

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILA FREITAS FIDELIX

**AS RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO CURSO NORMAL DO
COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL DE CRICIÚMA/SC NO OLHAR
DAS ALUNAS NEGRAS (1960-1973)**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010

CAMILA FREITAS FIDELIX

**AS RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO CURSO NORMAL DO
COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL DE CRICIÚMA/SC NO OLHAR
DAS ALUNAS NEGRAS (1960-1973)**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
para obtenção do grau de licenciatura no curso
de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul
Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof^a Dra. Giani Rabelo

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010

CAMILA FREITAS FIDELIX

**AS RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO CURSO NORMAL DO COLÉGIO MADRE
TERESA MICHEL DE CRICIÚMA/SC NO OLHAR DAS ALUNAS NEGRAS
(1960-1973)**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciatura, no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Ambiente.

Criciúma, 08 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Giani Rabelo - Doutora - Unesc - Orientadora

Prof^a. Kelly Fernandes da Rosa - Mestre - Unesc

Prof^a Vera Maria Silvestri Cruz - Mestre - Unesc

Dedico este trabalho as pessoas que me fizeram acreditar que a luta pelos nossos objetivos valem a pena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, no qual creio plenamente, pois sem ele não seria nada.

A minha família, por ter me apoiado e me dado forças nessa caminhada.

As minhas amigas que conviveram comigo neste período, me apoiando nas escolhas que fiz.

Aos professores (as) do curso de Pedagogia, o meu agradecimento ao aprendizado no qual recebi durante estes quatro anos.

À professora Giani Rabelo a qual serei eternamente grata, pela dedicação e carinho que teve comigo no decorrer da elaboração deste trabalho, e em todos os momentos que pude estar ao seu lado.

Ao departamento do Curso de Pedagogia pela total disposição e acolhimento, no qual tiveram comigo em todos os momentos que precisei dele.

Ao Colégio Madre Teresa Michel e as alunas negras que cursaram o Curso Normal, por terem contribuído em minha pesquisa, o meu muito obrigado.

“A memória é um rio que nasce não sabemos para qual destino. E assim como os rios levam consigo galhos de árvore, plantas aquáticas, pedaços de madeira, a memória passa por nós transportando coisas que um dia fizeram parte de nossa vida e que de repente reaparecem, não se sabe exatamente por quê”

Moacir Scliar.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou compreender como se davam as relações étnico/raciais no Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel de Criciúma/SC no olhar das alunas negras (1960-1973), bem como perceber se durante o percurso da carreira docente estas alunas vivenciaram situações de preconceito. Com o intuito de aprofundar mais este estudo, foram estabelecidos alguns objetivos específicos: identificar o número de alunas negras no Curso Normal; observar se as alunas negras vivenciaram situações de preconceito no curso Normal; conhecer as classes sociais que estavam representadas nas turmas do Curso Normal; compreender como as alunas negras mantinham suas despesas; analisar como a direção da escola e seu corpo docente lidavam com a presença de alunas negras e perceber os motivos que levaram as alunas negras a optarem pela profissão docente. A partir de um olhar crítico, buscou-se leituras sobre memória, história oral e diversidade étnico/racial. Além disso, foram entrevistadas ex-alunas negras, por meio da metodologia da História Oral, identificadas a partir dos quadros de formaturas do Curso Normal do colégio (1960-1973). Com a grande procura que houve para frequentar o Curso Normal, e com as poucas vagas disponíveis as Irmãs viram que a realização da seleção era o único meio de solucionar este problema. No olhar das alunas negras, as relações étnico/raciais ocorriam no Curso Normal MTM de forma igualitária, não havendo exclusão. Percebeu-se que estas alunas eram, em sua maioria, oriundas de famílias operárias mineiras. Por já terem o Curso Normal Regional, atuavam já como docentes, pagavam seus próprios estudos, eram casadas e viam no magistério uma forma de ascender socialmente, pois para elas - mulheres negras -, o ingresso no magistério se configurou em uma das estratégias encontradas para burlarem o preconceito do qual eram alvos. As situações de preconceito no Curso Normal aparece de forma velada no depoimento das ex-alunas, no entanto a pouca presença das mulheres negras denuncia o preconceito de que elas já eram alvo. Ao contrário do que foi manifestado sobre a experiência no Curso Normal, o preconceito ficou muito evidenciado na atuação como professoras. Pouco foi a presença de alunas negras no Curso Normal do Colégio Madre Tereza Michel, pois de 1960 a 1973, das/os 1.050 alunas/os que se formaram apenas 19 eram negras, representando 1,8% das/os alunas/os. Sendo assim, pode-se inferir que a presença das alunas negras era insignificante no magistério naquele momento da história da educação da região e que este dado revela a exclusão vivenciada pelas mesmas no Curso Normal.

Palavras-Chave: História da Educação. Memória. Curso Normal. Relação Étnico/racial. Preconceito Racial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MTM – Madre Teresa Michel.

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

SC – Santa Catarina.

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

FUCRI- Fundação Universitária Criciumense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL: INSTITUIÇÕES ESCOLARES COMO OBJETO DE PESQUISA	17
2.1 História das instituições escolares e o campo da história da educação	17
2.2 Breve histórico da implantação do Colégio Madre Teresa Michel.....	18
3 CONTEXTUALIZANDO O CURSO NORMAL DO COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL: LEMBRANÇAS DAS NORMALISTAS NEGRAS.....	25
3.1 Breve Histórico sobre o Curso Normal	25
3.2 A implantação do Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel	30
4.1 A história da educação dos negros no Brasil.....	46
4.2 Identificando as alunas negras no Curso Normal do MTM.....	50
4.3 Atuação no magistério antes do ingresso no Curso Normal do Colégio MTM	52
4.4 Ingresso e manutenção das alunas no Curso Normal.....	53
4.5 Relações raciais e de classe no cotidiano do Curso Normal	55
4.6 Desigualdade racial e docência	58
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS	74

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa procuramos compreender como se deram as relações étnico/raciais no Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel de Criciúma/SC (1960-1973) no olhar das alunas negras, além disso, buscamos perceber como esta mesma questão se configurou nas trajetórias destas alunas enquanto docentes.

A ideia de pesquisar esta problemática ocorreu, primeiramente, pela participação como bolsista do PIBIC/UNESC 2009/2010 no projeto de pesquisa, intitulado “Vida religiosa, magistério, gênero: freiras na sala de aula”, sob orientação da prof^a. Dr^a. Giani Rabelo. Ao investigar a história de alguns estabelecimentos confessionais da região, em especial o do Colégio Madre Teresa Michel, identificamos além dos registros da vida escolar dos/as alunos/as do Curso Normal, quadros de formaturas com um pequeno número de alunas negras. A partir disso, sentimo-nos instigadas a compreender mais profundamente a questão étnico/racial.

O Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel foi implantado em 1957 e funcionou até 1973, momento em que foi promulgada a lei nº 5.692 que, entre outras coisas, transformou o Curso Normal em Curso Magistério, a partir de 11 de agosto de 1971.

Cabe ressaltar que a escolha desta temática de pesquisa foi instigada por dois grandes debates que vem ocorrendo no campo educacional em nosso país. O primeiro é sobre o sistema de cotas e o outro é sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio.

O sistema de cotas para negros e pardos surgiu por meio da lei nº 3708 de 9 de novembro de 2001 do estado do Rio de Janeiro. Em seu artigo 1º ficou estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negras e pardas no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Desta forma, o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a promulgar esta lei e de lá para cá este assunto tem sido motivo de debates bastante acirrados, não só no meio educacional, sobre a implantação de políticas públicas a fim de garantir vagas aos/às negros/as no ensino superior.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio ocorreu em função da homologação da lei 10.639/03

que altera a lei 9.394/96 ao incluir o artigo 26-A. Neste artigo constam os seguintes parágrafos:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003.)

Uma lei ainda mais atual que revoga a lei 10.639/03 é a lei 11.645/08 que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’.” (BRASIL, 2008)

Essas medidas foram tomadas, por ordem de lei, exatamente por que o preconceito em relação aos negros em nosso país ainda é algo muito presente. Cabe ressaltar que estas leis foram resultantes de uma luta árdua implementada pelo movimento negro em nosso país e também fora dele.

Fazendo uma rápida retrospectiva histórica percebemos que a exclusão dos negros do ambiente escolar atravessou todo o período colonial, persistindo esta situação por quase todo o período imperial. Estes só tiveram direito à escola a partir do ano de 1878, mas ainda não sendo de maneira universal.

Como neste estudo proponhamos a discutir questões étnico/raciais, se fazendo necessário evidenciar o conceito de afrodescendente que permeará toda a análise.

O termo afrodescendente se refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de african american, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo black) (BRASIL, 2006, p. 215.)

Nesse sentido, podemos considerar que todo negro vem a ser afrodescendente, mas nem todo afrodescendente é negro, nesta questão não é a cor que estabelece esse conceito, mas sim a sua identidade. Sobre esta questão afirma Pazuch (2010, p. 11): “O termo afro descendente vem restabelecer a

identidade oculta no discurso e nas ações. Ainda negro¹ porque “negro” é um conjunto de caracteres definidores de raça, contudo o status se mantém.”

Outro conceito adotado foi o de relações étnico/raciais, entendendo que se refere à relação entre negros e brancos.

[...] Todos os alunos negros e não-negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. [...] (BRASIL, 2006, p. 239.)

As questões que nortearam este estudo foram: quantitativamente, como foi a presença de alunas negras no Curso Normal MTM? A que classes sociais pertenciam? De que forma as alunas negras mantinham suas despesas com o Curso Normal? Como a direção da escola e seu corpo docente lidavam com a presença de alunas negras? Quais os motivos que as levaram a optarem pela profissão docente? Durante o percurso da carreira docente estas alunas vivenciaram situações de preconceito? Havia a existência de formas de seleção para o ingresso dos/as alunos/as no Curso Normal?

Tendo como objetivo geral compreender como as relações étnico/raciais aconteceram no olhar das alunas negras no Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel (1960-1973), bem como, perceber como esta mesma questão se configurou nas trajetórias destas alunas enquanto docentes realizamos este estudo de abordagem qualitativa, uma vez que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] O conhecimento não se restringe a um rol de dados isolados, ligados apenas por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998 apud ACAFE, 2008, p. 79).

A fim de captar o olhar das ex-alunas negras sobre as relações étnico/raciais, tínhamos como objetivo entrevistar uma aluna de cada turma, mas a

¹ Os termos negro ou negróide geralmente se referem a um grupo racial de seres humanos com cores de pele que vão desde o marrom claro até o quase preto. Eles também são usados para classificar diversas populações, juntamente baseadas em relações ancestrais históricas e pré-históricas. [...]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Negros>. Acesso em: 09/12/2010.

presença delas não ocorreu em todos os anos, sendo assim, identificamos e utilizamos como critério de escolha as mais acessíveis no momento da pesquisa. Entrevistamos as seguintes normalistas, com seus respectivos anos de formatura: Maria dos Santos (1960), Oneide Alano da Rosa Vicência (1967), Dalci Costa (1968) e Tereza Pedro Anacleto (1971). Cabe ressaltar que a formada negra do ano de 1963 não autorizou a divulgação do seu nome, mesmo concordando com a publicação de seus depoimentos.

A identificação das alunas negras ocorreu através dos quadros de formatura, portanto foi um procedimento adotado pela pesquisadora unicamente pela identificação do fenótipo cor², por este motivo, utilizamos o termo negro e não afrodescendente em todo o decorrer do trabalho.

Pois como afirma Ferreira (2004, p. 50) “[...] ‘Afro-descendente’, é uma categoria que inclui tanto as pessoas consideradas negras como as consideradas mestiças”. E nesta pesquisa foram entrevistadas somente alunas negras, por esta razão, como colocado já acima, adotamos o termo negro.

A presença de alunos do sexo masculino no Curso Normal ocorre a partir de 1964, sendo que de 1958, quando começa a funcionar a primeira turma até o ano citado só haviam alunas matriculadas. A presença masculina se deu em apenas três turmas, nas de 1964, 1966 e 1972, além de ter sido pouca a presença de alunos do sexo masculino, nenhum deles era negro.

Para a realização das entrevistas utilizamos a metodologia da História Oral. Na História Oral a presença do passado se encontra no presente das pessoas, contribuindo para a historicidade de uma sociedade e o seu uso faz com que as pessoas compreendam a sua história social, vendo-se como seres participantes do seu cotidiano e sujeitos que fazem história.

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes á vida social das pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como História dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (MEIHY, 1996, p. 13)

² Fenótipo são as características observáveis ou caracteres de um organismo como, por exemplo: morfologia, desenvolvimento, propriedades bioquímicas ou fisiológicas e comportamento. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/fen%C3%B3tipo>. Acesso em: 07 de Setembro de 2010.

Então, como a história oral trabalha com a história viva, a base de sua existência são os depoimentos das pessoas. Sendo que, para que esta ocorra, são necessários três elementos: o entrevistador; o entrevistado e a aparelhagem para a gravação da entrevista. Esta, na maioria das vezes, ocorre de forma individual. (MEIHY, 1996). A história oral não ocorre de qualquer maneira, ela tem todo um conjunto de procedimentos e com relação a isso Meihy (1999, p. 15) aborda que:

A história oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas, com o planejamento das gravações com a transcrição com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e sempre que possível com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

O “produto” da história oral, ou seja, as entrevistas foram transcritas e entregues às entrevistadas para que as mesmas fizessem as alterações necessárias acompanhadas de um Termo de Consentimento Informado assinado por elas e arquivado por esta pesquisadora, conforme anexo 1.

Entre as três modalidades de história oral, ou seja, história oral de vida, história oral temática e tradição oral, foi adotada a história oral temática, pois diferente da história oral de vida, estipulamos uma etapa da vida das entrevistadas, sendo esta a de interesse para este objeto de estudo.

Por meio da história oral, podemos buscar situações históricas tanto cotidianas quando de maneira social, desvendar as relações que ainda não foram desvendadas, que são de uso importante tanto para uma sociedade quando para uma pessoa individualmente. Trabalhar com a História Oral implica em realizar uma discussão sobre memória, pois “a metodologia da história oral pressupõe um trabalho com narrativas dos sujeitos entrevistados e que se voltam a recuperar suas memórias vividas”. (GUEDES-PINTO, 2008, p. 72).

Para que ocorra a metodologia da História Oral, precisamos evocar nos entrevistados a sua memória, para que assim possam nos trazer os seus depoimentos.

A memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Muito pelo contrário, ela é construída na relação com o outro, que motiva o rememorar, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que tivesse sido diferente. (GUEDES-PINTO, 2008, p. 18)

Sendo assim, através da relação com o outro é que se constrói a memória, por meio de conversas o/a entrevistador/a estimula no/a entrevistado/a o processo de rememoração. Ela não é algo pronto, pois em determinada época que se estiver lembraremos de situações vividas de uma forma diferente.

A memória é um refazer das experiências passadas exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo e que, com a ajuda dos materiais presentes em seu entorno atual, esforçam-se em um trabalho consciente de rememoração. (GUEDES-PINTO, 2008, p. 41 - 42)

Os evocadores da memória ajudam muito neste tipo de trabalho que privilegia as lembranças dos depoentes, dessa forma:

Para auxiliar o rememorar, podemos fazer uso de objetos que evocam eventos do passado, que funcionam como “muletas da memória”, favorecendo a ativação de nossas lembranças. Os sujeitos, por sua vez, também mantém à vista ou guardam para si objetos que remetem a memórias os objetos biográficos ou fazem uso de procedimentos particulares como a lista de títulos lidos para manterem vivas suas memórias. (GUEDES-PINTO, 2008, p. 50)

Portanto, é por meio desses objetos que muitas vezes ocorre o processo de rememoração, que nada mais é do que se lembrar de determinadas situações “guardadas” em nossa memória.

