias são compreendidas na perspectiva da memória coletiva, segundo Halbwachs (2006). Nessa direção, são relatos individuais carregados de uma experiência coletiva e de uma visão de educação, tornada possível em determinada época. A análise permite evidenciar aspectos do cotidiano escolar daquele período e inferir que essas professoras tiveram papel fundamental na constituição de determinada cultura escolar, especialmente no que concerne ao vínculo com a religião católica na escola laica.

Palavras-chave: Memórias; Irmãs Catequistas Franciscanas; Cultura escolar; Identidade

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: clariciaotto@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. E-mail: geaneks@hotmail.com

Abstract

This article presents research results on the teaching action of religious of the current Congregation of Sisters Catechists Franciscans (CICAF), at primary schools of Santa Catarina, in the period between 1930 and 1960. It has as primary source the memoirs of ten religious of the congregation, which are now retired teachers, aged between 77 and 94 years. Having an active relationship with the past, the memories are understood from the perspective of collective memory, according to Halbwachs (2003). Therefore, they are individual versions loaded from a collective experience and a vision of education, made possible at a certain time. The analysis allows to highlight aspects of daily school life, of that period of time, and to infer that those teachers had a fundamental role in the constitution of a school culture, especially regarding the relationship with the Catholic religion in the secular school.

Keywords: *Memories; Sisters Catechists Franciscan; School culture; Identity.*

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación sobre la acción docente de religiosas de la actual Congregación de las Hermanas Catequistas Franciscanas (conocidas por sus siglas en portugués CICAF), en escuelas primarias de Santa Catarina, en el período entre 1930 y 1960. Tiene como fuente principal las memorias de diez religiosas de esa congregación, que son profesoras pensionadas con edades entre 77 y 94 años. Segundo Halbwachs (2003), manteniendo una relación activa con el pasado, las memorias son comprendidas en la perspectiva de la memoria colectiva. En ese sentido, son narraciones individuales, cargadas de una experiencia colectiva y de una visión de educación, concebida en determinada época. El análisis permite comprobar aspectos del cotidiano escolar de aquel período e deducir que esas profesoras tuvieron un papel fundamental en la constitución de determinada cultura escolar, especialmente en lo que atañe al vínculo con la religión católica en la escuela laica.

Palabras-clave: *Memorias; Hermanas Catequistas Franciscanas; Cultura escolar; identidad.*

Recebido em: março de 2016

Aprovado para publicação em: maio de 2016

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, 2004, p. 16, grifos no original).

A epígrafe remete a um dos objetivos centrais deste artigo, o de evidenciar, conforme concebido por dez professoras aposentadas, religiosas da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, aspectos relacionados às suas práticas docentes em escolas primárias de Santa Catarina, nos anos de 1930 a 1960.³ Nesse sentido, objetivamos também discutir que a escrita da história da educação, em Santa Catarina, requer uma operação historiográfica que traga sempre mais à baila a história em sua relação com a memória.

Ademais, essa relação entre história e memória no ofício de pesquisadores do campo educacional torna-se um desafio teórico na medida em que tal relação deva ser problematizada pelo rastro político, ou seja, nas formas que pessoas e/ou grupos concebem, significam, expressam e também buscam preservar suas memórias. Trata-se de perscrutar os diferentes modos de gestão da memória. Sendo assim, aqui, essa operação intenta também pluralizar as vozes acerca dos processos de educação escolarizada haja vista a carência de estudos sobre essas professoras, especialmente no que se relaciona à sua ação docente e da cultura escolar decorrente dessa ação.

Ao mesmo tempo em que, pelas entrevistas, são evidenciados aspectos relativos à prática docente das professoras catequistas na escola pública laica, observa-se que nas memórias de cada professora estão subjacentes elementos da memória coletiva. Num contexto em que diversos campos do saber buscam delimitar fronteiras e/ou entrecruzamentos entre diferentes concepções de história e memória, as acepções de Halbwachs (2006) no que se refere à memória individual e memória coletiva foram revisitadas com vistas à reflexão dos processos que envolvem a memória.

³ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição na qual está vinculado. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Exceto uma delas, nove entrevistadas autorizaram a utilização de seus nomes e todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, o nome Irmã Violeta é um pseudônimo.

Segundo Halbwachs (2006), 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. De acordo com o autor (2006, p. 30) “jamais estamos sós. 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”. Nessa perspectiva, no trabalho com memórias, Halbwachs (2006, p. 39) enfatiza que

não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução 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 somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

Nessa linha de pensamento, as professoras entrevistadas pertencem a uma comunidade de destino, estão a ela ligadas por laços de pertencimento, e as narrativas individuais ligam-se a pontos comuns, que vão reforçando sentidos vinculados ao grupo do qual fazem parte. Assim, pela metodologia da história oral, recorremos às memórias para com estas produzir história. As narrativas das entrevistadas permitiram captar a permanência do tempo na memória, bem como identificar a perspectiva da memória coletiva halbwachiana, a de que a memória está relacionada aos grupos de pertencimento dos sujeitos.

Num primeiro tópico, contextualizamos a fundação do Grupo de professoras para as escolas paroquiais, em 1915, denominada Companhia das Catequistas até 1958, e, desde essa data até a atualidade, Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF). Num segundo tópico, discorremos sobre a compreensão mobilizada na pesquisa relativamente aos conceitos de memória e história. Por fim, problematizamos as memórias das entrevistadas, por meio das quais é possível identificar como essas professoras constituíram uma cultura escolar em que o etos do campo religioso católico foi mantido na escola pública laica. A partir da década de 1960, especialmente em atendimento às orientações do Concílio Vaticano II (1962-1965), ocorreram significativas mudanças na CICAF, como, por exemplo, em decorrência da abertura de novas casas em diferentes estados do país e além fronteiras, houve expressivo número de catequistas que saiu das escolas para assumir outros serviços pastorais.

