



Revista Brasileira de História da Educação

ISSN: 1519-5902

ISSN: 2238-0094

Sociedade Brasileira de História da Educação

Kantovitz, Geane

Irmãs Catequistas Franciscanas: entre a rigidez e o carisma franciscano (SC, 1935-1965)

Revista Brasileira de História da Educação, vol. 18, e012, 2018

Sociedade Brasileira de História da Educação

DOI: 10.4025/rbhe.v18.2018.e012

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576162063012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS: ENTRE A RIGIDEZ E O CARISMA FRANCISCANO (SC, 1935-1965)

FRANCISCAN AND CATECHIST NUNS:
BETWEEN RIGIDITY AND THE FRANCISCAN CHARISM (SC, 1935-1965)

HERMANAS CATEQUISTAS FRANCISCANAS:
ENTRE LA RIGIDEZ Y EL CARISMA FRANCISCANO (SANTA CATARINA, 1935-1965)

Geane Kantovitz

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, PR, Brasil

Resumo: O artigo versa sobre as memórias de cinco Irmãs Catequistas, discutindo como as construções cotidianas de uma prática docente eram articuladas com o carisma franciscano nas escolas primárias de Santa Catarina (1935-1965). Aborda-se o modo como essas professoras construíram uma cultura escolar dentro e fora dos muros escolares. Como percurso teórico e metodológico, utiliza-se a história oral, sendo a memória coletiva (Halbwachs, 2003) a principal categoria de análise. 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, construindo, assim, uma identidade professoral e religiosa. Essa identidade era erigida e legitimada, interna e externamente, aos espaços escolares.

Palavras-chave: memória, identidade, cultura escolar, espaço escolar.

Abstract: This paper talks about memories of five catechist nuns and discusses how the daily constructions of a teaching practice were articulated with the Franciscan charism in the elementary schools in the State of Santa Catarina (1935-1965). We discussed how these teachers built a school culture inside and outside of the school walls. As a theoretical and methodological course, we use oral history, with collective memory being the main analysis category. The nun's memories show that there was rigidity with similar characteristics to the precepts of Catholic morality, but there was also the Franciscan charism, building a professional and religious identity inside and outside the school spaces.

Keywords: memory, identity, school culture, school space.

Resumen: El artículo habla sobre las memorias de cinco Hermanas Catequistas, discutiendo cómo las construcciones cotidianas de una práctica docente eran articuladas con el carisma franciscano en las escuelas primarias de Santa Catarina-Brasil (1935-1965). Se trata cómo esas profesoras construyeron una cultura escolar dentro y fuera de los muros escolares. Para la base teórica y metodológica, se utiliza la historia oral, siendo la memoria colectiva (Halbwachs, 2003) la principal categoría de análisis. Sus memorias apuntan que, por un lado, había la rigidez, con características más próximas de los preceptos de la moral católica, y por otro, el carisma franciscano, construyendo, así, una identidad docente y religiosa. Esta identidad era construida y legitimada dentro y fuera de los espacios escolares.

Palabras clave: memoria, identidad, cultura escolar, espacio escolar.

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 Haskel, 2014)

INTRODUÇÃO

A narrativa da irmã Verônica, na epígrafe do texto, remete-nos a um tempo e a um espaço específicos de escola, ou ainda, a um tempo de educação escolarizada no Estado de Santa Catarina no período de 1935 a 1965¹. Nessa direção, por meio das memórias de cinco professoras aposentadas, entre 77 e 94 anos de idade, integrantes da atual Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF), o artigo trata do processo de construção de uma identidade docente e religiosa, presente no cenário da escola primária catarinense. Procura-se discutir como as construções cotidianas de determinada prática docente estiveram articuladas com a formação e concepções religiosas católicas no espaço público laico, originando um jeito específico de ensinar e uma identidade que articulava o saber docente ao saber religioso².

Considero que há uma lacuna na historiografia da educação de Santa Catarina relacionada à presença das Irmãs Catequistas e sua participação no processo de escolarização catarinense, 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 as beneditinas, as carmelitas, as mercedárias e as franciscanas ficaram à margem dessas pesquisas. Diante disso, constato que poucos

1 O texto apresenta parte dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada Irmãs Catequistas Franciscanas: memórias sobre a prática docente no ensino primário de Santa Catarina (1935-1965), realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição à qual está vinculado e aprovado pelo referido comitê. 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, apenas o nome ‘Irmã Violeta’ é um pseudônimo.