Mas, nesta pesquisa as fontes não se restringiram aos documentos resultantes das entrevistas, também analisamos outras fontes, uma vez que as mesmas são a matéria primas para os historiadores da educação e quanto mais diversificadas forem, maior será a coerência das análises.

Por muito tempo apenas os documentos oficiais eram considerados como fontes confiáveis, como afirma Lopes e Galvão (2005, p. 79):

Até os primeiros trinta anos do século XX, como já dissemos em outros momentos, exatamente pelo tipo de história que se fazia considerava-se fonte, isto é, material para escrever a história, apenas os documentos escritos vistos, já na sua formulação, Por sua própria origem, confiáveis. Se se fazia política, administrativa, diplomática, eram escolhidos os documentos que podemos chamar de ‘oficiais’, em geral documentos escritos.

Com a ampliação dos temas estudados pela História e mais especificamente pela História da Educação, fez-se necessário a diversificação das

fontes, por se entender que um documento não é mais confiável que o outro e que todos podem apresentar controvérsias e intencionalidades daqueles que o produzem.

Com o alargamento dos temas abordados pela História da Educação, de que já falamos anteriormente, os pesquisadores foram, aos poucos, também ampliando o uso das fontes. Tal como ocorreu em outros domínios da História, os historiadores da educação incorporaram a idéia de que a História se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas, e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais: é difícil, por exemplo, senão impossível, penetrar no cotidiano, da escola de outras épocas somente através da legislação ou de relatórios escritos por autoridades de ensino. (LOPES ; GALVÃO, 2005, p. 81)

Sendo assim, vários são os tipos de materiais que são denominados como fontes nas escolas, como: quadros, boletins, carteiras, entre outros. Estes auxiliam e muito nas pesquisas dos historiadores da educação, isto é, no desvendamento de novos vestígios que ainda encontram-se escondidos.

Nas pesquisas há também a necessidade do cruzamento das fontes, com relação a isto, comenta Lopes e Galvão (2005, p. 90):

Através da utilização de outros documentos, corre-se menos risco de considerar as entrevistas como a “voz” daqueles que não podem falar. A consulta a outras fontes serve, ainda, para melhor formular as próprias questões das entrevistas e melhor compreender suas respostas.

A fim de materializar o maior cruzamento de fontes neste processo investigativo, além das entrevistas foram analisados documentos oficiais do Colégio Madre Teresa Michel, bem como fotografias.

Este estudo ocorreu vinculado à linha de Pesquisa “Educação cultura e ambiente”, mais especificamente dentro de dois eixos: “Educação para a diversidade” e “Memória, infância e sociedade”.

Este trabalho de conclusão de curso será apresentado em três capítulos.

No primeiro capítulo intitulado como: Colégio Madre Teresa Michel: Instituições Escolares como Objeto de Pesquisa, inicialmente é realizada uma breve discussão sobre a história das instituições escolares no campo da história da educação, em seguida abordamos sobre o histórico do Colégio Madre Teresa Michel, reconstruído a partir de algumas fontes encontradas durante o processo da pesquisa.

No segundo Capítulo intitulado como: Contextualizando o Curso Normal Madre Teresa Michel: Lembranças das Normalistas, Inicialmente apresentamos um breve histórico sobre o Curso Normal na Europa e no Brasil, em seguida, abordamos sobre a iniciação deste modelo de ensino no Colégio Madre Teresa Michel no ano de 1958, devido à grande procura da comunidade.

No terceiro capítulo intitulado como: A Presença das Alunas Negras no Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel, iniciamos fazendo uma breve discussão sobre a história da educação brasileira dos/as negros/as, logo após trazemos uma pequena apresentação das alunas negras entrevistadas, que freqüentaram o Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel, bem como as relações raciais e de classe ocorridas no cotidiano do Curso Normal MTM, entre outras questões.

2 COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL: INSTITUIÇÕES ESCOLARES COMO OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo, iniciamos discutindo sobre a história das instituições escolares e o campo da história da educação, em seguida apresentamos um breve histórico do Colégio Madre Teresa Michel reconstruído a partir de algumas fontes encontradas durante o processo de pesquisa.

2.1 História das instituições escolares e o campo da história da educação

Primeiramente, antes de adentrar na história do Colégio Madre Teresa Michel, faz-se necessário discutir brevemente sobre a história das instituições escolares, no campo da história da educação. A este respeito Nosella e Buffa (2008) relatam que os estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se com maior intensidade nos anos de 1990 em nosso país. Na atualidade,

[...] os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação. Tais estudos, realizados quase sempre nos programas de pós-graduação em educação, privilegiam a instituição escolar considerada na sua materialidade e nos seus vários aspectos: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 18).

E se tratando, ainda, sobre a história das instituições escolares no campo da história da educação cabe ressaltar que a este respeito Sanfelice (2006, p.24) relata que:

Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade.

Portanto, é por meio desta instituição que surgiu a partir da modernidade, que podemos conhecê-las nos dias de hoje. É por meio de sua história, que se podem buscar indícios de como as experiências educacionais escolares foram sendo construídas historicamente. Sanfelice (2006, p. 24) complementa:

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas.

.Um elemento muito importante para a história das instituições escolares são as narrativas dos sujeitos que nela estiveram envolvidos. Sendo que por meio destes sujeitos a história das instituições se modifica, está sempre em processo de construção, pois cada narrador traz consigo novos conhecimentos.

A narrativa histórica institucional produz acercamentos, reinterpretações de movimentos histórico-culturais, relações de acontecimentos representados pelos atores de um determinado espaço educacional e, cuja descrição é articulada a partir do ponto de vista daqueles que a escrevem, com suas interpretações e, em decorrência das suas possibilidades de construção narrativa. A cada momento histórico, a cada narrador a história institucional se recompõe e rearticula numa perspectiva dinâmica, atendendo a temática específica e construtiva. (WERLE, 2004 apud WERLE et al 2008, p. 63)

A respeito das narrativas sobre as instituições escolares ainda cabe ressaltar que:

[...] Narrar sobre a história das instituições escolares é uma tentativa de elaborar um discurso sobre alguns momentos ou acontecimentos da instituição enunciados em depoimentos dos agentes educacionais e em fontes representacionais da instituição dos mais variados tipos como materialidades elementos sonoros, imagéticos, documentais. (WERLE, et al. 2008, p. 63)

Feito esse breve comentário seguimos apresentando um breve histórico sobre a implantação do Colégio Madre Teresa Michel de Criciúma, a partir daquilo que consideramos que deveria ser destacado e trazido à tona, a partir dos dados obtidos nas fontes pesquisadas.

2.2 Breve histórico da implantação do Colégio Madre Teresa Michel

O Colégio Madre Teresa Michel de Criciúma/SC foi criado pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência, congregação esta que teve como fundadora Madre Teresa Michel. Tal congregação “[...] acreditava que era possível realizar o

sonho de uma sociedade harmoniosa onde o desenvolvimento da vida espiritual teria uma orientação que favorecesse a vida cristã”. (FERREIRA, 2005, p.3). A referida congregação foi criada na Itália, no dia 8 de janeiro de 1889, e veio para o Brasil no ano de 1900.

A pedido do Padre Estanislau Cizesck³, a provincial então envia representantes das Pequenas Irmãs da Divina Providência para Criciúma, no ano de 1954. Ir. Anastácia, fundadora do Colégio Madre Teresa Michel sobre este acontecimento relata: “Ele era o pároco da cidade e ele pediu muito à provincial que mandasse as irmãs para cá, foi a pedido dele que nós viemos para Criciúma”⁴. Sobre a vinda delas para Criciúma, Ir. Anastácia ainda acrescenta:

[...] mas nós lutamos com muita dificuldade por que a gente veio sem nada. Primeiro vieram cinco irmãs professoras comigo, nos deram de presente passagens para aqueles aviões pequenos, um teco teco. Eles falaram assim: esse avião nós podemos dar para as irmãs irem só tinha dois passageiros. O avião não veio até Criciúma, veio só até Tubarão. E de Tubarão para Criciúma nós pensamos: como é que nós vamos fazer? Sem dinheiro sem nada, nós pegamos aqueles carros que tem cavalos na frente (carroça) porque achávamos que era mais barato, mas não era não, mas nós não sabíamos pensávamos que devia ser mais barato. Então eles levaram as nossas malas e dissemos: olha nós queremos ir a Criciúma, em Rio Maina, porque em Rio Maina nós tínhamos a nossa casa administradas por outras religiosas que já tinham vindo antes que nós. Então ele nos levou, e eu falei assim olha nós não podemos pagar tanto não, só escolhemos vocês que pensávamos que era mais barato, e ele disse não, não é mais barato mas eu levo as senhoras lá. Então nos levou até a estação de Tubarão nós fomos de trem cada uma com sua mala. Quando chegamos na estação de Criciúma veio um senhor perto de nós e perguntou: onde é que as senhoras vão? Eu falei: nós vamos para Rio Maina e ele disse: então a senhora vem aqui que nós levamos a senhora com o carro até lá. Pegou tudo, nos pôs dentro do carro dele e nos levou até no Rio Maina, quando chegou fui lá para agradecer mas não vi mais ninguém. Até hoje não sei quem é, não sei quem foi que nos ajudou, nos levou, não fiquei sabendo não.⁵

O grupo que acompanhou Ir^a. Anastácia não foi o mesmo que chegou a Criciúma. Antecedeu a vinda deste outro grupo.

Em abril de 1954 [...] chegam ao Rio Maina, atual Distrito de Criciúma, quatro religiosas da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina

³ O Pe. Estanislau Cizeski foi sucessor do Pe. Wilson Laus Schmidt. Este por sua vez teve que abdicar da paróquia em função de um grave acidente e sendo o Pe. Estanislau seu coadjutor, assumiu o posto de pároco, ficando de 1945 até 1956. Pe. Estanislau “amava a política e a praticava velada e eficientemente em nome do PSD [...] Era admirado, respeitado e às vezes temido” (BIFF, 1997, p.105).

⁴ Ir. Anastácia. Entrevista citada à rádio Eldorado em setembro de 2009.

Providência, sendo ali instalada, por elas, a casa assistencial “São José”, na vila operária do centro de Rio Maina, que pertencia à CCC – Companhia Carbonífera Catarinense S.A. (RABELO, 2008, p. 193)

Criciúma, na década de 1950, possuía apenas um Grupo Escolar, tratava-se do Grupo Escolar Lapagesse, mantido pelo poder público estadual. Com o objetivo de ampliar a oferta de vagas, o prefeito da época, pediu à irmã Anastácia que construísse um novo educandário. O depoimento de Ir.^a Anastácia é bem ilustrativo sobre esta questão:

[...] quando eu cheguei aqui em Criciúma o prefeito me falou que queria construir um Ginásio para poder melhorar um pouquinho a situação da cidade, porque quando nós chegamos só tinha um Grupo Escolar que era o Grupo Lapagesse. Então ele me levou no carro para poder ver aonde que podia ser construído o colégio, ele disse: a senhora escolhe o lugar que a senhora quiser. Então, eu cheguei lá naquele lugar alto e disse: que bonito, que bom porque daqui se vê toda a cidade e ele disse: pode deixar que nós damos para o colégio este terreno.⁶

Enquanto o colégio estava em fase de construção a prefeitura cedeu, gratuitamente, outro espaço para que as freiras começassem o seu trabalho, sendo este as instalações da atual Escola Estadual Joaquim Ramos que, à época, denominava-se Colégio Rural.

A construção da atual sede do Colégio Madre Teresa Michel ocorreu a partir de muito esforço das irmãs e com a ajuda da comunidade local. Como aborda Ir.^a Anastácia:

[...] a gente fazia festinha, vendia galinha aos domingos depois da missa durante a semana a gente ia nas casas pedir galinha e ingredientes para poder fazer cachorro quente. Todos os domingos a gente fazia ali qualquer coisa depois da missa e isso tudo ajudava. E, além disso, o povo ajudou o máximo.⁷

Podemos observar o grande entusiasmo com relação ao funcionamento do “Ginásio Madre Teresa Michel” – denominação inicial-, por meio da matéria jornalística intitulada “O Ginásio”, publicada no dia 5 de março de 1956, por Beverly Godoy Costa:

⁶ Ir. Anastácia. Entrevista citada.

⁷ Ir. Anastácia. Entrevista citada.

E, pois deste casarão modesto que esperamos brotar mais pedaço de pátria valorosa, para o convívio irmão dos demais coletividades, numa obra comum de aperfeiçoamento moral e intelectual do gênero humano. Eis, pois, o excelso significado daquele prédio onde hoje se inicia o nosso Ginásio. O vulto grandioso do mesmo resume, pois a nossa mentalidade superior, os nossos amplíssimos ideais que orientam hoje mais do que nunca os destinos de Criciúma, estes sagrado reconto de Santa Catarina. Ergamos pois juntos as nossas taças, troquemos orgulhosas o nosso brinde festivo de conturbações pela concretização ditosa de nosso grandioso sonho: um Ginásio (COSTA, 1956, p. 2).

Tratando-se ainda do fato ocorrido, foi publicado uma matéria com o mesmo título e no mesmo noticiário meses depois, desta vez quem assinou foi o Sr. Lírio Rosso⁸, no dia 2 de maio também de 1956:

Aquele local nos irradiou sempre a luz dos bons mistérios. Mesmo quando a sede inunda pela noite alta, quando as trevas vagueiam largadas e invejosas, há uma potente chama naquele reconto. Aparentemente tão só um casarão, é onde se apóiam as nossas esperanças. Ide, porém, olhá-lo com a alma. Recurvai o vosso ser perante ele, numa meditação mais pura. Postei-vos frente ao magno prédio, deixando falar a voz do espírito. Parai um minuto ali, despido de egoísmo vis. Derramai, voltado ainda para o mesmo casarão, toda a infinita fé com que estiverdes cooperando no sentido de uma Criciúma melhor. Aproximai-vos daquele vértice, assim como sois, como temos certeza de que somos, a despeito de uma ou outra folha com que as contingências perturbam as criaturas. Acercai-vos serenamente, compreensivamente, daquela casa grandiosa onde as operarias de DEUS já se acham prontas para aperfeiçoar os nossos meninos de hoje, futuros cidadãos de amanhã. Ou, olhai-o mesmo longe que seja. Vereis o que não aparece. Sentireis o inacreditável. A alma de um povo é tão real como seu sangue. Mas, este não é senão o fascinador da terra. Aquela o sobre pujo e é o que afirma a soberania das nacionalidades. Portanto perene somente há de ser um povo que souber ter alma. E isto sem duvida possuiu nós. Sentimo-lo próprio, oferendas com o objetivo supremo, com a visão crescente numa humanidade melhor. Compreendemos que a alma será vazia infecunda, inútil e prejudicial se não for ela tratada aperfeiçoada e dirigida para o alto padrão intelectual, moral e espiritual, conseqüentemente para pensamentos e praticas mais edificante. Hoje é, pois com orgulho que vemos sair do recesso do lar, ou melhor, de um conjunto de lares e abraços com os livros, formados de ginasianos, aptos para serem moldados, edificados pelas irmãs de <<divina providencia >>, mestras cultas, os nossos pequeninos estudantes (ROSSO, 1956, p. 6).

No ano de 1961 ocorre a solicitação, por intermédio das freiras, para a mudança da sede do Colégio Madre Teresa Michel para o atual prédio. A mesma ocorre em 24/09/1961. (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 1961)

⁸ Lírio Rosso, ex-deputado, ex-vereador, foi o comandante do PMDB de Criciúma nas décadas de 70 e 80. Hoje é secretário adjunto de Estado. Foi o principal responsável pela eleição do primeiro prefeito do partido, José Augusto Hulse, em 1982. Está radicado em Florianópolis há mais de 15 anos, mas acompanha, mesmo de longe, a política de Criciúma, sua terra natal.[...] Disponível em: <http://www.atribunenet.com/coluna/pmdb-pode-recompor-com-antonelli-29702>. Acesso em: 09/12/2010.