Sobre o contexto de fundação da associação de professoras catequistas

A Companhia das Catequistas foi oficialmente fundada na localidade de Rodeio (SC), em 1915, por frei Polycarpo Schuhen e por três jovens, Amábile Avosani, Maria Avosani e Liduína Venturi.⁴ Essas jovens assumiram publicamente o compromisso de

⁴ Polycarpo Schuhen é integrante da Ordem dos Frades Menores (OFM), Ordem Franciscana que chegou ao Estado catarinense em 1891 e, em 1894, estabeleceu residência oficial em Rodeio. A OFM assume os projetos de restauração da própria Ordem Franciscana no Brasil e o de expansão do ultramontanismo, de acordo com as determinações da Sé Romana.

permanecer durante toda a vida no serviço da educação e da catequese.⁵ Além dos dois referidos nomes oficiais, nas primeiras décadas do século XX, as integrantes dessa associação também eram chamadas, pelas comunidades nas quais estavam inseridas, de Mestras, de Catequistas, e entre os descendentes de imigrantes italianos, conhecidas como *le nostre Maestre* (as nossas Mestras).

Figura 1 – Amábile Avosani no centro, Maria Avosani à sua direita e Liduína Venturi à sua esquerda (1915). O vestido preto e o lenço branco com as pontas entrelaçadas sob o queixo era o traje de festa das camponesas do norte da Itália.



Fonte: Arquivo da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Joinville/SC.

Essas jovens eram integrantes da Pia União das Filhas de Maria e da Ordem Franciscana Secular (OFS), igualmente denominada Ordem Terceira de São Francisco. Mais precisamente, foi em 1913 que, com o intuito de sanar a falta de professores para as escolas católicas, as chamadas escolas paroquiais, frei Polycarpo, após ouvir a opinião de frei Modestino Oechtering, fez um apelo às moças de sua paróquia, pertencentes à Pia União das Filhas de Maria. Amábile respondeu positivamente ao convite e, então, frei Polycarpo colocou-a sob a orientação de Clemência Beninca, religiosa da Divina Providência, congregação que, em 1905, havia fundado o Convento Menino Deus, em Rodeio.

Após dois meses de preparação, Amábile deixou a casa dos pais em 4 de agosto de 1913 e assumiu a escola da capela Santa Ana, em Aquidabã, localidade distante 25 km de Rodeio. Em 1914, frei Polycarpo precisou apelar a outras jovens em virtude da desistência de mais dois professores, ocasião em que Maria Avosani e Liduína Venturi colocaram-se à disposição para o trabalho nas escolas. Também elas passaram por uma breve preparação com a irmã Clemência e assumiram a escola da localidade de Rodeio 50.

⁵ O termo catequista refere-se àquela pessoa que instrui na religião católica, que catequiza. Nas memórias das entrevistadas, essa instrução ocorria em momentos específicos. A preparação das crianças para o sacramento da Primeira Eucaristia acontecia fora do horário das aulas; porém, sempre havia momentos de oração e explicação de elementos da fé católica (do catecismo) no horário das aulas, seja nas escolas paroquiais, seja nas escolas públicas nas quais exerciam a docência.

A dinamização da catequese e do ensino nas escolas paroquiais foi levada adiante pelas Catequistas, orientadas pelos padres franciscanos, pela irmã Clemência e, a partir de 1924, também pela irmã Ambrosina Van Beck. Cativadas por essa forma e ideal de vida, outras foram juntando-se às três primeiras voluntárias, e a Companhia das Catequistas cresceu. Em 1929 já havia 52 professoras catequistas.

Juntamente com essa memória sobre a fundação, muito viva nas narrativas das entrevistadas, fundamentalmente vinculada ao Grupo responsável por sua formação e manutenção, julgamos ser necessária uma leitura sobre o contexto histórico mais amplo no qual se deu a fundação da Companhia das Catequistas. Esse contexto está interconectado a 1875, período em que se intensifica a chegada de imigrantes europeus a Santa Catarina. Dentre esses, imigrantes italianos fixaram residência na região do Médio Vale do Itajaí-Açu, na qual se situa Rodeio. Esses imigrantes e seus descendentes, no processo de inserção na sociedade catarinense, nos primórdios assumiram, eles próprios, a tarefa de responder às necessidades básicas de os filhos aprenderem a ler, escrever e contar. Todavia, depois desse período, investir nas escolas passou a ser uma ação intencional da igreja católica, do consulado italiano e do governo brasileiro. Este, desde 1911, começou a se empenhar na nacionalização do ensino, processo intensificado e arbitrariamente efetivado na segunda metade da década de 1930, justamente o período em que as entrevistadas iniciaram sua ação docente nas escolas.

De um lado, havia o fortalecimento das escolas paroquiais, mantidas pela comunidade sob a supervisão do pároco, promovido pelos porta-vozes da igreja católica. De outro, um crescente movimento levado a cabo pelos porta-vozes do governo italiano por meio da Sociedade *Dante Alighieri*, fundada em Roma, em 1889, visando manter a identidade dos emigrados no exterior, enviando subsídios pecuniários e cartilhas escolares.

Soma-se a essa concorrência o fato de os antigos professores das escolas paroquiais, aos poucos, irem abandonando o ofício em decorrência de fatores diversos: idade avançada, saúde, remuneração insuficiente para o sustento da família, desentendimentos comunitários, simpatia pelas escolas *Dante Alighieri* e/ou pelas escolas públicas. O número de professores foi diminuindo a ponto de um a um comunicar a sua desistência ao pároco, visto ser ele o inspetor das escolas paroquiais.