2 Na pesquisa de doutorado, que deu origem a este artigo, foram ouvidas dez Irmãs Catequistas Franciscanas. No entanto, no recorte e na temática abordada, utilizei cinco memórias para conduzir as análises apresentadas neste texto.

estudos foram direcionados para analisar a participação dessas ordens religiosas no processo de escolarização brasileira e, em especial, em Santa Catarina³.

As Irmãs Catequistas Franciscanas estiveram presentes no cenário educacional catarinense desde 1913. Elas foram constituindo-se professoras e construindo uma cultura escolar; no entanto não foram localizadas pesquisas que trabalham com o foco central em suas memórias, o que justifica o percurso teórico e metodológico adotado nesta pesquisa. Como afirmam Otto e Kantovitz (2016, p. 983), “[...] 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”. Nesse sentido, a categoria memória coletiva, cunhada por Halbwachs (2003), foi o principal fio teórico da pesquisa.

Atualmente, as Irmãs Catequistas entrevistadas estão aposentadas e residem em diferentes casas mantidas pela instituição. Embora a congregação tenha sido oficialmente fundada no município de Rodeio (SC), atuaram em escolas localizadas em diferentes municípios do Estado de Santa Catarina desde a década de 1930 até sua aposentadoria. Em suas narrativas, ao falar sobre a entrada na CICAF, percebi que essas irmãs eram motivadas pelo caráter franciscano, identificado na Congregação, e que, na maioria das vezes, se identificava também com o seu modo de vida, o qual se caracterizava pela religiosidade das colônias italianas e pela simplicidade da vida no campo.

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). A entrevista com a irmã Dorvalina foi realizada no município de Rio do Sul (SC), em 24 de setembro de 2014. Irmã Violeta tem 87 anos de idade e entrou na Companhia em 1939, com 12 anos de idade. De família italiana e agricultora, lembrou que, na infância, comunicava-se somente no dialeto italiano, tinha bastante dificuldade com o português. Em conversa informal, antes da entrevista, comentou que foi alfabetizada por uma Irmã Catequista e foi nesse período, quando ainda tinha seis anos de idade, que despertou o desejo de ser religiosa. 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, também de origem italiana, sempre trabalhou na lavoura. Lembrou que na infância foi aluna das Irmãs Catequistas, e isso influenciou sua escolha. A entrevista com a irmã Geraldina foi realizada no município de Rio dos Cedros (SC), onde reside, em 12 de setembro de 2014. Irmã Verônica Haskel tem 80

³ 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.

anos de idade e entrou na Congregação em 1946 com 12 anos de idade. Sua família, de origem italiana, trabalhava na lavoura. A irmã Verônica contou que foi convidada por uma irmã, também chamada Verônica, e respondeu prontamente ao convite. A entrevista foi realizada em uma das casas da congregação, localizada 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. Narrou que teve contato com as irmãs desde a sua infância e as admirava muito, o que influenciou sua entrada na congregação. No momento da entrevista, 23 de setembro de 2014, a irmã Paula residia no município de Laurentino (SC).

Consideradas as suas memórias, na primeira parte do artigo, verso sobre as Irmãs Catequistas Franciscanas, destacando a fundação da congregação e a inserção desse grupo de professoras católicas no cenário de escolarização primária de Santa Catarina. Na segunda parte, trago à baila as discussões referentes à história oral e memória, perscrutando os autores que fundamentam o percurso teórico e metodológico da pesquisa. Por fim, problematizo a prática docente dessas religiosas, tanto no cotidiano escolar quanto nos espaços que ultrapassam os muros da escola, que construiu uma identidade professoral e religiosa específica da congregação e de suas integrantes.

AS IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS

A Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas foi fundada oficialmente em 1915, no município de Rodeio (SC), pelo frei Polycarpo Schuhens⁴ e por três jovens integrantes da Pia União das Filhas de Maria e da Ordem Franciscana Secular (OFS), Amábile Avosani, Maria Avosani e Liduína Venturi⁵, recebendo inicialmente o nome de Companhia das Catequistas.