No Relatório de Verificação para a Transferência de Sede do Colégio Madre Teresa Michel consta o seguinte:

Tendo em vista o progresso da cidade de Criciúma, foi fundado o estabelecimento com o objetivo de possibilitar aos adolescentes residentes na mesma e em suas adjacências educação de grau médio, porque grande era o número de jovens que, carentes de recursos para estudar em outras cidades, deixavam de continuar seus estudos, ficando, somente, com educação primária (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 1961, p. 2).

É importante ressaltar a existência da grande estrutura do Colégio Madre Teresa Michel e o que ele representava para a cidade e região. O colégio foi inaugurado, tendo a seguinte infra-estrutura: dez salas de aula com capacidade para abrigar cinquenta alunos cada uma, auditório, biblioteca, salas para matérias específicas, entre elas estavam as de geografia, línguas vivas⁹, ciências naturais, desenho, trabalhos manuais, além dos laboratórios. Possuía ainda sala de professores, sala da administração, ambulatório etc.

Diante de toda esta moderna infra-estrutura podemos inferir que a inauguração foi um acontecimento de grande magnitude para a elite da cidade e região, pois além de poderem ter um ambiente educacional bem organizado para seus filhos e filhas, contavam também com um espaço bem amplo e com ambientes diversificados de aprendizagem.

Em dezembro de 1959 ocorre a formatura da primeira turma de “Ginasianos” do Colégio Madre Teresa Michel, esta foi noticiada com grande alegria por Sebastião H. Pieri:

Terça-feira última, pela manhã tivemos oportunidade de assistir a um espetáculo inédito para Criciúma, frente à igreja matriz de São José, desta cidade. Fora celebrada, naquele templo pelo senhor bispo diocesano Dom Anselmo Pietrulla, missa em ação de graça pela formatura da primeira turma de ginasianos do Ginásio Madre Teresa Michel. E o que se desenrolou a saída dos 65 formandos foi algo realmente comovedor, e tocou fundo no coração de quem teve oportunidade de assistir. Braços dados com seus padrinhos, os neo-ginasianos deixavam transluzir de seus olhos a alegria intensa que lhes invadia o coração, satisfeitos por haverem chegado ao termino do 1º ciclo do curso secundário e por terem fielmente cumprido com suas obrigações, causando contentamento e satisfação a

⁹ A expressão ‘línguas vivas’, que se refere ao Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano ou qualquer outro idioma oficial ainda em uso em oposição a ‘línguas mortas’ e ‘língua nacional, foi dotada na legislação brasileira até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, quando foi substituída por ‘línguas estrangeiras modernas’. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255. Acesso em: 09/12/2010.

seus pais e mestres. Estes por sua vez, não escondiam o orgulho de que estavam possuídos, orgulho santo e justo, por serem os responsáveis diretos pela concretização de um sonho de uma juventude idealista, a cujas mãos estarão entregues, futuramente os encargos de responsabilidade da administração pública e privada e os destinos da nação. Cumprindo esta primeira etapa da vida estudantil esses jovens e moças aquilataram parte do conhecimento básico da humanidade, alicerce sólido para a consecução de novas vitórias. Muitos talvez estejam aí, outros, no entanto não de procurar seguir avante cursando o científico ou o clássico e, posteriormente ingressando em uma faculdade para especialização de seus conhecimentos. E dentre eles, por certo, surgiram médicos, advogados, engenheiros, naturistas, químicos, farmacêuticos, dentistas, filósofos, jornalistas e um em cem números de outros profissionais liberais, para substituição dos que ora desenvolvam suas atividades nessas profissões e cujas forças já estarão alquebradas, e para perturbação do saber humano, do qual jamais alguém poderá pressionar. De há muito Criciúma sonhava com espetáculo tão grandioso. Grandioso não por seu aparato, mas pelo simbolismo e significado de seu evento. Até bem pouco tempo nossos jovens deveriam locomover-se para cidades longínquas, a fim ou satisfazerem seu desejo de aprenderem.[...] (PIERI, 1959, p. 2).

Atualmente o Colégio Madre Teresa Michel possui amplas salas de aula, laboratórios de biologia, informática, ginásio poli-esportivo e quadras esportivas, cozinha experimental, CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas, elevador (para pessoas portadoras de necessidades especiais), cantina, salas ambientes: para artes plásticas, expressão corporal, teatro e música, espaço de lazer com churrasqueira, parques infantis, brinquedoteca, auditório para 350 pessoas, capela, biblioteca (com grande número de livros e periódicos), área para lazer com amplo pátio arborizado entre outros espaços. (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 2010)

Além disso, relata Ir. Geni que: “Atualmente estamos em média com oitocentos e sessenta alunos, atendendo crianças desde os dois anos de idade até o término do ensino médio.”¹⁰

Atualmente, vários eventos, atividades e projetos, fazem com que o Colégio Madre Teresa Michel se destaque entre as escolas da região, sempre incentivando o esporte, a arte e a cultura. Dentre vários, estão o projeto miniprensa, projeto empreendedor e projeto reconto. (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 2005).

O Colégio Madre Teresa Michel tem como Missão:

A formação da criança e do adolescente, através da produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e do desenvolvimento de sua personalidade humana e cristã, tendo em vista a formação do cidadão

¹⁰ Ir. Geni, entrevista citada a rádio Eldorado em setembro de 2009.

crítico, criativo, participativo, comprometido com a transformação social.
(COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 2005, p. 12)

No próximo capítulo apresentamos uma breve contextualização histórica sobre o Curso Normal e, posteriormente, realizamos algumas aproximações em relação ao Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel.

3 CONTEXTUALIZANDO O CURSO NORMAL DO COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL: LEMBRANÇAS DAS NORMALISTAS NEGRAS

O Curso Normal começou suas atividades no Colégio Madre Teresa Michel no ano de 1958, mas antes de adentrar neste assunto apresentamos um breve histórico sobre este tipo de ensino na Europa e no Brasil.

3.1 Breve Histórico sobre o Curso Normal

A modificação com relação ao pensamento educacional surge na Europa, basicamente, por Conseqüência das grandes transformações que estavam ocorrendo no campo econômico, político, social e cultural no século XIX. Antes deste período a educação era voltada para a religião e, posteriormente, após as transformações ocorridas, principalmente, no mercado de trabalho esta concepção de educação se modifica e se adota então uma educação voltada à nacionalidade. (SCHAFFRATH, 2010.).

De acordo com Schaffrath (2010, p. 113):

No século XIX se desenhava a consolidação do poder burguês na Europa. O pensamento pedagógico da época foi influenciado pelas constantes transformações no mundo do trabalho, sobretudo após a Revolução Industrial, a partir da qual se passou a pensar uma educação mais atenta à qualificação de mão-de-obra. E se até então a educação tivera um caráter geral, universal e, mormente, religioso, era hora de apostar na formação da consciência nacional e patriótica do povo que constrói seu Estado.

Vale ressaltar, no entanto, que a educação, neste período, não era destinada a todos, pois segundo Cunha (1980, p.113):

No início das sociedades capitalistas até o seu amadurecimento no século XIX, os sistemas escolares excluía praticamente todos os trabalhadores. As escolas eram frequentadas pelas classes dominantes e pelas camadas médias e somente as poucas escolas mantidas por entidades confessionais, a título de caridade, aceitavam filhos de trabalhadores, preferencialmente os órfãos e os abandonados.

Podemos perceber, por meio desta afirmação, que havia por parte das sociedades capitalistas uma separação com relação à educação. A exclusão com

relação às diferentes classes sociais aparece claramente, onde a educação era ofertada apenas para a classe dominante, só os ricos eram beneficiados e a classe trabalhadora, os pobres eram excluídos, sendo atendidos por caridade.

Neste período, surge então, a iniciativa do estado em criar uma rede de ensino público, mas junto a esta ideia, havia a preocupação com a formação dos profissionais que iriam atuar na área. Sendo assim, o estado cria as Escolas Normais, com a finalidade de uma formação de qualidade para os profissionais atuarem. (SCHAFFRATH, 2010.).

Na revolução Francesa o compromisso com a educação tinha como objetivo ser público e a cargo do estado, e não mais da igreja, mas só após a revolução que isto se concretiza. (SCHAFFRATH, 2010.). Como afirma Schaffrath (2010, p. 147):

A Revolução Francesa trazia uma concepção de educação como serviço público a cargo do Estado, e não mais como benefício oferecido pela Igreja. No entanto, as escolas de formação docente que, na França, também receberam o nome de Escolas Normais, até o período revolucionário, passavam ainda pelo crivo da Igreja, e somente após a Revolução se concretizaria pela primeira vez a idéia de uma escola específica para formar os docentes para o ensino primário, agora de competência pública.

Já aqui no Brasil, este modelo de educação se modifica, pois enquanto a Europa passa por grandes transformações, o Brasil ainda se encontra em um momento de escravidão, perpassando por uma educação oferecida pelos jesuítas. (SCHAFFRATH, 2010.).

Enquanto lá se vivia um momento de grandes transformações sociais, aqui ainda se encontrava uma sociedade escravista, agrária e submetida a uma política econômica opressora por parte da Coroa Portuguesa. No Brasil, nos dois primeiros séculos de colonização, os jesuítas foram os únicos educadores oficiais do país. (SCHAFFRATH, 2010, p. 143).

Após a expulsão dos jesuítas, feita pelo Marques de Pombal em 1759, a educação do Brasil ficou a cargo da metrópole, sendo que não havia preocupação com a mesma por parte deles, ficando então abandonada. A situação só se modifica com a vinda da família real para o Brasil em 1808, foi a partir deste momento que a sociedade passou a vivenciar grandes mudanças do ponto de vista econômico, político e cultural. (SCHAFFRATH, 2010.)

Em maio de 1823, após a inauguração da Assembléia Legislativa e a Constituinte do Brasil, D. Pedro I menciona sobre a necessidade de uma legislação sobre instrução pública, transformando a questão educacional em social e política, resultando em grandes transformações. (SCHAFFRATH, 2010.)

A vitória do movimento revolucionário que culminou com a Abdicação de D. Pedro permitiu, pela primeira vez, que brasileiros direcionassem os projetos da nação. O período regencial, marcado pela luta entre liberais e conservadores, logo se tornaria palco da ascensão política destes últimos. Nessa fase de transição em que o grupo moderado se desligou do partido liberal e aderiu ao ideário conservador, foi que, na Província do Rio de Janeiro, surgiu a idéia da criação de uma escola Normal, a primeira do Brasil.(ARAUJO; FREITAS; LOPES, 2008, p.30)

No ano de 1835 surge então o Instituto de Educação Professor Esmael Coutinho na cidade de Niterói, constituindo-se na primeira Escola Normal brasileira. O principal critério para a escolha dos professores da Escola Normal recaía sobre a formação moral. (SCHAFFRATH, 2010.).

Como anuncia Schaffrath (2010, p. 150).

O que se compreende é que no Estado que se organizava, o professor deveria funcionar muito mais como agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como difusor de conhecimentos. Prova disso é a insistência em estabelecer critérios de seleção para o professorado, onde para ser admitido, o candidato deveria estar antes provido de boas condições morais do que propriamente apresentar preparo intelectual.

Quanto à seleção dos alunos constava no decreto nº 10 de 1835, que criou as Escolas Normais, em seu artigo 4º que “para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.” (BRASIL, 1835, p 01.)

É importante destacarmos que, nas primeiras Escolas Normais, não se tinha a presença de mulheres brancas e homens e Mulheres negros/as. Os/as mulheres e homens negros/as eram excluídos/as do meio educacional, e as mulheres brancas não eram totalmente excluídas, mas havia certa redução nos conteúdos a elas destinados. Sobre esta questão afirma Araujo, Freitas e Lopes (2008, p.33):

Nessa sociedade hierarquizada e com um reduzido conceito de cidadania, a Escola Normal não incluía mulheres e negros. No caso dos negros, havia

um impedimento formal de frequentar tanto as escolas primárias da Província quanto a Escola Normal. A lei proibia o acesso mesmo dos já libertos. Objetivamente, sob capa do preconceito racial, escondiam-se a violência e o jugo de uma classe sobre outra pelo temor constante de que os negros utilizassem-se da leitura como forma de se organizarem. As mulheres não eram proibidas de frequentar as escolas primárias da província mas a sua exclusão funcionava através da redução do conteúdo do currículo das escolas femininas. Deveriam aprender apenas ler, a escrever e as quatro operações. A parte relativa e decimais e proporções, bem como o estudo da geometria, que fazia parte do currículo dos meninos eram interditados as meninas. Em contrapartida, estas precisavam saber coser, bordar e os demais 'ministérios próprios da educação doméstica'.

A Escola Normal de Niterói em toda a sua primeira fase de existência passou por várias críticas, mas em decorrência do surgimento da mesma, de ter sido a precursora de um projeto político no qual desejava uma reformulação no ensino, esta abriu portas para a formação dos professores no Brasil, e foi por meio dela que outras escolas foram implantadas em todo país. (SCHAFFRATH, 2010.)

Para compreender ainda mais como funcionava a escola Normal, cabe ainda citar o decreto da lei orgânica do ensino Normal onde diz que:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Art. 2º. O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Art. 3º. Compreenderá ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (BRASIL, 1946, p. 01)

No Estado de Santa Catarina “esse modelo de Escola Normal foi implantado em 1880, anexo à escola Liceu de Artes e Ofícios, porém nenhum aluno se matriculou na época.” (TANURI, 1970 apud NÓBREGA, 2002, p. 119). “Somente a reforma educacional catarinense de 1911, também iniciada pela organização da Escola Normal, seria acompanhada de nova organização da escola primária com a construção dos Grupos Escolares” [...] (NÓBREGA, 2002, p.119).

Foi a partir do golpe militar de 1964 que as Escolas Normais desapareceram, vindo em seu lugar a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério. Como nos afirma Saviani. (2010, p. 08):

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primários e médios,

alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau[...].

Na lei nº. 5.692 de 1971, que reformulou o ensino primário e secundário, ficou estabelecido em seu artigo 30 que “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau”. (BRASIL, 1971, p. 01)

Esta exigência trouxe sérias consequências ao preparo de professores, já que muitos destes, não possuíam as técnicas de alfabetização.

Outro fator negativo, no que se refere à qualificação do professor, foi o surgimento da “Licenciatura Curta que foi implantada em 1965, como solução de emergência para garantir o preparo de docentes para o sistema de ensino de acordo com as exigências do novo decreto”. (NADAI, 1991 apud VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 51)

Sobre isto Bazzo (2004, p. 276) ainda complementa:

Foi a Lei nº 5.692 de 1971 que propôs, depois de tanto tempo, e pela primeira vez em uma lei de âmbito nacional, a formação do professor primário em nível universitário em cursos de licenciatura plena, ao criar um modelo de organização que lhe permitia acumular gradativamente anos de escolaridade para atuar em séries cada vez mais avançadas do sistema escolar. Para viabilizar este modelo, a Lei previa vários níveis de formação, (surgem assim as Licenciaturas curtas) correspondendo a cada uma o respectivo exercício profissional, vinculando o salário do professor ao seu nível de formação.

Com o surgimento da LDB de 1996, este sistema de licenciatura curta foi extinto do país, a mesma era considerada um sistema fracassado onde tinha-se como objetivo uma formação rápida, e de pouco aproveitamento de conteúdos. (BAZZO, 2004)

Por meio da LDB ressurgem então os Institutos Superiores de Educação, no qual formaria os profissionais da educação para todos os níveis de Educação Básica. (BAZZO, 2004)

Atualmente, sabemos que todo professor, para estar atuando na educação básica, deve ter a formação em ensino superior em uma licenciatura. Mas mesmo assim, ainda aceita-se o magistério para tal atuação. Esta colocação é afirmada na LDB 9.394/96 nos artigos 61 e 62:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.22)

Após ter feito este breve histórico do Curso Normal, seguimos abordando sobre a implantação do Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel.