Nessa época, vigorava o processo de romanização da igreja católica, e os franciscanos eram fiéis seguidores das diretivas da Sé Romana e do bispo diocesano. A ação dos franciscanos no Médio Vale do Itajaí-Açu constituiu-se, em parte, em torno do combate às escolas estatais e às escolas italianas *Dante Alighieri*, pelo fato de ambas serem laicas. Esse combate relaciona-se do mesmo modo com a perda de autoridade sobre as referidas escolas e de um imaginário em torno do perigo das ideias liberais dos líderes desses educandários. Essa rede de escolas suscitou muitas polêmicas e coexistiu com a rede de escolas paroquiais entre 1906 e 1917, contribuindo para colocar em crise estas, conjuntura em que é fundada a Companhia das Catequistas.

O crescimento e a expansão da Companhia foram notáveis. Em 1965, ao completar cinquenta anos de existência, a congregação contava com 404 religiosas e 720 aspirantes distribuídas entre as três etapas de formação: 77 noviças; 58 postulantes e 585 juvenistas.

Essas etapas não começaram a existir nos primeiros anos de fundação, período em que a formação foi marcada pela urgência em suprir a falta de professores nas escolas distantes das sedes das pequenas cidades.

Na atualidade, ao serem indagadas sobre os tempos de professoras, rememoram experiências individuais que estão entrelaçadas aos quadros sociais comuns da trajetória da CICAFA. Ao relembrares aspectos do vivido, as representações e demandas dos diferentes tempos são reavivadas no tempo presente e são aqui compreendidas na direção do que aponta Bosi (2009, p. 66): “Sempre ‘fica’ o que significa. E fica não do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado”. Todavia, ainda antes de adentrarmos nas memórias, no tópico a seguir, julgamos ser necessário refletir sobre aspectos relativos à perspectiva metodológica operacionalizada nesta pesquisa. No trabalho com fontes orais, é fundamental compreender a inter-relação e, concomitantemente, a distinção entre os conceitos de memória e história.

Sobre os conceitos de memória e história

Os conceitos de memória e história são polissêmicos, distintos entre si e interdependentes, pois não há como falar e compreender os processos de produção da história sem perseguir e perscrutar os rastros da memória. Dessa forma, memória e história, sendo conceitos distintos, não são tomados como sinônimos. No entanto, é das memórias que a história, como operação intelectual, alimenta-se. Para aqueles que não se aventuram a pensar criteriosamente como se produz história, é comum imaginar que as narrativas memorialísticas sejam, elas próprias, história. Há, sim, uma relação entre história e memória; contudo, esta é matéria-prima, é objeto de investigação daquela.

Essas distinções contribuem para o entendimento da necessária multiplicação do número de vozes, de relatos, de testemunhos a serem ouvidos. Considerar as diferentes visões implica construir e reconstruir uma história múltipla, na qual apareça a polifonia de vozes. Segundo Worcman (2006, p. 9), a construção de uma história múltipla talvez seja um desafio que passa "pelo simples entendimento de que toda pessoa tem uma história e de que essa história tem valor". Nesse sentido, saber ouvir é um ato de respeito ao outro e um exercício de cidadania. Entretanto, o exercício da crítica e o trabalho com as várias memórias sobre um mesmo acontecimento são imprescindíveis, independentemente de suas fontes, se oral ou se escrita.

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. [...] não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (POLLAK, 1992, p. 207).

A memória tem uma relação ativa com o passado; pelas memórias, o narrador é preservado do esquecimento, o que também se vincula às identidades individuais e grupais. Perspectivas historiográficas contemporâneas, pelo trabalho de rememoração e pelo estudo da memória e da identidade, buscam superar a ênfase dada ao pensamento racional. Todavia, é certo que esse trabalho de rememoração não compreende a memória tão somente como busca de informações do passado visando à sua reconstituição, mas é entendido como um trabalho dinâmico entre entrevistadores e entrevistados.

Esse processo ocupa lugar central na educação das diferentes gerações e na necessária conexão entre memória, história e identidade. O ser humano, individualmente, ou no grupo social, não é unicamente portador de memórias, também as significa. Ou seja, a memória reporta-se a uma das formas fundamentais da existência humana que é a relação que se estabelece com o tempo. Os sentidos atribuídos à memória decorrem de suas experiências interconectadas ao tempo e ao espaço, tanto do presente quanto do passado. No ato de rememorar, as professoras entrevistadas trazem à baila significados diversos que remetem a facetas de suas vivências e às suas lembranças de tempos passados, ressignificadas no presente.

Conforme já referenciamos, Halbwachs (2006) contribui para pensar as diferenças entre memória e história. Se a memória é a capacidade de lembrar, de guardar lembranças das vivências, da percepção de um tempo e de um espaço, da retenção de aspectos das vivências, das experiências que foram significativas, é porque o indivíduo se serviu de campos de significação, de quadros sociais que funcionaram como pontas de *icebergs* no processo de rememoração. Aquilo que *a priori* se pensa ser algo tão somente individual, Halbwachs sublinha como sendo um fenômeno coletivo.

Nessa linha de pensamento, o filme *Sideways* (2004), de Alexander Payne, pode ser tomado como uma paráfrase dos vários sentidos atribuídos à memória, bem como de facetas de sua constituição. Em algumas cenas do filme, o fato de se reportar a outro tempo relaciona-se a alguma experiência vivenciada, também, no presente. Ao beber vinho, uma das personagens do filme, Virginia Madsen, tenta explicar por que, enquanto bebe vinho, gosta de pensar no processo de sua fabricação: “Eu gosto de pensar na vida do vinho. Como ele é uma coisa viva. Eu gosto de pensar no que estava acontecendo enquanto as uvas cresciam [...] de como o vinho continua se constituindo”.