⁴ Polycarpo Schuhens nasceu no dia 17 de outubro de 1873, na cidade de Recklinghausen, Alemanha. Aos oito anos de idade, ingressou com os franciscanos no Seminário de Harreveld. Foi ordenado sacerdote na Catedral de Paderborn, Alemanha, em 23 de maio de 1899. Com 26 anos de idade, em 20 de julho desse ano, chegou à Bahia, somando, com seus confrades, um grupo de 11 franciscanos missionários. Na Bahia, concluiu seus estudos de teologia. Chegou a Rodeio (SC) em 1903. Polycarpo Schuhens era integrante da Ordem dos Frades Menores (OFM), ordem franciscana que chegou ao Estado catarinense em 1891. A OFM assumiu os projetos de restauração da própria ordem franciscana no Brasil e o de expansão do ultramontanismo, de acordo com as determinações da Sé Romana.

⁵ Amábile Avosani nasceu em Rodeio (SC) no dia 31 de março de 1889. Filha de agricultores, aos 13 anos de idade entrou no aspirantado da Pia União das Filhas de Maria. Em 1910 foi admitida na Ordem Terceira de São Francisco, em 1912 fez a profissão perpétua na Ordem Franciscana Secular e em 1913 foi convidada pelo frei Polycarpo para dar aulas na escola paroquial de Aquidaban, entrando oficialmente em 1915 na Companhia das Catequistas. Maria Avosani, irmã mais nova de Amábile, nasceu no município de Rodeio (SC) em 26 de dezembro de 1892. Entrou na Companhia aos 23 anos de idade e foi a primeira superiora própria da Companhia, que assumiu em 1929 e permaneceu até 20 de fevereiro de 1945, quando faleceu. Liduína Venturi nasceu em 1894 também no município de Rodeio (SC). Entrou na Companhia em 1914

O município de Rodeio (SC), localizado no Médio Vale do Itajaí-Açu, caracteriza-se pela presença de imigrantes italianos, o que facilitou a emergência da Companhia em razão do eixo religioso católico já presente entre os moradores. Seidt (2008, p. 79) aponta que a religião, como eixo estruturador da vida familiar e comunitária das colônias, funcionava “[...] como fator decisivo de identificação cultural [...]”, isto é, a religião católica e o sistema colonial italiano eram mecanismos de agregação cultural, favorecendo, assim, o surgimento de ordens religiosas.

No geral, a fundação da Companhia das Catequistas 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 em colônias estrangeiras no Brasil, inclusive em Santa Catarina. 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. 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 italianos⁶. Dentre essas instituições, destaca-se a Companhia das Catequistas. Portanto, a fundação da Companhia emergiu nesse contexto católico, trazido pelos imigrantes italianos, todavia foi amalgamado por princípios franciscanos alemães⁷.

Embora oficializada em 1915, o processo de criação da Companhia das Catequistas iniciou-se em 1913. Diante das constatações acerca da existência de muitas escolas paroquiais na região do Médio Vale do Itajaí-Açu (SC) e da crise dessas escolas por falta de professores e, ao mesmo tempo, pela necessidade de contratar novos docentes para essas escolas, o frei Polycarpo Schuhem, então vigário de Rodeio, em 1913 fez um convite a Amábile Avosani para assumir a função de

juntamente com Maria Avosani e permaneceu na instituição até o seu falecimento em 1966. Todas as integrantes eram filhas de imigrantes italianos.

6 No que concerne à produção sobre a atuação educacional de outras ordens religiosas no Brasil e em Santa Catarina, assim como sobre o ultramontanismo e reforma católica, ler Otto e Souza (2008), Pinheiro e Bittencourt (2015) e Leonardi (2010).

7 A presença dos franciscanos alemães 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. Ainda em 1891 chega a segunda expedição de frades.

professora nas escolas paroquiais⁸. Amábile Avosani, após aceitar o convite e ser orientada para a docência pela irmã Clemência Beninca⁹, começou a lecionar na escola de Aquidaban, atual município de Apiúna (SC), sob a presença constante do clero franciscano.