3.2 A implantação do Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel

O Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel, foi implantado devido à grande procura, pois até onde se sabe não existia este nível de ensino em Criciúma, ou seja, não era oferecido por nenhuma instituição pública ou privada. O que era ofertado era apenas o Curso Normal Regional. Tem-se notícia que algumas filhas da elite cricumense procuravam o Curso Normal em Laguna e Florianópolis, no entanto, desenvolver esta questão demandaria uma pesquisa sobre o assunto.

Sobre a implantação do Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel, vale ressaltar que:

O ginásio Madre Teresa Michel foi se expandindo. Em outubro de 1957, foi solicitado pela delegacia de ensino de Criciúma que o colégio se dedicasse também a formação dos jovens professores. Após a resposta afirmativa da provincial, madre Domingas Leão, o ginásio expediu requerimento pedindo a fundação da escola normal. Pelo ofício 499, de 29 de outubro de 1957, o governador do Estado, Heriberto Hülse, oficializou a fundação da Escola Normal do Madre Teresa Michel. (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, p. 09, 2005)

O Curso Normal iniciou suas atividades em 1958, na antiga instalação do Colégio Madre Teresa Michel. Em 1961, com a inauguração das novas instalações, o Curso Normal retoma suas atividades na nova estrutura.

A primeira diretora foi a Ir^ª. Maria Anastácia P. Gonçalves e a secretária foi a Ir^ª. Maria Filomena Rodrigues, mas pela direção do Colégio Michel, durante o período que funcionou o Curso Normal, passaram outras religiosas. (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 1960.)

O fato de o Colégio Madre Tereza Michel ser o único a ofertar o Curso Normal na região, talvez tenha sido o motivo que levou tantas/os alunas/os a matricularem-se durante os anos de sua existência. Uma das alunas negras entrevistadas comenta sobre esta situação:

O Michel na época, meu Deus! Era uma faculdade, era a única coisa superior que havia aqui, por que a maioria, claro os ricos, colocavam as filhas no colégio de freiras em Tubarão, e os pobres ficavam aqui, e quando saiu o normal no Michel vieram pessoas de Lauro Muller, de Araranguá, de Morro da Fumaça, por que todos só tinham o Curso Normal Regional do Lapagesse¹¹.

Cabe ressaltar que a presença de alunos do sexo masculino no Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel ocorre a partir de 1964, sendo que de 1958, quando começa a funcionar a primeira turma, até 1964 só haviam alunas matriculadas. Constatamos que a presença masculina se deu em apenas três turmas de formandas/os, em 1964, 1966 e 1972. (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 1960.)

Nos livros de registros das/os formandas/os do Colégio Madre Teresa Michel foi possível encontrar as informações abaixo.

Quadro 1: Dados gerais sobre as turmas de formandos/as do Curso Normal (1960 a 1973)

Ano de formatura	Número de formandos/as	Faixa etária	Naturalidade
1960	48	17 a 38 anos	Criciúma, Siderópolis, Nova Veneza, Tubarão, Orleans, Cocal do Sul, Jaguaruna, Urussanga, Palhoça, Pedras Grandes, Araranguá e Maracajá.
1961	50	16 a 33 anos	Criciúma, Brusque, Volta Grande, Araranguá, Florianópolis, Orleans, Tubarão, Urussanga, Treviso, Içara, Laguna, Nova Veneza, Cocal do Sul, Capivari, Bom Retiro, Armazém, Sangão e Forquilha.
1962	30	Não consta essa informação.	Não consta essa informação.
1963	50	15 a 30 anos	Criciúma, Tubarão, Palhoça, Urussanga, Rio de Janeiro,

¹¹ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada em 17/12/2009

			Araranguá, São Bento Baixo, Jacinto Machado, Bom Retiro, Florianópolis, Jaguaruna, Imbituba, Siderópolis, Içara, Treviso, Nova Veneza, Laguna, Cocal do Sul, Grão Pará e Pindotiba.
1964	120	14 a 32 anos	Criciúma, Forquilha, Braço do Norte, Araranguá, Urussanga, Cocal do Sul, Treviso, Nova Veneza, Orleans, Imaruí, Lauro Müller, Siderópolis, Bento Gonçalves, Bom Retiro, Tubarão, Laguna, Içara, Jaguaruna, Pelotas (RS), Jacarezinho (PR), Florianópolis, Urubici, Pindotiba, Morro da Fumaça e Içara.
1965	60	16 a 33 anos	Criciúma, Urussanga, Siderópolis, Cocal do Sul, Bom Retiro, Rio Fortuna, Tubarão, Orleans, Içara, Nova Veneza, Azambuja, Jaguaruna, Rio Deserto, Forquilha, Biguaçu, Treviso, Sombrio, Morro da Fumaça, Pedras Grandes, Rolândia (PR), Araranguá e Videira.
1966	117	17 a 41 anos	Criciúma, Siderópolis, Orleans, Meleiro, Araranguá, Nova Veneza, Içara, Praia Redonda, Sangão, Jaguaruna, Laguna, Treviso, Braço do Norte, Lauro Müller, Cocal do Sul, Guatá, Tubarão, Urussanga, Jerônimo – RS, Feliz – RS, Morro da Fumaça, Rio do Sul, Armazém, Imbituba e Bom Jardim.
1967	66	17 a 32 anos	Criciúma, Itajaí, Siderópolis, Tubarão, Jaguaruna, Laguna, Nova Veneza, Urussanga, Maracajá, Morro da Fumaça, Cocal do Sul, Porto Alegre – RS, Imaruí, Praia Redonda, Santo Angélo, Braço do Norte e Bom Retiro.
1968	79	17 a 33 anos	Urussanga, Treviso, Juiz de Fora, São Paulo, Criciúma, Maracajá, Lauro Müller, Gravatal, Osório (RS), Laguna, Joinville, Bom Retiro, Araranguá, Siderópolis, Morro da Fumaça, Timbé, Araçatuba – SP, Urussanga Baixa, Tubarão, Içara, Guatá, Pescaria Brava, Cocal do sul, Laguna, Nova Veneza, Passo Fundo e Orleans.
1969	100	17 a 30 anos	Siderópolis, Urussanga, Criciúma, Nova Veneza, São José, Içara, Morro da Fumaça, Porto Alegre, Araranguá, Lauro Müller, Vila Nova, Turvo, Cocal do Sul, Tubarão, Timbé, Jaguaruna, Gravatal e Meleiro.
1970	77	17 a 44 anos	Siderópolis, Criciúma, Lauro Müller, Jacinto Machado, Jaguaruna, Siderópolis, Nova Veneza, Rio Verde – Goiás, Imbituba, Porto Alegre, Maracajá, Cocal do Sul, Içara, Treviso, Morro da Fumaça, Meleiro, Araranguá, Tubarão, Florianópolis, Laguna, Ubá (MG), Urussanga e Passo do Sertão.
1971	133	15 a 32 anos	Criciúma, Orleans, Nova Veneza, Siderópolis, São José, Porto Alegre, Meleiro, Joinville, Grão Pará, Urussanga, Cocal do Sul, Tubarão, Jaguaruna, Bom Retiro, Laranjeiras do Sul – PR, Rio de Janeiro, Treviso, Maracajá, Daranaguá, Curitiba, Bom Retiro, São Gerônimo – RS, Içara, Imbituba, Lauro Müller, Novo Amburgo, Araranguá, Pedras Grandes, Canoinhas, Turvo, Pindotiba, Morro da Fumaça, Veranópolis, Belo Horizonte (MG), Jacinto Machado e Campos Novos.
1972	74	25 a 30 anos	Siderópolis, Veranópolis, Turvo, Lauro Müller, Criciúma, Nova Veneza, São Martinho, Imbituba, Paulo Lopes, Meleiro, Maracajá, Orleans, Urussanga, Apucarana, Vila de Gravatal, Morro da Fumaça, Içara, Armazém, Forquilha, Rio Morto, Cocal do Sul, Jacinto Machado, Treviso e Cambe(PR).

1973	46	Não consta esta informação	Não consta esta informação.
------	----	----------------------------	-----------------------------

Fonte: Livros de registros dos/as formandos/as do Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel.

Ao todo foram 1.050 normalistas que concluíram o Curso Normal. Podemos inferir, mesmo contando apenas com o local de nascimento das/os alunas/os, que estas/es eram oriundas/os, não só das cidades da região sul de Santa Catarina, mas também de outras regiões do estado e de outras unidades federativas do país.

Cabe também ressaltar, que durante o período de funcionamento do Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel, não atendeu apenas alunos e alunas oriundos/as da elite, pois podemos constatar isso pelos sobrenomes, como: Souza, Santos, Martins, Pereira, Gomes, Silva, Oliveira, Garcia e Vieira. Os nomes e sobrenomes demonstram a verdadeira identidade das pessoas, nesta sociedade, há a identificação da questão social de uma família por meio de seu sobrenome, Pois ele próprio ele já revela esta questão.

Quanto à idade, podemos perceber que a faixa etária varia dos 14 anos aos 44 anos. Provavelmente, muitos/as dos/as alunos/as já estavam atuando em sala de aula e/ou já tinham constituído suas famílias. Pois muitos já possuíam o Curso Normal Regional do Grupo Escolar Lapagesse, sendo que este já habilitava para a profissão docente.

As disciplinas ofertadas

Antes de abordarmos sobre as disciplinas escolares ofertadas no Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel, faz-se necessário discutirmos brevemente sobre a história das disciplinas escolares.

E sobre esta temática Chervel (1988), um historiador inglês, nos fala que tanto nas ciências do homem quanto nas ciências da educação, este tema foi pouco aprofundado. Para Chervel (1988, p. 5):

Uma 'disciplina' é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os

métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

A história das disciplinas tem como componente principal a história dos conteúdos e a sua principal função é de guiar esses ensinamentos cada um em sua função. Com relação a isto, afirma Chervel (1988, p. 13)

A história das disciplinas escolares não é então obrigada a cobrir a totalidade dos ensinamentos. Pois sua especificidade, ela a encontra nos ensinamentos da 'idade escolar' A história dos conteúdos é evidentemente seu componente central; o pivô ao redor do qual ela se constitui. Mas seu papel é mais amplo. Ela se impõe colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem. Trata-se então para ela de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo, sobre esse plano, de uma autonomia completa. Mesmo se analogias possam se manifestar de uma para a outra.

É por meio da história das disciplinas escolares, que as escolas têm a liberdade na escolha de seu ensino, mas visa que esta deve estar em constante mudança, ela é contra o longo tradicionalismo, para a história das disciplinas a escola deve acompanhar suas evoluções.

A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta fazem da escola o santuário não somente da rotina, mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. (CHERVEL, 1988, p. 21)

A história das disciplinas ocorre por meio das mudanças, que nela são impostas, onde um ensino novo toma o lugar do antigo, e isto ocorre aos poucos, pouco a pouco o novo ensino vai ganhando seu espaço e ficando no lugar do antigo, com seus novos métodos. (CHERVEL, 1988).

A história das disciplinas se encontra então, por toda a história do ensino. Como afirma Chervel (1988, p. 53):

A história das disciplinas escolares não a confirma. Ela mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução. Um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino [...].

A mesma intervém na história cultural de toda uma sociedade, sua função é de preparar os alunos também culturalmente. (CHERVEL, 1988).

Após este breve comentário, seguimos então abordando sobre as disciplinas curriculares do Colégio Madre Teresa Michel.

No Curso Normal do Colégio MTM, em seu livro de registro da vida escolar das/os alunas/os, constam as seguintes disciplinas que fizeram parte do currículo:

No ano de 1960 as disciplinas eram divididas por série e grupos, sendo que na primeira série do primeiro grupo, havia as disciplinas de Português, Matemática, Física, Anatomia, Fisioterapia Humana e Metodologia Geral. No segundo grupo eram Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Trabalhos Manuais e Religião. Na segunda série do primeiro grupo tinham as disciplinas de Língua e Literatura Vernácula, Matemática Aplicada, Sociologia Geral, Biologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário e Psicologia. No segundo grupo eram Música e Canto, Desenho e Artes Plásticas, Educação Física, Trabalhos Manuais e Religião.

Na terceira série do primeiro grupo as disciplinas eram Língua e Literatura Vernácula, Matemática Aplicada, Sociologia Educacional, História, Filosofia Educacional, Higiene e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário e Psicologia. No segundo grupo eram Práticas de Ensino, Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Trabalhos Manuais e Religião.

As modificações que ocorrem perante as disciplinas cursadas no ano de 1960 até o término no Curso Normal em 1973 são as seguintes:

No ano de 1961, a primeira série do primeiro grupo inclui a disciplina de Química, e no segundo grupo não há a disciplina de Religião. Na segunda série do segundo grupo, inclui-se a disciplina de Artes Aplicadas, e tira-se a de Artes Plásticas. (COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL, 1960.)

Com relação às disciplinas do ano de 1962, sobre esta não tivemos acesso.

No ano de 1963 na primeira série do segundo grupo não há a disciplina de Religião, e já a segunda série do primeiro grupo inclui a disciplina de Religião, e não consta a disciplina de Psicologia. Na terceira série do primeiro grupo não há a disciplina de Psicologia e no segundo grupo não há Religião.

Em 1964 na primeira série do segundo grupo não consta a disciplina de Religião, e na segunda série do segundo grupo também não há Religião. E na terceira série do primeiro grupo não tem a disciplina de Metodologia do Ensino Primário. E no segundo grupo não tem Religião.

No ano de 1965, já houve uma reformulação com relação às disciplinas um pouco maior, pois na primeira série do primeiro grupo não consta mais as disciplinas de Matemática, Física, Anatomia, Fisioterapia Humana, e Metodologia Geral. Entram as disciplinas de Higiene, História do Brasil, Geografia, Ciências Biológicas, Didática, Psicologia e Sociologia. No segundo grupo, não há a disciplina de Trabalhos Manuais.

Na segunda série do primeiro grupo, as disciplinas mudam quase por inteiro, ficando só Matemática, mas não mais Aplicada, e Geografia não mais Geral, entram as disciplinas de Português, Ciências Biológicas, e no segundo grupo já modifica tudo, há as disciplinas de Didática, Higiene, História do Brasil e Geografia. Na terceira série consta só um grupo, no qual ficam as disciplinas de Português, Matemática, Psicologia, Higiene, Didática e Metodologia do Ensino Primário. No ano de 1966, na primeira série do primeiro grupo, a única disciplina que consta igual é Português, as outras modificam, sendo elas Sociologia, Geografia, História, Ciências Biológicas e Didática Geral.

E no segundo grupo, modifica-se constando somente as disciplinas de Psicologia e Higiene. Na segunda série do primeiro grupo há grande modificação, fazendo parte as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Biológicas e Didática Geral. O segundo grupo também sofre mudanças, sendo inseridas as disciplinas de Higiene e Educação Sanitária, Geografia e História. Na terceira série consta só um grupo, com as seguintes disciplinas, Português, Matemática, Sociologia, Didática do Ensino Jardim.

Em 1967 as disciplinas não são mais divididas em série e grupos, constando as disciplinas de Didática, Legislação e Prática, Português, Matemática, Higiene e Educação Sanitária, Higiene e Puericultura, Ciências Biológicas, História do Brasil, Geografia do Brasil, Psicologia e Sociologia.

Em 1968, a organização das disciplinas permanece a mesma, havendo apenas uma alteração relação à nomenclatura, Geografia do Brasil passa a ser denominada de Geografia, apenas. O mesmo ocorre com Didática, Legislação e Prática que passa a se chamar simplesmente de Didática.

No ano de 1969, permanece a mesma estrutura, no entanto as disciplinas de Higiene e Educação Sanitária e Higiene e Puericultura são substituídas pela disciplina Higiene. .