As narrativas das entrevistadas integram-se ao esforço da memória para melhor conhecer aspectos da prática docente no passado. Compreendemos a dimensão narrativa da história a partir do seu “retorno” nos anos de 1990, depois de ter sido reprimida e expulsa da história ao longo de cerca de sessenta anos. Assim, a história, inovada pelo movimento dos *Annales*, viu-se obrigada a rever alguns aspectos em virtude do retorno da narrativa. O polêmico ressurgimento da narrativa se dá sob novas formas, diverge daquela arraigada a uma tradição de mais de vinte séculos. Um dos primeiros a discutir sobre a nova tendência da narrativa é Lawrence Stone, no artigo *The revival of narrative*. (STONE, 1979 apud BURKE, 1992, p. 329).

Em meio a debates, a narrativa ressurgiu no interior de determinada corrente dos *Annales*, devido ao interesse de historiadores, em pesquisar novos temas, ligados à vida das pessoas e da variedade de fontes. Ou seja, a história precisa da narrativa, que, por sua vez, tem a função de compreendê-la interconectada aos seus tempos e contextos.⁶

Koselleck (2006), ao tratar dos termos história (*Historie*) e narrativa (*Geschichte*), ressalta, igualmente, a necessidade de se compreender cada termo em sua respectiva historicidade. O autor discorre sobre a ressignificação do conceito de história, cuja principal mudança diz respeito à relação do ser humano com o tempo. A relação e compreensão entre passado, presente e futuro adquirem novos sentidos, e a história, compreendida, até meados do século XVIII, como mestra da vida (*historia magistra vitae*), foi sendo questionada e passou a receber novas conotações. A função da *historia magistra vitae* era narrar as ações de pessoas do passado para que ações servissem como exemplo para o presente, a fim de evitar que erros fossem repetidos e de garantir que acertos fossem reproduzidos. O deslocamento dessa premissa se deu em virtude de uma nova apreensão do tempo na sua relação passado, presente, futuro. Assim, em vez de se debruçar unicamente sobre o passado, a história “começou a abrir um novo espaço de experiência. [...] Diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar outrora reservado ao passado entendido como exemplo” (KOSELLECK, 2006, p. 47).

Nesse processo de renovação da história, muitas vezes destoaram dessas ortodoxias do século XIX. Dentre essas vozes está a de Febvre, conforme citado por Le Goff (2003, p. 107): “A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...]. Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar”.

Decorrente desse deslocamento no que se relaciona aos paradigmas da Modernidade que privilegiavam as “grandes” narrativas, os “grandes” homens do passado e o documento escrito, na produção da história dos primórdios do século XX, a memória passou a ocupar lugar central, sendo compreendida como fonte histórica, como uma representação das experiências vividas no grupo social. Assim, a memória assume lugar central por conta das crises, da história como ciência e do tempo histórico linear-progressivo.

O século XIX esteve imbricado numa visão moderna de ciência e sedimentado na perspectiva da busca da verdade e da objetividade com o argumento de tornar a história ciência. No século XX, novos olhares sobre a história indicam a fragilidade das pretensões à procura da verdade, uma vez que, em termos metodológicos, a história exige a reescrita constante de si mesma. Ninguém consegue adentrar o passado desconectado de seu conhecimento do presente, ou seja, a produção do conhecimento histórico nunca será tão somente calçada na objetividade. Todavia, a liberdade no tocante à subjetividade é limitada porque os historiadores adotam procedimentos metodológicos que devem tomar como base as fontes documentais. Certeau (2010, p. 81) reporta-se ao exercício do historiador, indicando que, “em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. [...] Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos”.

⁶ Um panorama sobre esses debates encontra-se em Burke (1992). Juntamente com o ressurgimento da narrativa nos anos 1990, ocorre a volta da biografia e do evento, obviamente compreendidos dentro de novas perspectivas.

Se a história de hoje difere da história novecentista, é múltipla e plural e não está centrada exclusivamente no passado, privilegiando e produzindo grandes homens surgidos de grandes batalhas, é mister valorizar as memórias de dez professoras aposentadas acerca de suas experiências docentes. Almejamos identificar o papel desse grupo de professoras, praticamente invisível na história oficial, especialmente, no que tange à história da educação em Santa Catarina. Nesse específico, o foco recai sobre aspectos relacionados à inter-relação entre religião católica e laicidade na escola pública, operacionalizada por esse grupo de professoras.

A religião católica em escolas públicas de um Estado laico

Em Santa Catarina, a política de nacionalização teve início em 1911 com Orestes Guimarães.⁷ Após constatar que nos núcleos coloniais havia a presença de professores estrangeiros e que as aulas eram ministradas exclusivamente em língua alemã, italiana, entre outras, Orestes Guimarães 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).

No entendimento de Fiori (1991, p. 112), “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”. Todavia, nas memórias da irmã Paula, a necessidade de ensinar em língua portuguesa já estava na intenção dos fundadores da Companhia das Catequistas:

Os padres Polycarpo e Modestino tinham uma visão muito ampla e sentiram que as escolas paroquiais não podiam continuar com as línguas do lugar, tinham lugares que davam aula 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 que, inicialmente, tão logo as escolas paroquiais passassem para a esfera pública, o Departamento de Educação pretendia dispensar as Irmãs Catequistas. Todavia, o inspetor escolar Theobaldo Jamunda “tomou a defesa das irmãs” e disse: ‘Não, elas estão dando aula em português’. Igualmente, “tanto o frei Modestino quanto o frei Polycarpo confirmaram o mesmo diante do governo catarinense”. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

⁷ Orestes de Oliveira Guimarães, paulista (1871-1931), foi contratado em 1910, pelo então governador Vidal José de Oliveira Ramos para assumir a função de Inspetor Geral da Instrução Pública e modernizar o ensino público no estado de Santa. Nesse contexto, modernizar era aderir aos princípios republicanos nacionalistas, ou seja, aos ideais de progresso e civilização, a exemplo de países como a França e Estados Unidos. (TEIVE, 2008).