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 (SC), Dom Joaquim Domingues de Oliveira¹⁰, 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). 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 e, em 1965, recorte limite desta pesquisa, já eram 404 integrantes¹¹.

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, relativamente 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, p. 156) destaca que a Companhia, assim como “[...] as integrantes – as professoras/catequistas – foram inventadas e fabricadas [...]”, em razão de uma necessidade não só educacional, mas 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, como, por exemplo, moradores italianos que solicitavam escolas públicas a fim de não precisarem pagar

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

9 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. Permaneceu na função até 1928.

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 à arquidiocese de Florianópolis em 17 de janeiro de 1927, tendo sido seu primeiro arcebispo. Morreu em Florianópolis em 18 de maio de 1967.

11 Conforme dados fornecidos por e-mail, pela irmã Ivonete Gardini, uma das conselheiras gerais da CICAF, atualmente a congregação conta com 376 integrantes.

as despesas da escola¹². 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 linha de raciocínio, 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.

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 para o seu fechamento. Em primeiro lugar, o fim das escolas paroquiais era iminente, uma vez que surgiram em oposição às ideias positivistas e liberais da Primeira República, inclusive, elas encontravam-se no próprio prédio da igreja, sob o domínio do clero (Souza, 2003). De acordo com Souza (2003), nas colônias estrangeiras, o professor 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, além de ser rigorosamente fiscalizado pelos inspetores escolares no combate ao idioma italiano. Para os representantes do poder público de Santa Catarina, era preciso erradicar essas escolas em que o ensino, na maioria das vezes, era rudimentar e pouco se podia fazer para formar uma mentalidade de brasiliade. 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 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 gradualmente decresceu. 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 nesses espaços, inclusive, a formação da Companhia das Catequistas como resultado desse interesse educacional e religioso. 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 estas tornaram-se públicas¹³.

12 A Associação Dante Alighieri foi fundada em 1889, por Giacomo Venezian, em Roma. De acordo com Otto (2006), o objetivo da associação era manter os laços culturais e a identidade italiana por meio de escolas subvencionadas.

13 Nos registros de Otto (2006), em 1930 as Irmãs Catequistas educavam, em 24 escolas, cerca de 900 crianças. Em 1932, a paróquia de Rodeio contava com 13 escolas paroquiais, dirigidas pelas catequistas.

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 municipais¹⁴. 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). 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.

Por intermédio da memória das irmãs entrevistadas, constato que os hábitos iniciados pelas primeiras integrantes foram reproduzidos e conservados na memória coletiva da instituição, principalmente no que se refere ao carisma franciscano, abordagem que será retomada neste artigo. Compreendendo 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 apenas em virtude 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 atitudes e práticas que regulavam e padronizavam certos hábitos tanto no cotidiano escolar como fora dele, e, intercalado a esse processo, formavam uma identidade do grupo.

A HISTÓRIA ORAL E A MEMÓRIA

As fontes orais, produzidas por meio de entrevistas, foram o principal fio condutor da pesquisa, e a memória, a principal categoria de análise. 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). Ainda na esteira de Alberti (2005), a história oral traz importantes

Em 1933, elas ensinavam e instruíam, em 33 escolas espalhadas por Santa Catarina, mais de 1.500 crianças. Em 1934, dirigiam 34 escolas com 1.724 alunos. Em 1935, elas marcavam presença em 38 escolas.

14 É importante destacar que, mesmo inseridas numa ordem social, caracterizada pela cultura italiana, de acordo com os relatos das irmãs, elas ministriavam as aulas no idioma português. Segundo Souza (2003), 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: abrigo de menores, colônia de leprosos e de psicopatas, hospitais, asilos e escolas.

considerações, ao afirmar que o trabalho com narrativas 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).

Souza e Grazziotin (2015) destacam a importância dos estudos com a memória, ao salientar que são indícios que podem ser transformados em documentos e que servem para o “[...] historiador 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”.

A memória é aqui entendida na perspectiva da memória coletiva, debitária de Halbwachs (2003). Essa vertente teórica é profícua à medida que comprehende a constituição desse grupo 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), 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 do autor, 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, o grupo ao qual as irmãs pertencem, a CICAF, está presente em suas memórias, havendo constante possibilidade de retornar aos modelos de pensamentos e às experiências comuns, próprios da instituição.