No ano de 1970 há o acréscimo da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Em 1971, novamente as disciplinas passam a ser divididas por séries e grupos. Na primeira série do primeiro grupo, constam Matemática, Literatura, Gramática e Estudos Sociais. No segundo grupo aparecem Educação Moral e Cívica, Biologia, Desenho, Sociologia e Francês. Na segunda série, constam Didática, Português, Matemática, Estudos Sociais e Biologia. Fazem parte do segundo grupo Desenho, Sociologia, Psicologia, Francês e Educação Moral e Cívica. Na terceira série, aparecem a Didática, Português, Estudos Sociais e Sociologia. No segundo grupo constam as disciplinas de Higiene, Psicologia e Educação Moral e Cívica.

Em 1972 na primeira série do primeiro grupo as únicas disciplinas que constam iguais ao ano de 1960 é Português e Matemática, as demais são: Didática, Ciências, História do Brasil e Geografia do Brasil. No segundo grupo entram as disciplinas de Sociologia e Educação Moral e Cívica. Na segunda série do primeiro grupo só são iguais as disciplinas de Matemática e Higiene, as outras se modificam, vindo Didática, Português, e Ciências. No segundo grupo as disciplinas modificam, sendo História do Brasil, Geografia do Brasil, Psicologia, Educação Moral e Cívica. Na terceira série, as disciplinas também são reformuladas, sendo que no primeiro grupo são elas Didática, Português, Higiene e Educação Física, e no segundo grupo são Psicologia, Sociologia e Educação Moral e Cívica.

Sobre a disciplina de higiene uma das normalistas comenta:

[...] a gente aprendia tudo escrito, colocar fralda em bebê, puericultura, a gente sabia tudo, de bebê a gente desenhava no caderno tudo direitinho, as fraudas, a maneira de botar a fralda no menino, a maneira de botar a fralda na menina, a gente aprendia a pregar botão a fazer bainha, ai como era bom!¹²

Podemos compreender por meio deste depoimento, que a disciplina de Higiene e Puericultura era destinada exclusivamente às mulheres, pois tinha-se a

¹² Oneide Alano da Rosa Vicência entrevista citada.

ideia que a docência era uma continuidade da maternidade, portanto educar crianças era um atributo feminino, principalmente no caso de crianças muito pequenas. A este respeito Louro (1996, p. 458) afirma:

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto.

Ambas as disciplinas – Trabalhos Manuais e Higiene e Puericultura, estabeleciam uma junção entre a educação escolar com a educação do lar, a mulher já aprendia os conhecimentos necessários para a atuação como professora e juntamente como dona de casa e mãe. (LOURO, 1996).

Esta questão demonstra que estas disciplinas tinham como objetivo a preparação da mulher como professora, mas também de dona de casa e mãe, funções diferentes, mas sendo exercidas por meio de ensinamentos de uma mesma disciplina.

Por ser um colégio religioso, havia também em seu quadro de disciplinas a matéria de Religião.

Por se tratar de uma escola religiosa administrada por religiosas da igreja católica pode-se pressupor que esta disciplina tinha como objetivo primar pela formação moral das alunas e acima de tudo, pelo ensinamento da fé católica e sua disseminação. Provavelmente o catecismo tenha sido um dos principais conteúdos estudados, bem como a história sagrada, como nos coloca Rossi e Inácio Filho (2010).

A disciplina foi lecionada, por um tempo, pelo Padre Estanislau Cizeski, pároco da cidade e capelão do colégio, e uma das exigências feita por ele era de que todas/os frequentassem a missa aos domingos, argumenta Tereza Pedro Anacleto¹³. As alunas eram arguidas sobre o evangelho e sobre o que havia sido dito, pelo padre, no sermão, acrescenta Oneide¹⁴.

Há indícios de que a formação recebida na disciplina de Religião também as habilitava para serem catequistas, é o que nos informa uma das alunas que não

¹³ Tereza Pedro Anacleto, entrevista citada em 14/07/09

¹⁴ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada

autorizou sua identificação. “Eu ainda me formei, normalista e me formei catequista, as freiras preparavam as aulas para nós e nos davam o material didático” [...].¹⁵

Os conteúdos das disciplinas não se resumiam a parte teórica. A formação da normalista implicava em aulas práticas também, ou seja, eram realizados estágios obrigatórios os quais contavam com a observação das freiras, é o que aponta Tereza Pedro Anacleto. Cabe ressaltar que as alunas do curso que já atuavam em sala de aula faziam o estágio curricular com seus próprios alunos, como aborda Maria dos Santos Lima:

No estágio que eu tive de fazer, duas freiras foram na minha escola me ver, então eu devo ter me saído muito bem, nem olho as notas, elas saíram do Michel e foram na minha escola, então o meu estágio não foi um estágio igual ao das meninas que ficavam observando para depois atuar, por que eu já era professora, e não podia perder dia de aula para estagiar, então o meu estágio foi na minha escola mesmo, com os meus alunos, as freiras foram lá, as de pedagogia¹⁶.

Já as/os alunas/os que não trabalhavam na área faziam os estágios nas escolas da cidade e atuavam em todas as turmas do antigo primário, como menciona Dalci Costa da Luz::

E eu fiz o estágio no Lapagesse era com a turma do primário. Atuávamos em todas as turmas: primeira, segunda, terceira e quarta. Nós primeiro assistíamos, éramos sempre em três e depois de assistir, cada uma atuava separadamente em uma turma¹⁷.

Após a discussão feita sobre as disciplinas ofertadas, seguimos abordando sobre as professoras do Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel.

Sobre as professoras

Além das professoras religiosas havia professoras leigas, mas estas eram em menor número. Entre as professoras religiosas a Ir. Benedita é lembrada como sendo uma das mais rígidas. A presença das professoras leigas é tida como algo positivo, na opinião de uma das depoentes que não quis se identificar, pois

¹⁵ ex- aluna que não autorizou sua identificação, entrevista citada em 16/10/09

¹⁶ Maria dos Santos Lima entrevista citada em 07/11/09.

¹⁷ Dalci Costa da Luz, entrevista citada em 26/10/09.

proporcionavam certo equilíbrio, pois com a brandura das leigas se opunha de algum modo, a severidade das freiras.

Nós tínhamos duas professoras leigas também que eram ótimas. Eram elas: Dona Beverli, até ela foi a nossa paraninfa, por que nós gostávamos demais dela e a Maria Tereza Rovaris. As duas foram nossas professoras, eram professoras maravilhosas e também para contrabalançar, por que tinham as freiras¹⁸.

Mas o quesito brandura não fazia parte apenas do perfil das leigas havia também as religiosas que tinham esta característica, como nos informa a depoente:

Tinha a Ir. Fernanda, a Ir. Benedita, a Ir. Gorete, a Ir. Maria José, essas eram bem rigorosas, depois nós tínhamos umas irmãs assim, que eram mas humanas, nós tínhamos a Ir. Filomena, que dava aula de Matemática, tinha a Ir. de Português, a Ir. Inocência, e elas eram de uma bondade sem tamanho, por que nós tínhamos professoras rigorosíssimas assim, elas nos tratavam como o regime militar¹⁹.

Havia a presença também de professores do sexo masculino, Tereza Pedro Anacleto se lembra do professor de Educação Física, o professor Valdir Paulo Berg.

Podemos perceber que o Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel possuía, em seu quadro, docentes tanto religiosas quanto leigas, mas também havia a presença de professores do sexo masculino, mostrando-nos então que não se tinha um único padrão de professores (as). A seguir, seguimos com o ritual da formatura das normalistas.

O dia da formatura

Podemos observar, a partir de uma análise das informações do quadro apresentado no item 3.2 do capítulo 3 nas páginas 31 e 32 que nos anos de 1964, 1966, 1969 e 1971 houve maior número de formandas/os.

Como em outras formaturas, no dia deste grande acontecimento escolar tinha-se a presença de paraninfos/as, professores/as homenageados/a.

¹⁸ Ex- aluna que não autorizou sua identificação, entrevista citada.

¹⁹ Ex- aluna que não autorizou sua identificação, entrevista citada.

Em 1960, o paraninfo foi Humberto Hülse, e houve a presença do Bispo Diocesano Frei Anselmo Pietrulla.

Em 1961, o paraninfo foi o Sr. Dr. Joaquim Ramos.

Em 1962, a professora homenageada foi a Beverly Godoy, o paraninfo foi Valdemar Machado e Neri J. da Rosa, e neste ano houve a presença do Bispo Diocesano Frei Anselmo Pietrulla.

Em 1963, a professora homenageada foi a diretora Maria Cezarina N. de Freitas e a paraninfa foi a Beverly Godoy.

Em 1964, a professora homenageada também foi a diretora Maria Cezarina N. de Freitas, e a paraninfa foi Maria Teresa Rovaris Conti.

Em 1965, a professora homenageada novamente a diretora Maria Cezarina N. de Freitas e a paraninfa foi Adelia Freitas.

Em 1966, a professora homenageada foi Ir. Marina F. Rodrigues e o paraninfo foi o prefeito da época Rui Hülse.

Em 1967, a professora homenageada foi a diretora Maria Cezarina N. de Freitas e a paraninfa foi a Ir. Maria I. P. Silva. O ato também contou com a presença de uma patronesse, ou seja, Maria Teresa Rovaris Conti. Além destas autoridades o evento contou com a presença do padre Claudino Bif.

Em 1968, as professoras homenageadas foram a Ir. Maria Teresa R. Conti e Maria F. Rodrigues, a paraninfa foi a Ir. Maria Benedita A. Ferreira e a patronesse foi a Maria Inês Conti.

Em 1969, houve uma homenagem especial ao Sr. Paulo Preis, a paraninfa foi Ir. Celina Mezzanoti, e a patronesse foi Célia R. Canarin.

Em 1970, a paraninfa foi Ir. Sônia M. A. Ferreira e a patronesse foi Maria Cilena Ginevro.

Em 1971, a paraninfa foi Dayse Sallos, e a patronesse foi Vera Maria Silvestre.

Em 1972, a professora homenageada foi Neusa M. Vieira e o paraninfo foi o Dr. Ivo Silveira.

Em 1973, a patronesse foi Célia R. Canarin e a paraninfa foi Zulma M. Barreto.

A formatura das/os normalistas era um grande acontecimento para as famílias das/os alunas/os. No depoimento de Dalci isso fica evidente: "A minha formatura foi no Cine Ópera, tínhamos que fazer a beca, nós fizemos tudo, não era

nada alugado. Eu me lembro, que a nossa era branca. E para minha família foi um orgulho, eu fui a primeira a me formar²⁰. O local de realização da formatura denota a importância do evento para a sociedade local.

Uso do uniforme

Tratando-se de um colégio religioso o uniforme das normalistas era uma forma de controle por parte das irmãs. A saia para baixo do joelho denuncia o cuidado com o comportamento moral das alunas, denotando certo controle da sexualidade destas alunas. Maria dos Santos Lima conta que:

O uniforme da época era uma saia azul marinho com aquelas pregas e a blusa branca, sapato preto e meias curtas brancas. A saia para baixo do joelho, elas usavam normalmente do joelho um pouco para baixo. Nas aulas de educação física usava-se calção um pouco curto e franzido. Havia um uniforme diário e um de gala que era usado nas missas de páscoa, para festas, para apresentação do coral, para o sete de setembro.²¹

Sobre o uso do uniforme ainda vale ressaltar que:

Sua utilização faz do usuário um ser observável e controlável por todos. Permite controle de entrada e saída do estudante no ambiente escolar; controla a ocupação de um determinado espaço e a utilização do tempo. O uniforme seleciona: identifica quem estuda, quem frequenta a escola e os diferencia dos que não estudam. (NEPPEL, 2000, p 106)

Durante algum tempo, as/os alunas/os dispunham de dois tipos de uniforme, um que era usado diariamente e outro que era usado somente em ocasiões especiais, ou seja, o uniforme de gala. Com o tempo, passou a ser exigido apenas o impecável uniforme de gala para uso diário. Este modelo, por sua vez, era cheio de detalhes e caso as normalistas não se apresentassem dentro do padrão exigido a irmã diretora cobrava vientementeemente. A alça tinha que ter três botões e estar posicionada corretamente sobre o ombro e se faltasse um botão elas eram chamadas no gabinete. Quanto à bainha da saia a rigidez era maior, pois esta situação já era observada no portão de entrada do colégio. Sobre esta questão as alunas relatam:

²⁰ Dalci Costa da Luz entrevista citada.

Nós tínhamos a carteirinha, a gente passava a carteirinha na portaria, ela era carimbada, e ali mesmo quem não estivesse com o uniforme da maneira correta, já voltava, ninguém ia mesmo por que já voltava, era difícil uma que ia com a saia para cima do joelho, por que tinha que desmanchar a bainha. E era difícil, a gente tinha tanto medo, as alças não podiam cair, se caíssem elas diziam bota a alça em cima, tinha a turma perigosa que deixava a alça cair, e tinha que botar a alça com a saia bem direitinho. A blusa era branca, bem branquinha, era lindo, como era bom o uniforme, todo mundo igual, claro que uma fazia de brim, outra fazia de tergal, naquele tempo, mas era tudo azul marinho²².

O Michel era bem rígido haviam regras, todo dia quando chegávamos tínhamos que fazer fila, passar na secretaria e havia uma janela, e tinha que carimbar a caderneta de comparecimento, e nós fazíamos a mesma coisa na saída do colégio, não podia usar roupa diferente, tinha que ser só de uniforme, e era comprido, sapato meia era tudo padrão, então tinha que seguir essas regras²³.

Há indícios de que as/os alunas/os tinham medo da rigidez das religiosas. Sobre esta questão uma das depoentes relata: “O Michel era uma escola bem rígida, nossa! Meu Deus! Era um quartel, a gente tinha tanto medo das freiras, medo mesmo, elas chamavam a nossa atenção²⁴”. No entanto, mesmo com tanta rigidez havia aquelas que transgrediam as regras, deixando a alça cair, usando a saia mais curta do que era permitido, comportamentos estes que denotam estratégias de resistência. Esta realidade remete como aponta Teive (2008, p. 183):

Invenção da República, o uniforme escolar constituía-se num dos pontos importantes na produção do novo habitus pedagógico, contribuindo para aumentar o controle sobre o comportamento dos/as futuros/as professores/as, para sedimentar o novo modo de se comportar. As punições previstas para os desvios praticados pelos/as alunos/as quando no uso do uniforme deveriam contribuir para fortalecer os mecanismos de autocontrole exercido sobre as suas ações e pulsões, concorrendo para o seu auto-condicionamento.

Ainda sobre o uso do uniforme, cabe ressaltar que o mesmo funcionava como uma espécie de freio, sendo que quando alguma aluna se desviava das normas da escola com relação ao seu uso, a direção estabelecia algumas formas de repreensão, para tentar modelar seus corpos e mentes ao moralismo exigido pela mesma. (TEIVE, 2008)

²¹ Maria dos Santos Lima, entrevista Citada.

²² Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada.

²³ Dalcí Costa da Luz, entrevista citada.

²⁴ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada.

Para as normalistas negras, o uso do uniforme era trazido como motivo de orgulho, de igualdade para todas, mas algumas alunas o faziam até com tecidos diferenciados, como afirma Oneide²⁵: “A blusa era branca, bem branquinha, ela lindo como era bom uniforme, todo mundo igual, claro que uma fazia de brim, outra fazia de tergal, naquele tempo, mas era tudo azul marinho”.

Sobre esta questão de igualdade relata Neppel (2000, p. 105):

A utilização do uniforme pode ser vista, por um lado, como justa, crendo-se na idéia de que padronizar as vestimentas torna todos democraticamente iguais. Por outro lado, pode-se entender que a utilização do uniforme apenas mascare as diferenças sociais. Nesse caso, a segregação social estaria apenas sendo camuflada com o uso do uniforme escolar. É válido, ainda, questionar-se se, estando uniformizada, a criança e o adolescente sentem-se democraticamente iguais? Ou ainda, se o conhecimento a eles destinado adquire caráter democrático só pelo fato de estarem usando uniformes.