Dessa forma, a intenção inicial não se efetivou, e as professoras catequistas acabaram constituindo-se em mão de obra especializada não somente para a igreja católica, mas também para o Estado catarinense. Ou seja, passaram a contribuir sobremaneira na formação tanto de bons católicos quanto de bons patriotas, interesse da elite republicana. As escolas regidas pelas professoras catequistas passaram a ser espaços para a aquisição de civilidade e de ordem.

As irmãs entrevistadas começaram a trabalhar nas escolas 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. De acordo com Souza (2008, p. 184), a igreja em Santa Catarina, com suas congregações religiosas, envolvida com o projeto nacional de Getúlio Vargas acaba reivindicando

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.

Ao longo das narrativas, as entrevistas relembram mudanças significativas no que concerne à formação docente nesse período. Irmã Geraldina destacou: “naquela época a gente se obrigou a estudar, foi muito puxado”. A nacionalização exigiu que se evitasse o estrangeirismo nas escolas, inclusive o cuidado se deu em torno de contratar professores que lecionassem na língua vernácula. Um dos primeiros desafios a ser enfrentado pelas irmãs catequistas foi o exame de habilitação.

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 passou. 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 tinha que fazer, resolver. Português, era um ditado que os inspetores faziam. Ditado até que eu passei muito bem, ganhei quase nove, oito vírgula alguma coisa. (Irmã Hedwiges. Entrevista, 2014).

O Exame de Habilitação estava previsto no Decreto nº 58, de 28 de janeiro de 1931 (SANTA CATHARINA, 1931), implantado pelo General Ptolomeu de Assis Brasil, interventor Federal no Estado de Santa Catarina. O decreto previa 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 por imigrantes estrangeiros. Assim, o exame era uma forma encontrada para que os professores fossem considerados aptos para a docência pelo fato de lecionar na língua vernácula.

Ainda, no que diz respeito aos exames de habilitação, Neotti (2013, p. 90) destaca que era averiguada “a competência para serem professoras em Língua Portuguesa”. Essa indicação também aparece 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).

Convém ressaltar que as Irmãs Catequistas entrevistadas iniciaram a docência apenas com o curso primário. As memórias da irmã Maria são ilustrativas nesse sentido:

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 num 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 nosso).

De acordo com Valandro (1990), até os anos de 1950, as professoras catequistas, em sua maioria, tinham somente as três primeiras séries do curso primário. A duração do primário frequentado pelas irmãs era regido de acordo com o Decreto nº 1.322, de 29 janeiro de 1920 (SANTA CATHARINA, 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.⁸ Portanto, muitas das irmãs catequistas começaram a docência apenas com o curso primário de três anos, o que era incompatível com as exigências reformistas, em que era exigido o curso complementar ou normal.⁹

Essa organização do ensino foi modificada pela Lei Orgânica Estadual para o Ensino Primário do Estado de Santa Catarina de 1946 (SANTA CATHARINA, 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, tanto no período em que as irmãs catequistas estudaram quanto no período que lecionaram nas escolas isoladas, a duração do curso primário era de três anos. 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 nas falas das irmãs.

Eu não tinha bem completado 13 quando saí da aula, porque tinha somente 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 ensino primário. (Irmã Paula. Entrevista, 2014).

⁸ 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.

⁹ 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”.

O Grupo Escolar Osvaldo Cruz em Rodeio foi um importante local de formação das Irmãs Catequistas, pois ficava próximo à Casa Mãe¹⁰ e ofertava o curso complementar considerado importante 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.

De modo geral, por meio das memórias, é possível vislumbrar que as Irmãs Catequistas não eram e não se sentiam preparadas para os desafios da docência. Geralmente aprendiam com irmãs mais experientes ou colocavam em ação práticas conforme tinham aprendido na infância. O processo de fazer-se professora, assim como a formação de uma identidade professoral centrada em crenças da religião católica, foi-se construindo gradativamente e o fazer-se professora está associado à ideia de aprender fazendo no cotidiano escolar.

As expressões da irmã Maria, “Você sabe, então me ajuda!” e “eu pedia muito ao nosso Senhor que me ajudasse”, são bastante representativas do significado de ser professora catequista e, principalmente, da identidade professoral vinculada à religião católica 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 irmãs catequistas franciscanas. 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 que se aproximava da memória coletiva, como, por exemplo, a intrínseca relação que guardavam entre ensinar a ler e ensinar a crer no Deus pregado pela religião católica.

O universo simbólico da irmã manifesta-se de forma marcadamente sacral, pois é por intermédio da intervenção divina e/ou de algum santo que consegue ser professora. Mesmo que tivesse dificuldades em sala de aula e que sua companheira de Congregação não a ajudasse, foi a fé católica que direcionou sua prática docente. A narrativa da irmã Maria está repleta de dizeres nessa direção: “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”. As narrativas indicam para uma vida de sacrifício e abnegação, são discursos de devoção que Catani (1998, p. 74) caracteriza como

forjados na perspectiva das idealizações de caráter moral, muito 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

¹⁰ A Casa Mãe ou Casa Matriz está situada em Rodeio (SC). É a nomenclatura da primeira residência oficial na qual as irmãs se reuniam no recesso escolar de fim de ano.

relações sociais e da atuação de uma categoria que mescla espírito de sacrifício e moralismo na definição de si própria.