Trabalhar com as memórias da CICAF, na perspectiva da memória coletiva, significa compreender que as lembranças das entrevistadas se apoiam em quadros sociais comuns. No entendimento de 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, à medida que 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 determinado grupo social, reinterpretando, assim, o passado e mantendo uma imagem coerente com a sua história a fim de dar credibilidade ao grupo.

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 o artigo versa sobre a constituição da identidade professoral e religiosa dessas irmãs, dentro e fora do espaço escolar, a memória é imprescindível para a reconstrução do passado, seja individual, seja coletivo, sendo considerada recurso fundamental para a compreensão do processo de formação identitária tanto individual quanto coletiva.

A RIGIDEZ E O CARISMA FRANCISCANO NA SALA DE AULA

Ser Irmã Catequista Franciscana era conciliar verdades da religião católica com o exercício docente, partilhados pelo grupo de pertencimento. Traçar um perfil identitário dessas professoras é também delinear/construir um perfil conforme 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), vale dizer, 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 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 de 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)¹⁵.

Valandro (1986, p. 32) ressalta, ainda, que 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 nas características atribuídas a Francisco e à Clara de Assis e deviam ser ‘irmãs do povo’.

As irmãs descreveram momentos felizes, vividos junto com as crianças:

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

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 (Haskel, 2014).

As atitudes e sentimentos expressos 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. 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

¹⁵ Na pesquisa desenvolvida, opta-se em utilizar o conceito de carisma sob a perspectiva adotada pela congregação com o objetivo de atribuir sentidos e significados para as narrativas das entrevistas, isto é, para compreender o seu lugar de fala. No entanto outras possibilidades de análise e interpretação também podem ser ampliadas sobre o conceito de carisma. Para tanto, ler Bourdieu (2007).

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 espalhar o carisma franciscano nas salas de aula foram memórias que se materializavam à medida 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 nesse carisma, seguindo as regras inerentes da CICAF. Em muitos momentos, a rigidez com que conduziam a sala de aula alinhava-se com o carisma franciscano, construído no interior da congregação, afinal, as ideias de rigidez e sacrifício também estavam articuladas à de formação e aprendizagem. Os comportamentos, as atitudes e as representações sobre a prática disciplinar exigida para os alunos eram traços também da personalidade das irmãs, daquilo que viveram, e, do mesmo modo, foram exigidos delas tanto a rigidez da vida religiosa, como o rigorismo da prática docente. Assim, elas também demandavam disciplina e rigor de seus alunos por meio de atitudes por elas consideradas ‘rígidas’, como, por exemplo, os castigos e puxões na orelha.

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” (Haskel, 2014, grifo do autor). 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 (Haskel, 2014, grifo do autor).

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. Posso 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.

Eram professoras que produziram uma cultura escolar que matizava a relação entre ensinar e amar, entre a rigidez e o carisma franciscano. 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)¹⁶.

Operar a religião no âmago da escola era uma ação constante, facilmente exercida pelas irmãs. Era o processo identitário em construção e a identidade professoral na prática diária que se construía e reconstruía cotidianamente, edificando um jeito de ensinar caracterizado pela articulação entre os preceitos religiosos católicos da congregação e o conhecimento formal da escolarização primária.

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

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 Católica. Sua formação e crença religiosa eram resultados 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, tecidas no cotidiano. Ou seja, a identidade professoral dessas irmãs formara-se de acordo com os processos sociais nos quais elas estavam inseridas. Apropriando-me das palavras de Berger e

¹⁶ 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 determinado tempo e espaço, desde que haja um “[...] método de dispersão bem ordenado [...]”, ao longo do artigo, utilizam-se considerações de outros autores acerca da cultura escolar.

Luckmann (1985), o sujeito constrói um mundo social em que se tornam produtos e produtores de dada realidade. Nesse sentido, as irmãs eram produtos e produtoras de uma ordem social, reagindo sobre a realidade da instituição, mantendo-a, modificando-a ou remodelando-a.

A identidade professoral também estava inserida num universo simbólico, como, por exemplo, nos rituais da leitura do catecismo antes de começar a aula e no 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.