Sendo assim, podemos constatar que da mesma forma que o uniforme trazia a ideia de padronização, este poderia estar apenas “escondendo”, “camuflando”, os tipos de classes sociais que haviam na escola.

A seguir, seguimos relatando sobre o desfile cívico de sete de setembro.

O dia 7 de setembro

Uma das datas cívicas mais evocadas pelas normalistas negras foi o sete de setembro. A presença das alunas era obrigatória, pois “todo mundo tinha que ir. Não era ninguém dispensado não, todos tinham que ir, conta Teresa ²⁶”. Antes do dia do desfile eram realizados ensaios nas proximidades do colégio, com o acompanhamento da fanfarra, pois no dia não podia haver qualquer tipo de erro, principalmente na hora da marcha, uma vez que ocorria uma espécie de concurso entre os educandários que participavam. Sobre este evento cívico, Oneide descreve o esmero que as irmãs exigiam das alunas neste dia:

O sete de setembro, ai meu Deus, como era lindo! O Michel era o primeiro lugar, nas curvas tínhamos que fazer ombro a ombro e como eu era bem alta eu era a primeira, então eu sempre ficava, e as outras faziam a curva.

²⁵ Oneide Alano da Rosa, entrevista citada.

²⁶ Teresa Pedro Anacleto, entrevista citada.

Não podia ficar um ombro desalinhado do outro era tudo certinho, tínhamos que esperar que a última lá chegasse na linha para depois todas irem, nossa! Era um concurso mesmo, e o colégio Michel não queria perder²⁷.

Podemos perceber que esta ordem de perfeição nos desfiles cívicos, e a competição não era uma exigência apenas das freiras do Colégio MTM, esta era uma prática recorrente das demais instituições escolares é o que relata Monteiro (2010, p. 5):

Tínhamos que ser ordeiros obedientes e impecáveis ao bater os pés em uma marcha única. Naquela época, aprendíamos que a ordem, os corpos rígidos e uniformes impecáveis eram fundamentais para conseguir vencer a competição deflagrada durante os desfiles e o amor à Pátria. Além disso, não podíamos demonstrar fraqueza sob o sol nem com a fome que se instalava após muitas horas de espera.

Sobre os significados da participação neste tipo de evento escolar, Monteiro ainda acrescenta:

Os desfiles cívicos do Dia da Pátria parecem carregar uma gama de significações e se incluírem nos currículos cotidianos, para além de sua ritualização proposta nos currículos oficiais. Sendo assim, levando em consideração os sentidos do verbete “desfile”, testemunha uma época na qual desfilar no Dia da Pátria representava a importância de participar desse ritual, dentro de uma dimensão histórica dominante de como esse fato era interpretado, naquele então e ainda hoje, na memória coletiva de professoras e professores. (MONTEIRO, 2010, p. 02)

A presença de alunas negras foi muito pequena entre as turmas que concluíram o Curso Normal do Colégio MTM, assunto que será tratado no próximo capítulo. No entanto, a fim de contextualizar historicamente esta realidade, primeiramente trataremos da inserção do/a negro/a na educação brasileira.

²⁷ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada.

4 A PRESENÇA DAS ALUNAS NEGRAS NO CURSO NORMAL DO COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL

Antes de problematizar sobre a presença das alunas negras no Curso Normal MTM, apresentamos uma breve discussão sobre a presença do/a negro/a na educação brasileira.

4.1 A história da educação dos negros no Brasil

A educação dos/as homens e mulheres negros/as é um assunto que devemos compreender historicamente, pois desde o período que viviam na condição de escravos/as até o final do século XIX este assunto não foi tratado com muita visibilidade.(VEIGA, 2008) Mas podemos considerar que houve um avanço considerável nos estudos das relações raciais e educação.

Sobre isto Veiga (2008, p.503) acrescenta:

Sobre a escolarização de negros e mestiços ao longo do século XIX, poucos estudos foram realizados de maneira que dessem visibilidade a outra possibilidade de vida dos afrodescendentes que não associada ao mundo da escravidão ou da marginalidade.

Ainda no império, por volta de 1878, houve iniciativas voltadas à educação dos adultos de maneira que os/as escravos/as também passaram a ser inseridos/as, mas não de forma universal, pois havia muitas regiões em que não se permitia a presença de escravos/as e nem de negros/as que já estivessem livres. (GONÇALVES, 2000.)

Antes mesmo de serem libertos com a criação da lei áurea, com a vinda da lei do ventre livre em 28 de setembro de 1871 há indícios de iniciativas com relação à educação dos/as negros/as. Na lei do ventre livre, as crianças ficariam sob os cuidados de seus senhores até os oito anos de idade, em seguida, seus donos optavam por entregá-las para o governo da Província, e em troca recebiam uma indenização. (ROMÃO, CARVALHO, 2003)

Se fossem encaminhadas para o governo da Província, este teria como obrigação de criá-los e educá-los, mas também poderiam usufruir de seus serviços,

mostrando-nos que mesmo sendo libertos, estes eram ainda escravizados tinham o direito à educação, mas em troca eram explorados. (ROMÃO, CARVALHO, 2003)

Mas para os senhores de escravos enviá-los para o governo da Província não era uma atitude compensatória. Segundo Romão e Carvalho (2003, p. 43):

Os senhores escravocratas preferiam ficar com as crianças a entregá-las ao governo da Província, pois mantê-las em sua propriedade possibilitava explorar o trabalho delas por mais 13 anos, o que deveria ser bem mais lucrativo do que a indenização paga pelo governo.

Podemos assim compreender, que a educação do/a negro/a neste período não era trazida como fator relevante, nem por parte do governo da Província e muito menos pelos senhores de escravos, o seu único objetivo era explorá-los. (ROMÃO, CARVALHO, 2003.)

Após a abolição da escravatura, a situação dos/as negros/as se agravou ainda mais, pois foram lançados a própria sorte e a república, por muitas décadas, não garantiu o estudo aos mesmos. (GONÇALVES, 2000).

Provar que eram negros/as libertos, enquanto ainda havia escravidão, e diversas outras situações, dificultavam à entrada e permanência dos/as negros/as nas escolas, isto mesmo até após ter passado o período escravista. Vários foram os empecilhos encontrados pelos/as negros/as para a sua aceitação no ambiente escolar, tipo de vestimentas, dificuldades em adquirir os materiais solicitados entre outros. E estas dificuldades presentes no século XIX permaneceram também no século XX, no mesmo momento em que ocorriam os debates sobre a disseminação da educação popular no país. (BARROS, 2005).

Diante de sua inserção na sociedade, os/as negros/as se depararam com um ambiente em que o cristianismo era a religião que se estabelecia na época.

Nas conquistas iniciadas no século XVI, as religiões dos colonizadores eram cristãs. Entretanto, o cristianismo dos colonizadores portugueses não emancipou os negros escravos nem livres. Ele não foi uma religião da liberdade. Ao contrário, ele 'legitimou prática e teoricamente o sistema colonial', aplicando castigos 'aceitos na época como princípio moral da formação do trabalhador' e ameaçando os escravos fujões com a excomunhão. (GONÇALVES, 2000, p. 329).

A igreja católica por meio da catequese estabelecida aos negros/as, não se preocupava em ensiná-los a aquisição da leitura, só ensinava a prática de

devoções à santos e à Virgem Maria, evidenciando que a igreja católica não queria que negros/as aprendessem a ler e a escrever. (GONÇALVES, 2000).

Através das irmandades, criadas pelo estado português, obteve-se uma saída para catequizar os negros escravos sem misturá-los aos brancos.

Constrangidos pela hierarquia eclesiástica a catequizar seus escravos e a introduzi-los no mundo cristão, os escravocratas viram nas irmandades uma ótima oportunidade para separar de uma vez por todas as igrejas dos brancos da igreja dos negros. Ou seja, mandavam seus escravos à missa, entretanto não suportavam conviver com o mau cheiro exalado por eles. Como bons cristãos, agiram para conversão de seus escravos sem precisar aceitá-los no mesmo espaço de culto. (GONÇALVES, 2000, p. 232).

Várias foram às irmandades constituídas por negros/as, mas mesmo assim eles/as eram subordinados/as ao controle dos brancos. Essas irmandades não contribuíram a sua escolarização, mas os ajudaram a preservar suas tradições africanas. (GONÇALVES, 2000).

Em Santa Catarina, a apesar poucos estudos que identificam a presença de negros/as na educação, percebe-se a escassez de negros/as estudantes e professores em instituições escolares. Foi somente do ano de 1910 que este estado cumpre sua obrigação em incluir nos institutos escolares as classes mais populares, entre elas estavam os/as negros/as. (ROMÃO, CARVALHO, 2003)

Muitos negros eram incluídos nos institutos escolares por meio de seus padrinhos, eram alfabetizados por eles e, em seguida, dirigiam-se através deles para as escolas. (ROMÃO, CARVALHO, 2003)

A educação dos/as negros/as basicamente era feita somente com o propósito de inclui-los/as no mercado de trabalho, os pais os/as deixavam na escola somente até serem alfabetizados/as.

Ao que parece, a educação escolar dos negros, de uma forma geral, estava voltada para o trabalho. A preocupação maior dos pais em relação aos estudos dos filhos era garantir-lhes a instrução primária, tirar-lhes da condição de analfabetos, a fim de assegurar um ofício e/ou trabalho para os filhos [...] (ROMÃO, CARVALHO, 2003, p. 64)

Portanto, as discriminações raciais vivenciadas pelos/as homens e mulheres negros/as nas salas de aula não é um tema atual, esse processo perdura há mais de duzentos anos. (VEIGA, 2008).

Podemos citar o depoimento de uma das normalistas negras no qual não autorizou sua identificação²⁸ que demonstra claramente sobre esta questão:

Então, uma vez nos deram uns alunos lá no Coelho Neto, e então o menino chegou na sala de aula, na primeira série, disse assim: a mamãe disse que esse ano nós não tivemos sorte porque as professoras são todas negras, e era eu a Marília e a Glória, eu achei graça

A partir do século XX vários foram os movimentos sociais criados pelos/as negros/as como forma de reivindicação de seus direitos, e estes movimentos se mantêm até os dias atuais. Os movimentos negros têm ocorrido juntamente às secretarias de educação, por exemplo, com o intuito de melhorar a educação para a população negra. (GONÇALVES, 2000). Alguns avanços já foram obtidos em termos de legislação, como já foi apontado na introdução deste trabalho.

Mas, a prática de discriminação não é algo que pertence só ao passado, ela ocorre até os dias de hoje, portanto há muito que se fazer para que haja a inclusão dos/as homens e mulheres negros/as, respeitando sua história e cultura. Um exemplo disto seria os professores terem maior execução do estudo da história e da cultura afro brasileira nas salas de aula, pois mesmo isto sendo uma obrigatoriedade destinada por ordem de lei, sabemos que em sala de aula isto pouco ocorre. Pois como relata Henriques (2001 apud PAULA, 2005, p.197):

Os indicadores que confirmam as desigualdades raciais na estrutura da sociedade brasileira comprometem a busca por referenciais positivos. Considerando-se que, do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais; que dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros; que dos 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

As situações de preconceito ainda ocorrem com os/as negros/as no ambiente escolar. Segundo Santana (2003, p. 65):

Apelidos, xingamentos, maus tratos são comuns na vida de alunos e alunas negros em muitas escolas brasileiras. [...] Ainda estamos longe de reverter o quadro de desigualdade e desrespeito ao afro-brasileiro presente no universo escolar.

Se para os negros em geral, ter acesso à escola foi um processo árduo e

²⁸ Ex- aluna que não autorizou sua identificação, entrevista citada.

por muito tempo negado, a inserção de mulheres negras foi mais difícil ainda. Com relação ao magistério a situação apresenta-se de maneira ainda mais complexa, ou seja, a presença de mulheres e homens negros no magistério ainda é pouca. (SANTANA, 2003). Se considerarmos que 10% da população se autodenomina negra.

A partir de 2000, o Censo usa critérios de auto-definição de cor ou raça e revela uma proporção de negros muito inferior àquela que um observador europeu consideraria razoável. Somos um país mulato também porque apenas pouco mais de 10% de nossa população se define como negra. (TORRES, 2010, p. 01)

A fim de compreender como se davam as relações étnico/raciais no Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel de Criciúma/SC no olhar das alunas negras (1960-1973), bem como perceber se durante o percurso da carreira docente estas alunas vivenciaram situações de preconceito e que são apresentados os próximos itens deste capítulo.

4.2 Identificando as alunas negras no Curso Normal do MTM

Como já mencionado anteriormente, ao investigar a história do Colégio Madre Teresa Michel, identificamos além dos registros da vida escolar dos/as alunos/as do Curso Normal MTM, quadros de formaturas e neles observamos a presença de um pequeno número de normalistas negras. Dos treze quadros encontrados (1960 a 1973), dez deles trazem a presença de normalistas negras, ou seja, o de 1960 (primeira turma), o de 1961 (segunda turma), o de 1963 (terceira turma), o de 1964 (quarta turma) e o de 1966 (quinta turma), o de 1967 (sexta turma), o de 1968 (sétima turma), o de 1969 (oitava turma), o de 1971 (nona turma) e, por último, o de 1971(décima turma). Ao todo foram identificadas 19 normalistas com fenótipo negro, mais especificamente, relacionado à cor.

Selecionamos para esta pesquisa as normalistas negras que foram mais fáceis de contactar. Utilizando-se então como critério a localização da residência atual, ou seja, aquelas residentes em Criciúma ou cidades vizinhas, sendo que de dez turmas em que houve a presença de alunas negras, foram entrevistadas apenas cinco. Na sequência segue a apresentação.

Maria dos Santos Lima nasceu em 01/10/1931, natural de Criciúma, filha de Pedro Paulo dos Santos e Constantina Josué dos Santos. É casada com Aldo Lima, com quem tem quatro filhos/as e oito netos/as. Antes de entrar no Curso Normal, fez o Curso Normal Regional do Grupo Escolar Professor Lapagesse, em Criciúma. Concluiu o Curso Normal em 1960, em 1963 formou-se no Curso de Letras pela UNIPLAC, em Lages. Está aposentada e reside no balneário Rincão, no município de Içara.

Da turma de 1963 entrevistei uma professora aposentada que não quis se identificar, como mencionado na introdução. Ela nasceu em 1938, na cidade de Tubarão. Iniciou o curso superior em História, um ano após sua aposentadoria. Atualmente residente do município de Criciúma.

Oneide Alano da Rosa Vicência nasceu em 29/07/1938, natural de Imaruí, filha de Otacílio Galdino da Rosa e Enedina Alano da Rosa. É casada com Rubens Ignácia Vicência, com quem teve quatro filhos/as e quatro netos/as. Antes de entrar no Curso Normal, fez o Curso Normal Regional no Grupo Escolar Professor Lapagesse. Formou-se normalista na turma de 1967. Anos depois concluiu o curso de Educação Física na Fundação Universitária Criciumense - FUCRI, atual UNESC. Hoje aposentada, reside no Município de Criciúma.

Dalci Costa da Luz nasceu em 24/03/1948, natural de Criciúma, filha de Argemiro Costa e Erauta Carvalho Costa, natural de Criciúma. É casada com Loreni José da Luz, com quem tem dois filhos/as vivos e um falecido, além de ter um neto. Antes de entrar no Curso Normal, fez o Curso Normal Regional no Grupo Escolar Professor Lapagesse. Concluiu o Curso Normal em 1968. É aposentada, mas atualmente ainda trabalha no Colégio Cristo Redentor, com a primeira série, é residente do município de Criciúma.