Essa perspectiva destacada por Catani (1998) permeia as narrativas das irmãs. Sua constituição identitária, tanto como religiosas quanto como professoras, transcorre de um processo histórico e social estabelecido numa rede de relações que consagra e mistifica a escolha em ser professora catequista, ao mesmo tempo em que assegura e recompensa a escolha feita por elas. Assim como as primeiras professoras da Companhia, procuram conservar determinada singularidade, se se comparar com outras congregações religiosas da época, qual seja: viver duas a duas no meio do povo, mantendo determinada disciplina, rigidez e, ao mesmo tempo a alegria e a simplicidade, características específicas a serem vivenciadas pelos seguidores de São Francisco e Santa Clara de Assis.

Uma prática pedagógica era comum a todas as Irmãs Catequistas: o ensino da religião católica e o uso do catecismo. A escola para essas professoras não era o espaço exclusivamente do saber docente pedagógico, mas era também o do saber religioso católico. Ao ser instigada a falar a propósito do cotidiano escolar, a irmã Dorvalina, primeiramente, lembrou: “a primeira coisa era a catequese”. Entretanto, sua narrativa não foi única, ao contrário, uma lembrança comum manifestada de diferentes formas na narrativa de todas as entrevistadas.

Ao longo das conversas, foi possível compreender que, ao aludirem à catequese, as Irmãs Catequistas referiam-se à leitura de um livreto que a CICAF fornecia às suas integrantes, o catecismo. O catecismo era organizado em forma de perguntas e respostas, e sempre que a aula iniciava era comum a leitura de algum trecho e sua explicação. 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 catecismo foi igualmente descrita pela irmã Amélia: “ele era todo em pergunta e, depois, a gente dava a explicação conforme a idade das crianças”.

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”. O ensino de dogmas católicos, orações, sinais simbólicos e a leitura do catecismo permeavam a prática docente dessas professoras:

A primeira coisa que a gente fazia era rezar. Rezava no começo da aula, sentava, fazia a chamada e depois da chamada 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 da aula com a oração. A gente fazia a oração com as crianças, depois tinha um catecismo que é parte da Bíblia e se ensinava uma pergunta ou duas para repetir diversas vezes, então, repetindo durante uma semana iam aprendendo. [...]. E tudo era assim repetido, como outras coisas, como textos de história, de geografia, eram repetidos muitas vezes na minha aula. (Irmã Amélia. 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 dei 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. Quem mandava o catecismo era a Congregação, vamos dizer que essa semana é dia de algum santo ou data importante para os católicos, então a gente ensinava sobre aquele santo. O material era nosso, que nós usávamos na Congregação. (Irmã Geraldina. Entrevista, 2014).

Esses fragmentos demonstram claramente uma prática docente assentada em princípios da fé católica, os quais regiam o cotidiano escolar dessas professoras, na escola pública laica, nos anos de 1930 a 1950. A palavra “tradição” foi citada em vários momentos das entrevistas, pois, (re)lembrar a tradição é como buscar elementos do passado que legitimam aquela prática docente. Assim, iniciar a aula com a oração e o catecismo era também contribuir para a permanência e legitimação de um jeito singular de ser professora.

Segundo Errante (2000, p. 142), “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”. Nesse direcionamento, era na escola que disseminavam e reproduziam os conhecimentos sobre a fé católica. Nesse sentido, podemos inferir também que o trabalho de memória assumiu a função de manter vivas determinadas características da identidade da CICAF, reforçando, assim, a memória coletiva.

Os universos simbólicos são produtos sociais impregnados de significados, tanto objetiva quanto subjetivamente construídos (BERGER; LUCKMANN, 1985). Sendo assim, a cultura escolar produzida pelas professoras catequistas é como um mecanismo dialético que se movimenta num processo que legitima esse universo simbólico e, ao mesmo tempo, é produto dele. Outrossim, o período escolar antecedido por orações era a

objetivação de um universo simbólico e, ao mesmo tempo, o espaço constituidor de subjetividades docentes e discentes.

Os casos de existência de alunos não católicos não eram considerados 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 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 memórias, 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. As professoras catequistas reproduziam essa prática não por considerar possíveis rupturas ou descontinuidades do grupo, mas porque as compreendiam como corretas.

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, 2014).

Embora a irmã Violeta relatasse sobre o tempo em que era aluna das Irmãs Catequistas, foi possível verificar que essa percepção acompanha a vida das irmãs entrevistadas, reproduzindo-se quando professoras, pois essa prática perdurou até o momento em que elas se aposentaram. Julia (2001, p. 10-11) afirma que as “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” e que se deve compreender os docentes “para além dos limites da escola”, identificando “modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades”. Nessa direção, em sua prática pedagógica, as professoras catequistas tomam como modelos os valores do agrupamento familiar e social daquele contexto, notadamente os ensinamentos recebidos no interior da congregação religiosa: “A gente sempre tinha o costume de iniciar com uma oração, porque desde criança a gente aprendeu isso. A gente viveu assim”. (Irmã Violeta. Entrevista, 2014).

Essas memórias indicam que a religião católica é parte integrante da constituição pessoal e profissional das irmãs, assim como a presença constante da formação religiosa na CICAFA. Essas professoras são produtos de sua formação religiosa que se configura com base em uma interação entre os dispositivos religiosos e pedagógicos, e de práticas e saberes que vão diferenciando-se dos demais professores e congregações religiosas na constituição de uma cultura escolar singular.¹¹

¹¹ Entre outras características, a CICAFA diferencia-se das demais congregações religiosas por ter atuado especificamente nas escolas paroquiais e escolas públicas estaduais ou municipais, enquanto as demais congregações possuíam suas próprias escolas de caráter confessional, geralmente de ensino privado.

Essas professoras religiosas não representavam somente a figura da professora que atuava na escola primária, mas também representavam a figura de religiosa que inculcava princípios católicos na sala de aula. 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).