A identidade professoral dessas irmãs foi resultado de interações sociais dos grupos que as constituíram, suas memórias acenaram para uma corrente de pensamento comum, ou seja, para a memória coletiva, amparada no carisma franciscano. Das 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. 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 resultaram das tipificações de sua identidade que se (re)construía diariamente, não pelo fato de que eram obrigadas a seguir um modelo pré-determinado, mas porque acreditavam ser esse o exemplo a ser imitado 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 retratam 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 aos professores de modo geral, posso aludir a professoras catequistas. Elas não ensinavam a catequese em sala de aula porque simplesmente era a tradição do grupo, ou eram rígidas porque a época exigia,

mas sim 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, devo levar em conta a estrutura social em que estavam imersas. Por isso, ao mesmo tempo em que analiso o cotidiano escolar, igualmente sou instigada a pensar o dia a dia 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 leve em consideração 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 não os desvinculavam porque esses espaços eram carregados de sentidos e significados, tanto no aspecto docente quanto no religioso.

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. Compreendendo 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 ultrapassava a sala de aula.

A IDENTIDADE PROFESSORAL ALÉM DA SALA DE AULA E DOS MUROS ESCOLARES

“Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar” (Viñao Frago & Escolano Benito, 1998, p. 66). Era no recreio, compreendido aqui como um lugar da cultura escolar para além da sala de aula, 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 sujeitos¹⁷. Julia (2001) esclarece que a cultura escolar também se desenvolve nos pátios e recreios. O pátio escolar e os momentos de recreação também educavam. Esses ambientes assim foram lembrados pela irmã Geraldina:

Deus me livre! O recreio! O recreio lá no Angico tinha um cantinho pequeninho, 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 (Rover, 2014).

Permanecer junto aos alunos no momento do recreio fazia parte da conduta dessas professoras. Era tido como um momento importante e, quando não podiam participar, relataram que isso as incomodava. Irmã Verônica lembrou que, quando começou a se cansar do recreio e que sua voz não mais permitia se inserir nas brincadeiras com os alunos, foi um dos momentos mais difíceis da sua trajetória docente. Num misto de nostalgia e justificação, ao contar que não podia mais estar no recreio, completou dizendo 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, na interpretação dos acontecimentos. Quer dizer, 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.

Considerando, então, a cultura escolar 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:

17 De acordo com Viñao Frago e Escolano Benito (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, comprehende-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.

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! (Oenning, 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 trabalhinhos 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 (Rover, 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 de suas percepções de um passado que, simultaneamente, estava presente. O passado, visto sob a ótica da irmã Paula, foi um período do qual tem saudades, que deveria ser revisitado e dele retirados o exemplo e as lições. Considerando a concepção benjaminiana (Benjamin, 1994), a irmã Paula foi uma artesã da palavra¹⁸. 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. Acho que a coordenação motora é muito importante também”. A narrativa, de acordo com Benjamin (1994), tem senso prático e 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 de raciocínio, 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,

¹⁸ Benjamin (1994) destaca que, para as experiências não serem esquecidas, é necessário defender uma narrativa artesanal de comunicação a fim de que essas experiências possam construir rememorações. 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, 1994, p. 205).

relembrando 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, 1994, p. 221).

As narrativas dessas irmãs foi um lapidar de sua fala, foi o encontro com o passado que se entregava ao presente como se quisessem pendurá-las em quadros. Nessa perspectiva, as memórias de determinado acontecimento relacionaram-se a lembranças que apareceram pelas estruturas ou configurações sociais do presente. Em outras palavras, amparada em Halbwachs (2003), Bosi (2003) 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. Alberti (2004, 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. Elas manifestaram suas percepções e harmonizaram seus conselhos na tessitura do vivido e sentido.

Irmã Paula, além disso, aponta para um viver diário 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 tirava algumas cópias, se não 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 substituía a querosene, usava o pires. Depois meu pai mandou fazer umas lamparinas, enroscava e fazia um pavio 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 se 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! (Oenning, 2014).

As lembranças da dedicação e sacrifícios que faziam em prol dos alunos ultrapassaram a memória individual e adentraram na memória coletiva e em quadros sociais bastante evidentes. Em primeiro lugar, é imprescindível destacar que sua narrativa se inicia 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 experiência, 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 noturno 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 a toda a sociedade. O relato da irmã Paula foi carregado de detalhes que pareciam evocar todo o passado na tentativa de reavivá-lo, afinal, ela dizia se sentir feliz em passar por tudo aquilo e “[...] faria tudo novamente” (Oenning, 2014).