Tereza Pedro Anacleto nasceu em 29/03/1948, natural de Criciúma, filha de Pedro José Anacleto e Izaltina Pereira Anacleto, é solteira. Antes de entrar no Curso Normal, fez o Curso Normal Regional do Grupo Escolar Professor Lapagesse, formou-se no Curso Normal em 1971. Após ter concluído o Curso Normal, formou-se no curso de Estudos Sociais pela FUCRI (UNESC), e fez pós graduação de História Econômica no Rio de Janeiro. Hoje aposentada, reside no município de Criciúma.

4.3 Atuação no magistério antes do ingresso no Curso Normal do Colégio MTM

Em Criciúma, antes da vinda do Curso Normal para o Colégio Madre Teresa Michel só havia o Curso Normal Regional Grupo Escolar Professor Lapagesse, nele os/as alunos/as habilitavam-se para serem regentes do ensino primário, o mesmo tinha durabilidade de quatro anos. (RABELO,2005). Sendo a única formação que havia na época para o magistério. Entre os/as alunos/as que concluíam o Curso Normal Regional, muitos/as já lecionavam, portanto, ao ingressarem no Curso Normal do Colégio MTM, boa parte já estava trabalhando como docente. Sobre isto é importante destacar o depoimento de Maria dos Santos Lima:

Antes de eu entrar no Curso Normal do Michel eu trabalhava na Escola Estadual Antônio Vitor de Souza da CBCA, na Mina do Mato, então quando eu estudei no Michel eu já tinha mais de seis anos de trabalho. Eu já era professora, por que eu tinha o Curso Normal Regional do Lapagesse. Eu me formei no Lapagesse em 1946, nós fazíamos primeiro o ginásio, e após, o estado obrigou a fazermos o Curso Normal Regional que era um preparativo para professores, e nesse curso nós tínhamos, Pedagogia, Psicologia, Metodologia, por isso o estado obrigou. Em Criciúma, nessa época, não tinha Curso Normal. Não tinha nem público e nem privado, não tínhamos nada. Eu fiz todo o estudo no Lapagesse, Primário, Ginásio, e depois o Curso Normal Regional²⁹.

É o que também nos afirma Teresa Pedro Anacleto:

Antes de entrar no Michel eu cursei o Normal Regional no Lapagesse. E eu já trabalhava naquela época, eu trabalhava no Marechal Rondon, por que antes eu já era formada no regional do Lapagesse e nós já trabalhávamos como professora, eu comecei cedo³⁰.

Vale também ressaltar, o quanto as/os alunas/os começavam a atuar jovens no magistério, pois por meio do livro de registro da vida escolar do Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel podemos perceber que elas/es entravam a partir dos quatorze anos de idade, sendo que muitas/os já possuíam o curso Normal Regional do Lapagesse que já as habilitava para a docência.

²⁹ Maria dos Santos Lima, entrevista citada.

³⁰ Teresa Pedro Anacleto, entrevista citada.

Em seguida, seguimos relatando sobre o ingresso e manutenção das/os alunas/os no Curso Normal.

4.4 Ingresso e manutenção das alunas no Curso Normal

Com a vinda do Curso Normal para Criciúma a procura foi bastante grande, eram muitos/a os/as que queriam frequentá-lo. Então, as freiras tiveram que realizar uma seleção, é o que nos afirma Maria dos Santos Lima:

Quando surgiu o Curso Normal, eu já era professora, mas eu me obriguei a fazer, e ele foi como um vestibular, por que quando as irmãs vieram que fundaram o Colégio Michel, elas só queriam uma turma com trinta e cinco alunas, mas as interessadas em Criciúma eram muitas, acho que umas oitenta alunas mais ou menos. Então elas tiveram que selecionar³¹.

As/os primeiras/os alunas/os que passaram a frequentar o colégio, ainda no antigo prédio (Escola Rural, atual E.E.B. Joaquim Ramos), contribuíram para a construção das novas instalações do colégio, é o que nos relata Maria dos Santos Lima:

Mas, nós das primeiras turmas ajudamos muito, toda semana faziam rifa, para o colégio se manter, por que no começo, quando as freiras vieram faltava tudo. Feita a construção, quase não tinha material didático, muita coisa faltava então elas se valiam de rifas e de ajudas, cobravam, mas não era tanto para manter tantas freiras, e manter o colégio³².

Ao que tudo indica as Pequenas Irmãs da Divida Providência eram muito rigorosas, não só em relação às regras do colégio, mas em relação ao desempenho das/os alunas/os. A este respeito à formanda da turma de 1963 relata:

O nosso estudo, era bem forte, naquele tempo, para entrar no Michel, e para estudar no Michel era difícil por que o Curso Normal só tinha no Michel. Então as irmãs eram bem exigentes, vinham ônibus para o Michel de todos os lugares, também para estudar, tinha muita gente de fora, e as irmãs eram bem exigentes³³.

Para uma cidade que ainda não tinha sua instituição de ensino superior, o Curso Normal do Colégio MTM representava uma “faculdade”, pois como afirma Oneide Alano da Rosa Vicência: “Era muito bom, era uma faculdade estudar no

³¹ Maria dos Santos Lima, entrevista citada.

³² Maria dos Santos Lima, entrevista citada.

Michel, nós sabíamos tudo, saía sabendo tudo. Formada no Michel nossa! Era uma aluna de faculdade”³⁴.

O educandário era mantido com a ajuda da comunidade local e com as mensalidades pagas pelas/os alunos/as. Todas as entrevistadas mantinham seus custos com o curso, desde o material até o uniforme, uma vez que já recebiam salários no exercício do magistério. Mas, entre elas, haviam as que eram beneficiadas com bolsas de estudo cedidas pelas empresas mineradoras em que os maridos ou pais trabalhavam, bem como cedidas por políticos. Mas nenhuma das entrevistadas foi beneficiada com bolsas de estudos.

Pode-se inferir que havia normalistas que só conseguiram concluir o curso porque receberam bolsas. Sobre esta realidade Oneide discorre: “Acredito que na época tinham bastante alunas com dificuldades de se manter no Curso Normal, mas eu acho que era tudo por meio de política, eles que pagavam também, pois naquela época nós ganhávamos muito auxílio de político”³⁵.

Provavelmente este auxílio tenha surgido a partir do pedido feito pela fundadora do educandário, Ir. Anastácia, como ela mesma comenta

- Na época na inauguração veio também aquele nosso deputado federal o Joaquim Ramos e na hora do discurso ele perguntou para mim:
- Olha, a senhora fez tanto para esse colégio, o que é que a senhora queria agora de recompensa?
- Eu falei assim: Olha por certo tempo, pelo menos por uns dez anos que me dê um número de alunos gratuitos, dos mais pobres.
- Ele falou: - Mais quantos?
- São uns dez.
- E assim ele assinou um documento e durante dez anos eles davam o estudo gratuito para dez alunos, isso foi o quê eu pedi a eles de recompensa³⁶.

Essa realidade é confirmada por Oneide:

E não era só a elite que estudava no Michel, vinham alunas de Morro da Fumaça, de Siderópolis, imagina não era não, a maioria era os políticos que pagavam. Eles eram obrigados, não é como agora que eles ficam com o dinheiro, naquela época eles tinham que aplicar um tanto de bolsas de estudos, então elas mandavam a relação, para os políticos e eles assinalavam quais os alunos que iriam ganhar. A maioria era político que

³³ Ex- aluna que não autorizou sua identificação, entrevista citada.

³⁴ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada

³⁵ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada.

³⁶ Ir. Anastácia , entrevista citada

pagava, tinha que ter a relação dos alunos que não podia pagar e eles pagavam³⁷.

Mesmo com a concessão de bolsas havia aqueles/as que não eram beneficiados/as e não conseguiam pagar suas mensalidades.

Nós tínhamos pessoas, que eram do nível bem rico, ia lá em cima, mas o patamar ia lá embaixo também, então tinha aqueles alunos que, às vezes, se atrasavam na mensalidade, e isso a gente pode dizer, não de todas, mas eu me lembro assim de situações de humilhação, principalmente por parte da irmã [...], para nossa turma ela era bem rígida. (Formanda do ano de 1963)³⁸

Esse tipo de situação só foi revelado por esta entrevistada que não quis se identificar. Nos depoimentos das demais, este tipo de acontecimento não foi relatado.

O grupo de normalistas era composto por moças de famílias mais abastadas, mas também por filhas de operários. Há indícios de que muitas das normalistas eram oriundas da classe operária e elas próprias mantinham seus estudos. Como afirma Oneide:

A maioria das alunas, que estudou na minha turma, já era professora, trabalhava por que com dezessete dezoito anos e a única coisa que tinha era o ginásio, terminava o regional do Lapagesse, e já ia todo mundo trabalhar e todas eram professoras e estavam estudando, a maioria³⁹.

É importante salientar as diferentes classes sociais presentes no Curso Normal, pois não era só a elite que o frequentava, algumas trabalhavam para se manterem no curso.

A seguir, procuramos problematizar a questão das relações raciais, que não pode ser desvinculada das relações de classe, no cotidiano do Curso Normal.

4.5 Relações raciais e de classe no cotidiano do Curso Normal

Todas as entrevistadas, sem exceção, relatam que não sofreram preconceito racial nos anos que frequentaram o Curso Normal Colégio MTM, nem

³⁷ Oneide Alano da rosa Vicência, entrevista citada.

³⁸ Ex aluna que não autorizou sua identificação, entrevista citada.

por parte das colegas, nem tão pouco por parte das/os professoras/es e direção. O depoimento de Teresa Pedro Anacleto é bem ilustrativo neste sentido:

E no Michel eu nunca vivenciei nenhum tipo de preconceito, elas eram ótimas são até hoje, eu conheço várias delas, por que a gente se encontra, ainda conversa, e naquela época as meninas eram todas bem de vida, mas não tinha diferença entre nós que éramos as mais pobres. Geralmente elas eram filhas de prefeito, filha de deputado, elas não eram pobres outras tinham loja, era assim, mas não existia nada de preconceito, graças a Deus não tinha. Eu nunca percebi nada, também com relação às professoras, por que geralmente as professoras eram irmãs e outras eram leigas, e tinha padre também. Mas nós nunca vivenciamos situações de preconceito, nem de ser negra nem de ser pobre, nada, inclusive eu pegava até carona com as meninas que vinham de Siderópolis, elas vinham de ônibus [cedido pela Companhia Siderúrgica Nacional] e quando chagavam aqui elas paravam para eu entrar no ônibus com elas⁴⁰.

Algumas relatam que elas próprias que se retraíam pelo fato de serem negras, como nos fala Maria dos Santos Lima:

No Michel, nunca houve nenhum tipo de exclusão, nem dos professores para os alunos, nem entre as alunas, eu nunca percebi isso. Acho que eu, por exemplo, é que ficava retraída, por que era um hábito da gente não sei, talvez por não poder contribuir com tudo, por não poder acompanhar em tudo, então essa divisão talvez quem fizesse fosse a gente mesmo, não elas, éramos todas bem amigas, até hoje a gente se encontra e conversa bastante, lembra dos tempos e tudo. No Michel eu nunca vivenciei nenhum tipo de preconceito⁴¹.

Podemos perceber então, pela fala das entrevistadas que o preconceito aparece nestas situações de forma velada, de certa forma poderiam até ter sofrido alguma discriminação do decorrer do curso, mas a negação de tais fatos é fortemente estabelecida por todas as entrevistadas.

Sobre preconceito é importante entendermos que este nada mais é que um conceito negativo que uma pessoa tem sobre a outra. Ele é um tipo de ideia preconcebida, acompanhada de sentimentos e atitudes negativas, de um determinado grupo contra o outro, ele é uma predisposição, que não necessariamente resulta em uma ação ou uma prática. (BENTO, 2006). Para Santana (2003, p. 8) que fez um estudo sobre as diferentes visões e posicionamentos de professores (as) negros (as) frente questão das relações raciais:

³⁹ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada

⁴⁰ Teresa Pedro Anacleto, entrevista citada.

⁴¹ Maria dos Santos Lima, entrevista citada.

Cada professor (a) teve um tipo diferente de reação em diversos momentos de suas vidas, desde atitudes de negação do preconceito, conformação e não percepção da sua incidência. A mudança na forma de perceber como o racismo se manifesta tanto na sociedade quanto na vida de cada um dependerá de um longo processo de reelaboração pessoal marcado por dúvidas, silêncios, constrangimentos, angústia, ressentimentos e revolta.

Podemos compreender então, que cada um tem um jeito de agir com relação à discriminação, ao preconceito, muitos silenciam, outros se revoltam. No caso deste estudo nos chama atenção a negação do preconceito, ou seja,

Vemos que a experiência com o preconceito racial pode trazer diversas formas de reação para aquele que sofre a agressão. Em determinadas circunstâncias, a ausência de formas mais incisivas ou afirmativas de enfrentamento da discriminação geram posturas e atitudes de silenciamento, recolhimento e submissão. (SANTANA, 2003, p 98)

Para muitos, sentir-se que foram alvos de situações de preconceito, só ocorre se este tenha trazido algum trauma, que tenha sido um fato muito marcante.

Podemos perceber isto na fala de dona Dalci Costa da Luz ao relatar que “No Michel eu nunca senti discriminação, eu tinha bastante amigas, eu gostava de estudar ali, não sei, se aconteceu alguma coisa não me marcou por que eu não lembro.”⁴²

Saber-se negro não é suficiente para compreender, com profundidade, que brancos e negros não possuem as mesmas condições de existência na sociedade. Mesmo porque, as formas como se dão as relações raciais no Brasil apresentam-se ambíguas, havendo situações em que o racismo incide de maneira camuflada. Algumas pessoas passam por situações conflitantes e até traumáticas para que ocorra uma transformação na forma de ver essa realidade [...]. (SANTANA, 2003, p. 101 e 102)

Desta forma, compreendemos que o preconceito no Brasil é trazido de uma forma “camuflada” escondida, velada, pois neste país muito tem se falado em igualdade para todos, mas sabemos que para muitos esta igualdade não ocorre, muito pelo contrário, há uma relação de superioridade, de brancos/as em relação a/os negros/as.

Ao longo do tempo o preconceito racial foi negado pela sociedade brasileira, por seus meios de comunicação e até mesmo pela escola, disseminando-se a noção de que o país teria como característica uma “cultura uniforme”. Dessa forma, o desprezo por muitas culturas “marginais” foi camuflado por uma falsa idéia de igualdade. (SHIMIZU, CORDEIRO, MENIN, 2006, p. 168)

⁴² Dalci Costa da Luz, entrevista citada.

Sobre esta situação ainda complementa Ferreira (2002, p. 72):

Numa sociedade em que, apesar da crença consolidada de ser o país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico, cujas características fenotípicas acabam operando como referências para o preconceito. No caso do afro-descendente, este processo torna-se dramático, pois é veiculado e, muitas vezes, encoberto por 'frases educadas', alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo num paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades. Tal visão conserva o problema, pois este deixa de ser enfrentado em função da idéia de ele não existir.

No Brasil a questão do preconceito racial é considerada como uma ação condenável e vergonhosa, muitos negam e disfarçam seus preconceitos. (BENTO, 2006). Esta questão aparece, inclusive, na hora de caracterizar a cor desse segmento social.

É comum as pessoas, ao se referirem aos negros, ao invés de utilizarem tranquilamente o termo 'negro', usarem a expressão 'pessoa de cor'. Possivelmente tentam mostrar gentileza, polidez, boa educação, silenciando sobre algo que consideram negativo: a cor negra. (BENTO, 2006, p. 48)

Podemos assim compreender que muitos, associam a palavra negro como sendo algo ruim, sentindo a necessidade de amenizá-lo de silenciá-lo, denominando-os como pessoa de cor.