Nessa linha de pensamento, a irmã Verônica disse: "eu sentia que, como religiosa, devia passar mais uma ideia de Deus, de Cristo para as crianças, para a comunidade, do que sendo apenas professora". Nesse norte, as Irmãs Catequistas queriam ser reconhecidas também como religiosas; precisavam, porém, manter-se alinhadas nos moldes que as formaram como Irmãs Catequistas Franciscanas, mesmo quando não estavam em sala de aula. 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). As práticas dessas professoras eram produtos de sua realidade social e de um modo singular de ser, além de professora catequista, isto é, Irmã Catequista Franciscana.

O cotidiano escolar mantém um conjunto de hábitos que vão integrando-se simultaneamente e formando uma rotina docente que caracteriza a professora, ou, um grupo de professoras com interesses e valores comuns. Conforme as irmãs catequistas, essa rotinização da prática docente está intimamente ligada à rotina dos afazeres religiosos, sendo a escola vista como extensão destes. "Todo o tempo em que eu dei aula, eu dava, nos primeiros minutos, aula de religião". (Irmã Verônica. Entrevista, 2014). "Era praxe as irmãs fazerem meia hora, quarenta e cinco minutos de catecismo. Era no horário de aula". (Irmã Cecília. Entrevista, 2014).

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 programa. Ao serem indagadas acerca do posicionamento do inspetor em relação ao momento dedicado a orações e leitura do catecismo, todas as entrevistadas lembraram que não havia problemas. Inclusive, relataram que registravam tudo num caderno vistoriado pelo inspetor e recebiam frequentes elogios. A irmã Geraldina narrou que "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".

A irmã Cecília, ao ser provocada a falar sobre o trabalho dos inspetores escolares, também (re)lembrou: "eles sabiam que era assim". Nessa mesma linha, a irmã Maria narrou: "Sim, o inspetor ia na escola, mas não tanto. Mas, quando ia, olhava o caderno dos alunos. Eles sabiam de tudo. Não precisa ver nada!". Nessas narrativas, observa-se que esse momento dedicado ao ensino da religião católica não era questionado pelos representantes do Estado. Vale lembrar que em Santa Catarina, a reaproximação entre Estado e igreja, mais especificamente na área da educação, inicia-se em 1914, com D. Joaquim Domingues de

Oliveira. Nesse período, é visível a reaproximação das instituições pela estratégia cooperacionista com o Governo Estadual baseada em 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 católica nos estabelecimentos públicos aos alunos que a isso quisessem sujeitar-se. Quer dizer, é autorizado o Ensino Religioso de caráter facultativo (SOUZA, 2003). Essa relação amistosa entre Estado e igreja fica cada vez mais espessa e mais clara, quando D. Joaquim, aos poucos, fazia suas doações de prédios das escolas paroquiais ao Estado e, em troca, este permitia o Ensino Religioso na rede de ensino público.¹²

Outro exemplo relativo à proximidade entre igreja e Estado em Santa Catarina é 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?’. ‘Vêm!’, 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 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 memória foi embalada não somente pela experiência praticada em sala de aula, mas pelo significado atribuído a essa prática: o respeito e admiração do padre que a observava. São experiências vividas na escola que possuem significados além do espaço escolar. Considerando que “a história, como toda atividade de pensamento, opera por discontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que passou” (ALBERTI, 2004b, p. 132-133), foi lembrando 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 estes que a fizeram sentir-se singular em sua trajetória, mas, ao mesmo tempo,

¹² As Irmãs Catequistas não eram responsáveis por ministrar a disciplina escolar de Ensino Religioso. Entretanto, a prática comum no seu cotidiano docente era ensinar também sobre religião.

inserida num contexto de memória coletiva a ser preservada. Suas memórias remetem às representações acerca da importância dessas num dado momento histórico.

Arelado à identidade professoral estava o carisma franciscano manifestado por meio do amor que as professoras catequistas tinham pelos 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. Em suas memórias, algumas irmãs consideram terem sido carinhosas e falam dos momentos de alegria vivenciados com as crianças:

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 o momento 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 expressos pelas irmãs diante dos alunos são hábitos e comportamentos que foram construídos na formação religiosa e conservados no ofício docente, dentro e fora da sala de aula. Porém, em alguns instantes da entrevista, também foi possível perceber como rememoram suas atitudes do passado em relação às suas práticas, pois, acima de tudo, elas exigiam disciplina dos alunos:

Uma coisa que a gente queria era a disciplina, a gente era acostumada com isso. Tinha que ter disciplina. Hoje, olhando para trás a gente pensa: ‘Nossa! Como a gente era exigente’. Mas as crianças daquela época também eram diferentes. (Irmã Violeta. Entrevista, 2014).

Naquele tempo, se dava castigo, se dava palmadas nas crianças. Então, os pais, muitas vezes, 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).

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).

Moral, religiosidade, civismo, disciplina, carinho e amor eram princípios e sentimentos com as quais eram regidas as classes escolares das Irmãs Catequistas. Eram professoras que produziram uma cultura escolar que matizava a relação entre o ensinar e o amar, entre a rigidez e o carisma franciscano. Operar a religião no âmago da escola era uma ação constante que não era difícil para as irmãs, inclusive, elas desenvolviam o ofício docente de forma exemplar. Era o processo identitário em construção, ou melhor, era a identidade de professora catequista na prática cotidiana que se construía e reconstruía, caracterizando um jeito próprio de ensinar das integrantes da CICAF. No que se relaciona 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*.

Os comportamentos, atitudes e práticas pedagógicas das Irmãs Catequistas são compreendidos como representações de si mesmas não somente como profissionais da educação, mas, principalmente, como religiosas a serviço da igreja católica. Entretanto, além da prática religiosa, as normas e finalidades, que regiam as escolas em que as Irmãs Catequistas atuavam, os materiais e os conteúdos escolares igualmente compunham o mosaico da cultura escolar por elas produzida e reproduzida. Utilizar o catecismo, orar e ensinar os princípios cristãos católicos deveriam estar atrelados à educação formal e ao Programa de Ensino, o qual era determinado pelo Estado.