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 construíram 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, consequentemente, modificando a cultura social escolar vigente dentro e fora do ambiente escolar. Nessa linha de pensamento, 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.

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, procurando compreender o dia a dia dessas religiosas além do espaço escolar, instiguei-as a descrever a sua prática fora da escola, a relatar as atividades desenvolvidas e como as comprehendiam. 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! (Oenning, 2014).

O significado da catequese, aqui mencionado, refere-se à preparação para a primeira eucaristia. “Preparar os participantes para uma vivência católica” (Haskel, 2014), 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. As memórias do saber docente estavam amparadas na memória coletiva, assim, as lembranças da catequese estão na mesma esteira. A recordação 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” (Haskel, 2014). 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 pelo 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 nemém. 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 noitinha 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! (Rover, 2014, grifo do autor).

O seu relato foi carregado de detalhes que foram vivenciados naquele dia. 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, nessa narrativa, remete-se a pontos de referência existentes fora dela, determinados pela memória coletiva da sociedade, a sua memória foi internalizada por representações de uma memória histórica¹⁹.

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 saia 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 a respeito da 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.

Ademais, recordou-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 (Rover, 2014, grifo do autor).

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 e que ultrapassavam os muros da escola. A memória coletiva constituiu o amálgama das práticas cotidianas, conserva as tipificações e as noções de experiência e de pertencimento dessas professoras. De modo geral, as memórias

¹⁹ 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.

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, 2004, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira das memórias das Irmãs Catequistas, 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, principalmente relacionadas às práticas religiosas, como a leitura do catecismo antes de começar a aula, o sinal da cruz e a oração diária, foi interiorizado no percurso da socialização em diferentes espaços, tais como em sala de aula, nos pátios e nos espaços fora da escola.

Em seus relatos, 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. Apresentaram poucas fissuras na construção de uma memória coletiva da instituição, de si, para si e para os outros. Suas memórias mostraram-se fixadas na coletividade do grupo de pertencimento ou com identidades partilhadas. Ser professora catequista justificava-se à medida que essas experiências, vividas no cotidiano escolar e na congregação, adquiriam significados por elas apropriados.

Suas recordações apontaram que, de um lado, havia a rigidez, com características mais próximas dos preceitos da moral católica, e, de outro, o carisma franciscano, princípios que se complementavam sob a perspectiva religiosa e professoral. As atitudes e sentimentos, por elas expressos, foram comportamentos construídos, fruto de um tempo de escolarização, nos quais os castigos físicos eram tolerados, mas, ao mesmo tempo, justificados, como, por exemplo, ‘amor às crianças’, querer o bem delas, educando-as. Atrelado à identidade professoral estava o carisma fundacional, representado por meio do amor que elas diziam sentir 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 expressões 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 Irmãs Catequistas reconstruem 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 de reconstruir o “[...] vivido conforme concebido” (Alberti, 2004, 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. Ou seja, sua identidade professoral e religiosa era constantemente construída e legitimada dentro e fora dos espaços escolares. Suas práticas, saberes e métodos estavam sujeitos às influências externas de outros grupos sociais. Estar na comunidade, ‘no meio do povo’, para as irmãs, era a extensão de sua atividade docente e religiosa, e isso era significado e ressignificado constantemente.

REFERÊNCIAS

- Alberti, V. (2005). Histórias dentro da história. In C. B. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (p. 155-202). São Paulo, SP: Contexto.
- Alberti, V. (2004). *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Benjamin, W. (1994). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Sergio Paulo Rouanet, trad., 7a ed., Obras escolhidas, Vol. I, p. 197-222). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Beneduzi, L. F. (2008). *Imigração italiana e catolicismo: entrecruzando olhares, discutindo mitos*. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (Floriano de Sousa Fernandes, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, SP: Ateliê Editorial.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Dallabrida, N. (1993). *À sombra do campanário: o catolicismo romanizado na área de colonização italiana do Médio Vale do Itajaí-Açu (1892-1918)* Dissertação de mestrado). Centro de Filosofia e História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Faria Filho, L. M. (2007). Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In M. L. A. Bencosta (Org.), *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (p. 193-211). São Paulo, SP: Cortez.

Gascho, M. L. (1998). *Catequistas Franciscanas: uma antecipação do “aggiornamento” em Santa Catarina (1915-1965)* (Dissertação de mestrado). Centro de Filosofia e História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Grazziotin, L. S. S. (2011). Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em Bom Jesus (1910-1940). *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 115-125.

Halbwachs, M. (2003). *A memória coletiva* (Beatriz Sidou, trad.). São Paulo, SP: Centauro.

Haskel, V., Irmã. (2014, 23 de setembro). Entrevista concedida a Geane Kantovitz. Laurentino, SC.

Heerdt, M. (1992). *As escolas paroquiais em Santa Catarina (1890-1930)* (Dissertação de mestrado). Centro de Filosofia e História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9-44.

Leonardi, P. (2010). *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas*. São Paulo, SP: Fapesp/Paulinas.

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

Oenning, P., Irmã. (2014, 23 e 24 de setembro). Entrevista concedida a Geane Kantovitz. Laurentino, SC.

Otto, C. (2006). Catolicidades e italianidades: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930). Florianópolis, SC: Insular.

Otto, C. (2012a). Do professor paroquial às professoras catequistas: notas para a história da educação em Santa Catarina. *História Unisinos*, 16(3), 403-412.

Otto, C., & Kantovitz, G. (2016). Memórias das Irmãs Catequistas acerca de suas práticas docentes (Santa Catarina, Brasil, 1930-1960). *Cadernos de História da Educação*, 15(3), 980-1005.

- Otto, C., & Souza, R. L. de (Org.). (2008). *Faces do catolicismo*. Florianópolis, SC: Insular.
- Pinheiro, A. R., & Bittencourt, A. B. (2015). Dossiê: políticas católicas: educação, arte e religião. *Revista Brasileira de História da Educação*, 15(2), 159-168.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.
- Rover, G., Irmã. (2014, 12 de setembro). Entrevista concedida a Geane Kantovitz. Rio dos Cedros, SC.
- Sangenis, L. F. C. *Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- Santos, M. S. (2013). *Memória coletiva e identidade nacional*. São Paulo, SP: Annablume.
- Seidt, E. (2008). Escola, religião e comunidade: elementos para compreensão do “catolicismo imigrante”. *Pensamento Plural*, 2(3), 77-104.
- Souza, J. E., & Grazziotin, L. S. S. (2015). Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 383-407.
- Souza, R. L. (2003). As Escolas Paroquiais. In N. Dallabrida (Org.), *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis, SC: Cidade Futura.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (Francisco Pereira, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tridapalli, D., Irmã. (2014, 24 de setembro). Entrevista concedida a Geane Kantovitz. Rio do Sul, SC.
- Valandro, E. M. (1986). *Um chamado se faz caminho: evolução histórica do carisma*. Joinville, SC: Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas.
- Valandro, E. M. (1990). *Em resposta ao clamor do povo: a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas*. Joinville, SC: Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas.

Valdemarin, V. T. (2007). Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In M. L. A. Bencosta (Org.), *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (p. 301-321). São Paulo, SP: Cortez.

Viñao Frago, A. V., & Escolano Benito, A. (1998). *Curriculum, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (Alfredo Veiga-Neto, trad.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Violeta, Irmã. (2015, 15 de janeiro). Entrevista concedida a Geane Kantovitz. Rodeio, SC.

GEANE KANTOVITZ é professora no Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre e Doutora em Educação na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Está vincula aos Grupos de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), da UFSC, Grupo de Pesquisa Ensino de História (GPEH), da UENP e Preservação dos Bens Culturais: História, Memória, Identidade e Educação Patrimonial, da UENP.

E-mail: geaneks@hotmail.com
orcid.org/0000-0002-2360-534X

Nota: G. Kantovitz foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido em: 07.05.2017

Aprovado em: 02.12.2017

Como citar este artigo: Kantovitz, G. (2018). Irmãs Catequistas Franciscanas: entre a rigidez e o carisma franciscano (SC, 1935-1965). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(48). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e012>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).