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, inclusive, essas professoras criavam estratégias para explicar assuntos que, segundo memórias de uma delas, não lhes atraía. A irmã Verônica lembrou que muitas vezes usou a criatividade para ensinar assuntos 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 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 nosso).

A cada narrativa ficou mais evidente um jeito próprio 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. Conforme Halbwachs (2003, p. 10), “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo”. Com um gesto simples, irmã Verônica mostrou suas mãos e 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 alto, como se estivesse repetindo o que fazia em sala de aula.

Considerações finais

As professoras catequistas tiveram fundamental importância no desenvolvimento do ensino e na ampliação das redes de escolas, principalmente em Santa Catarina. Nos primórdios do século XX, contribuíram na resolução da crise das escolas paroquiais e somaram no processo de feminização do magistério, isto é, na inserção da mulher como professora no ensino primário. Nos tempos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o governo brasileiro fecha as escolas nas quais as aulas eram ministradas em línguas estrangeiras. Entretanto, as escolas paroquiais foram mantidas pelo fato de grande número delas contar com as Catequistas, pois eram brasileiras e ensinavam em português.

No processo de nacionalização do ensino do final dos anos 30 do século XX, D. Joaquim paulatinamente 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. Nas escolas paroquiais que contavam com professoras da Companhia das Catequistas, fez-se a negociação para a sua permanência nas escolas então transformadas em públicas. Tais escolas foram obrigadas a se adaptar às exigências estatais; as Catequistas, no entanto, continuaram ministrando a doutrina católica. Desse modo, o etos pedagógico no campo religioso desliza para o laico, para as escolas da rede pública. Assim, as Catequistas não somente contribuíram para a manutenção e formação de bons católicos, como também de bons patriotas. A concepção de moral católica veio somar para a difusão dos bens culturais e dos padrões morais indispensáveis ao fortalecimento da nacionalização.

Ademais, nas lembranças das irmãs catequistas duas características são pertinentes de serem destacadas. 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; contudo, ao mesmo tempo, também 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 onde trabalhavam. As Irmãs Catequistas 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).

Por fim, como segunda característica, as Irmãs Catequistas tinham uma dinâmica própria nas escolas, principalmente quando se tratava de escolas isoladas em que tinham maior autonomia. Elas 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 católicas de disciplina e de amor à nação. Como destacou a irmã Verônica, era para “despertar o raciocínio e o coração”.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004b.

_____. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BERGER, Peter Ludwing; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Tradução: André Telles. Edição anotada por Étienne Bloch. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 15. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

BURKE Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 327-348.

CATANI, Denise Bárbara. A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *História da Educação*, Pelotas, v. 2, n.4, p. 119-129, set., 1998.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da educação*, Pelotas, n. 8, p. 141-174, set., 2000.

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: Editora da UFSC, 1991.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. *Escolarização da Infância Catarinense: a normatização do ensino público primário (1910- 1935)*, 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

IRMÃ Amélia Pegoretti. Entrevista. Laurentino (SC), 23 de setembro de 2014.

IRMÃ Cecília Bach. Entrevista. Rodeio (SC), 22 de setembro de 2014.

IRMÃ Dália Tomelin. Entrevista. Rio do Sul (SC), 24 de setembro de 2014.

IRMÃ Dorvalina Tridapalli. Entrevista. Rio do Sul (SC), 24 de setembro de 2014.

IRMÃ Geraldina Rover. Entrevista. Rio dos Cedros (SC), 12 de setembro de 2014.

IRMÃ Maria Venturi. Entrevista. Rio do Sul (SC), 24 de setembro de 2014.

IRMÃ Paula Oenning. Entrevista. Laurentino (SC), 23 e 24 de setembro de 2014.

IRMÃ Verônica Haskel. Entrevista. Laurentino (SC), 23 de setembro de 2014.

IRMÃ Violeta. Entrevista. Rodeio (SC), 15 de janeiro de 2015.

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.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LIVRO TOMBO I, Rodeio, 1942.

NEOTTI, Augusta. *Nos trilhos da história*. Blumenau: Editora 3 de Maio Ltda., 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

PORTELLI, Alessandro. 'O momento da minha vida': funções do tempo na história oral. Tradução: Helen Hughes e Yara Aun Houry. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. (Org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2004, p. 296-313.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

WORCMAN, Karen. Introdução. In: _____; PEREIRA, Jesus Vasquez (Org.). *História falada: memória, rede e mudança social*. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 9-12.

SANTA CATHARINA. Decreto nº 1322, de 29 janeiro de 1920. Trata do Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina. Florianópolis: 1920.

SANTA CATHARINA. 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, 1931.

SANTA CATHARINA. 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, 1946^a.

SIDEWAYS. Direção: Alexander Payne. Roteiro: Alexander Payne e Jim Taylor. Produção: Michael London. E.U.A.: Fox Searchlight Pictures, 2004. Longa-metragem (126min.).

SOUZA, Rogério Luiz de. A Igreja católica no processo de nacionalização. In: _____; OTTO, Clarícia (Org.). *Faces do Catolicismo*. Florianópolis, 2008. p. 171- 191.

_____. As escolas paroquiais. In: DALLABRIDA, Norberto. (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 155-173.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *'Uma vez normalista, sempre normalista': cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense, 1911-1935)*. Florianópolis: Insular, 2008.

VALANDRO, Ede Maria. *Em resposta ao clamor do povo: a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas*. [s.n.]. Joinville: 1990.