No Colégio Madre Teresa Michel, como abordamos acima, este preconceito aparece de forma velada, silenciado. Na sociedade da época não havia nenhuma discussão sobre esta temática, como vimos, todas as alunas entrevistadas sem exceção dizem que não sofreram preconceitos. Diferentemente do que ocorre atualmente, onde várias são as discussões feitas sobre esta temática, nesta pesquisa, citamos duas, sendo elas: o sistema de cotas para negros, e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio.

A seguir, seguimos relatando sobre a desigualdade racial e docência.

4.6 Desigualdade racial e docência

Pode-se inferir que o ingresso no magistério se configurou em uma das estratégias encontradas pelas mulheres negras para burlarem o preconceito do qual eram alvos. Para Maria dos Santos Lima:

As negras estudando só davam para professora, às vezes nós comentávamos meu Deus a gente serve para ensinar, mas não serve para trabalhar, é tão engraçado, por que, às vezes, pensam que a gente chega em banco, em qualquer outra repartição, como tem alunos da gente, mas negra, não, era só concurso para professora, caso contrário, não se conseguia nada⁴³.

Esta fala nos remete a discriminação das mulheres negras com relação a sua profissão, além de sofrerem discriminações étnicas ainda sofrem discriminação no mercado de trabalho, como se o ensinar não fosse uma profissão. Como a própria dona Maria afirma “a gente serve para ensinar, mas não serve para trabalhar”.

Oneide Alano da Rosa Vicência também se manifesta a este respeito:

Eu acho que naquela época a negro só era valorizada se fosse professora se não era empregada doméstica, então a negra só tinha que ser professora [...] e as mulheres negras que não queriam ser empregadas domésticas tinham que estudar para ser professoras porque era o único emprego que não tinha fotografia na ficha porque onde tinha fotografia, podia passar no Banco do Brasil que não era chamada, podia passar na Caixa Econômica que não era chamada porque tinha fotografia na ficha, o único que não tinha fotografia na ficha era o concurso para professor, então era chamado e aí tinha concurso e as negras sempre passavam. Tínhamos que estudar muito para passar por que se não, não pegava aula.⁴⁴

A presença do preconceito com relação aos/às negros/as no mercado de trabalho se manifesta declaradamente no depoimento citado, a oportunidade de emprego era desigual para negros/as e brancos/as como ainda é nos dias de hoje, mas também há diferenciação para mulheres brancas e negras, ou seja, “se não fosse professora seria empregada doméstica”.

Por meio das falas das alunas negras entrevistadas, podemos observar a contradição nos depoimentos delas. Como alunas normalistas no Colégio Madre Teresa Michel, dizem que não sofreram nenhuma espécie de preconceito, mostrando-nos a presença do preconceito velado. E já como docentes afirmam que

⁴³ Maria dos Santos Lima, entrevista citada.

⁴⁴ Oneide Alano da Rosa Vicência, entrevista citada.

foram alvos de práticas de preconceito, tendo que buscar por meio de suas competências, minimizarem os preconceitos vivenciados.

Segundo Bento (1995, apud SILVA 2006, p. 8):

As mulheres negras têm sido apontadas como as trabalhadoras que mais experimentam a precariedade no mercado de trabalho no Brasil, e não só por serem mulheres, mas também por causa da cor da pele. Essa autora comenta que a remuneração delas é muito mais baixa se comparada com a de outros grupos na mesma categoria; e que há uma concentração maior de mulheres negras em dados setores do mercado e em certas atividades cujos salários e cujas condições de trabalho são inferiores, mesmo quando elas têm escolaridade elevada.

Ainda sobre esta temática afirma Gomes (2010, p. 7-8):

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, 'saíram do seu lugar', isto é, do lugar predestinado por um pensamento machista e racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber.

A oferta de empregos reconhecidos e valorizados socialmente, para as mulheres negras era quase inexistente, sendo que o magistério aparece como uma das únicas possibilidades de ascensão.

[...] Para algumas pessoas, o magistério era a possibilidade de não se tornar doméstica, em outros, a garantia de ter o Ensino Médio e em outras, ainda, o magistério aparece como uma escolha não muito bem pensada. Apesar disso, a profissão de professor traz um diferencial sócio-econômico em relação à maioria da população negra no Brasil. (SANTANA, 2003, p 59)

Sobre isto ainda se torna importante destacar que:

Homens e mulheres negros e pobres tendem a "escolher" carreiras possíveis para sua condição. Portanto, mesmo que ainda seja pequena a presença de negros na carreira do magistério, talvez seja uma das principais carreiras escolhidas pelas mulheres negras. Se compararmos com outras profissões, onde o negro está pouco presente, temos confirmado uma real desigualdade com relação aos brancos que ocupam carreiras de alto prestígio. Mas se compararmos com a maioria da população negra no Brasil, veremos que a carreira de magistério representa um diferencial com relação ao *status* social. Ou seja, para os afro-brasileiros, ser professor significa atingir um degrau acima do lugar destinado ao negro na sociedade. Compreendo que, se considerarmos a trajetória dos professores desta pesquisa, marcada por caminhos tortuosos com explícitas vivências de preconceito e discriminação, acumulando uma série de dificuldades, inclusive econômicas, eles representam, para o

conjunto da população negra brasileira, verdadeiros exemplos. E isso tanto pelo fato de terem uma profissão que lhes permite viver/sobreviver, quanto por possuírem o curso superior, pois, atualmente, os negros não passam de 2% dos estudantes das universidades. (SANTANA, 2003, p 127).

Mesmo sendo o magistério uma alternativa para as mulheres negras serem mais valorizadas socialmente, uma das vantagens na escolha da profissão era o fato de que na hora do concurso a cor das candidatas não era revelada, possibilitando assim que elas fossem aprovadas, caso se saíssem bem nas provas. No entanto, a condição de concursada não ocorria para todas. Teresa Pedro Anacleto comenta:

Mas nas escolas em que eu trabalhei tinha mais professoras negras, sempre teve, mas geralmente eram substitutas, era difícil quem era lotada, mais tarde que elas começaram a se lotar. Trabalhei em escola que era só eu de negra, em várias escolas.⁴⁵

Mas a profissão docente não “protegia” totalmente as entrevistadas do preconceito racial. As situações de preconceito aparecem no próprio ambiente de trabalho, como relata a formanda do ano de 1963:

Então, uma vez nos deram uns alunos lá no Coelho Neto, e então o menino chegou na sala de aula, na primeira série, disse assim: a mamãe disse que esse ano nós não tivemos sorte porque as professoras são todas negras, e era eu a Marília e a Glória, eu achei graça [...].⁴⁶

Esse tipo de situação ainda é muito comum nos dias de hoje. De acordo com Santana (2003, p. 58):

Alunos que não querem ter aulas com a professora por ela ser negra, diretoras que questionam o modo de vestir das professoras negras, que fazem chacota com os penteados dos educadores são alguns exemplos. Mesmo não correndo o risco de perderem o emprego, pois os concursos públicos lhes garantem o ingresso e a permanência na carreira do magistério, o constrangimento e desrespeito sofridos pelos professores são intensos.

Podemos perceber por meio desta citação, a rejeição do aluno branco, com relação aos professores negros (as), sendo que o preconceito aqui é totalmente demonstrado até por parte da direção, as vestimentas e os penteados das

⁴⁵ Teresa Pedro Anacleto, entrevista citada.

⁴⁶ Ex aluna que não autorizou sua identificação, entrevista citada.

professoras negras são motivos de chacotas nas escolas, deixando-as constrangidas por tantos preconceitos vivenciados.

Sendo então excluídas e sofrendo discriminações com relação a sua cor, as professoras buscavam por meio de seu desempenho docente ser ótimas durante a sua atuação, para que as situações de preconceito fossem minimizadas.

Nós chegávamos a combinar, para que fossemos as melhores professoras de matemática, de português, de alfabetização, fazíamos de tudo para que fossemos consideradas as melhores professoras, era assim que a gente fazia. [...] Então a gente fazia por merecer, ser ótima professora, e era no que a gente conseguia, fazia o concurso, acho que lá não sabiam se era negra ou branca, meu Deus do Céu!⁴⁷

E por meio de seus esforços, o reconhecimento com relação à atuação como professora prevaleceu, como relata Maria:

Assim, no final de ano era até engraçado por que os pais procuravam matricular os filhos com as professoras negras, eu acho que aquele esforço que nós fizemos de ser as melhores valeu a pena. Quanto aos alunos, parece que eles não percebiam, acho que gostavam tanto da gente que para eles nós não éramos negras.

Esta fala remete para o processo de branqueamento incorporado pelos negros em uma sociedade marcada pelo preconceito e discriminação. Ser muito competente no trabalho era uma forma de amenizar o preconceito, a própria entrevistada admite que para os alunos e alunas elas não eram negras. É como se o fato de ser negra, fator negativo, tivesse que ser ofuscado ou compensado por algo muito positivo. Ainda sobre a questão da cor vale ressaltar que:

Esse reconhecimento distorcido, projetado sobre os brasileiros de cor preta ou parda, tem sido historicamente absorvido por eles mesmos. Evidência maior da absorção dessa imagem negativa é a tentativa de não se identificar como negro, procurando, sempre quando possíveis eufemismos de cor ou, até mesmo, se aproximar do tipo estético branco. É aqui que ironicamente deparamos com pretos e pardos, estigmatizando os demais pretos e pardos mais escuros. (BERNARDINO, 2002, p. 267)

Para Domingues (2002, p. 574) “O branqueamento moral e/ou social estava fundado na aquisição ou assimilação pelo negro de atitudes e

⁴⁷ Maria dos Santos Lima, entrevista citada.

comportamentos presumivelmente ‘positivos’ do branco.” Sobre isto ainda ressalta Ferreira (2002, p. 75):

Em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes tendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes.

Este processo de branqueamento ocorreu historicamente, não se tratando de um fenômeno que surge na atualidade, pois desde o período escravocrata houve iniciativas para este processo.

A experiência da escravidão no Brasil transformou o africano em escravo, o escravo em negro, e o negro numa pessoa destinada a ‘desaparecer’, em nome da constituição de um povo cordial e moreno. Nessa direção, a idéia do branqueamento foi defendida, no início do século XX, por vários cientistas e representantes da intelectualidade brasileira, sem esquecer que na modernidade os representantes da ciência passaram a ser os legitimadores das ‘verdades’ estabelecidas. (FERREIRA, 2002, p. 74)

Assim surge a ideia da miscigenação, onde os casamentos mistos seria a opção mais favorável para que o negro fosse totalmente extinto, não havendo mais esta cor, mas sim mestiços.

O caminho para acabar com a escravidão seria desembaraçar-se dos negros através de casamentos mistos sucessivos até que a cor fosse totalmente limpa. [...] o elogio da mestiçagem, os direitos cada vez mais reconhecidos aos mestiços são devidos a essa posição intermediária entre brancos e escravizados negros. Se o mestiço é reconhecido como homem completo, é essencialmente porque ele tem o precioso sangue branco e porque pode ser utilizado para fins políticos. (MUNANGA 2006 apud ROSA 2009)

Consideravam que somente desta forma o país poderia evoluir, através dos casamentos mestiços seria extinta a raça negra. Complementando esta discussão, afirma Bento (2006, p. 29):

Os cientistas e os políticos de então resolveram trazer muitos imigrantes europeus para cá, estimular a miscigenação, para a população ir branqueando... Dali a algumas décadas, o país seria branco. Talvez então a elite brasileira da época dissesse justamente ao mundo que um país poderia desenvolver muito com uma população diversificada.

No período colonial, como afirma Munanga (1988, p. 27) “Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para, na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito”.

Aceitar-se como branco era adquirir um status na sociedade, uma vez que só quem era branco era valorizado. Esse embranquecimento do negro ocorria principalmente quando os mesmos adquiriam costumes dos brancos, vestindo-se da mesma forma, alimentando-se com os mesmos alimentos, sendo este mais caro que seu próprio salário. Onde muitas vezes o negro era ridicularizado pela forma de se vestir como brancos. (MUNANGA, 1988)

As mulheres negras também passavam pelo processo de branqueamento, Munanga (1988, p. 30) sobre esta questão, nos diz que “As negras desesperam-se, alisando os cabelos e torturando a pele com produtos, a fim de clareá-la um pouco. Escondem-se o passado, as tradições, as raízes.”

As noções de beleza são derivadas de uma estética ‘branca’, usada como ‘referência correta’, positiva, racional e bem desenvolvida, levando, em decorrência, a uma desvalorização da estética negra, encarada como exótica emocional e primitiva qualidades consideradas ‘menores’. (FERREIRA, 2002, p. 76)

Pode-se observar que esse branqueamento é trazido pelo/a negro/a como uma negação a sua origem, adotando costumes brancos, como uma estratégia para ser aceito/a e incluído/a na sociedade. Todavia há muitos/as negros/as que resistem a isso recusando este comportamento em função, talvez, das várias lutas implementadas pelo movimento negro em nosso país, uma vez que

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano ‘normal’. (MUNANGA, 1988, p. 32)

A partir das análises aqui apresentadas, podemos afirmar que a discriminação racial é uma questão social que precisa ser enfrentada, principalmente na escola. A partir da experiência das alunas do Curso Normal do Colégio MTM foi possível perceber como este fenômeno foi ocorrendo de forma silenciada, como algo imperceptível, na concepção de alunas. Mas, posteriormente elas vivenciam situações de discriminação enquanto professoras e para algumas delas o caminho

foi buscar a valorização pela competência, como forma de serem bem aceitas pelos pais e alunos/as, driblando assim o preconceito, sem enfrentá-lo de fato.

5 CONCLUSÃO

A construção do Colégio Madre Teresa Michel foi um acontecimento de grande magnitude para toda a sociedade criciumense. Quando este surgiu a sociedade local viu nele uma grande possibilidade de terem um ambiente educacional organizado para seus filhos e filhas, e, além disso, contavam com a possibilidade de poderem dispor de um espaço bem amplo com ambientes diversificados de aprendizagem.

Com implantação do Curso Normal em Criciúma no Colégio Madre Teresa Michel no ano de 1958, a procura foi bastante grande, eram muitas/os as/os que queriam frequentá-lo, pois antes de sua implantação só havia o Curso Normal Regional do Grupo Escolar Professor Lapagesse. Como eram poucas as vagas disponíveis as Irmãs viram que a realização da seleção era o único meio de solucionar este problema.

Podemos perceber, por meio deste estudo, que no olhar das alunas negras as relações étnico/raciais ocorriam no Curso Normal MTM de forma igualitária, não havendo a manifestação de nenhum tipo de exclusão ou preconceito. Este ocorria de forma velada, pois a pouca presença destas alunas no decorrer de todo o funcionamento do Curso Normal no Colégio Madre Teresa Michel já demonstra esta questão.

Por meio deste estudo, percebemos que estas alunas eram, em sua maioria, oriundas de famílias operárias mineiras e por já terem o Curso Normal Regional, já atuavam como professoras; pagavam seus próprios estudos, eram casadas e viam no magistério uma forma de ascender socialmente, pois para elas, mulheres negras, o ingresso no magistério se configurou em uma das estratégias encontradas para burlarem o preconceito do qual eram alvos.

Quanto às situações de preconceito no Curso Normal, como alunas, esta aparece de forma velada, ao contrário do que ficou evidenciado na atuação como professoras, onde a presença do processo de branqueamento surge de maneira explícita, em que as professoras negavam a sua própria cor, se comportavam como brancas para que não fossem alvo de situações de preconceito e exclusão, principalmente por parte dos pais e alunos.

Pouca foi a presença de alunas negras no Curso Normal do Colégio Madre Tereza Michel, pois de 1960 a 1973, das/os 1.050 alunas/os que se formaram

apenas 19 eram negras, representando 1,8% das/os alunas/os. Sendo assim, pode-se inferir que a presença delas era insignificante no magistério naquele momento da história da educação da região e que este dado, por si só, revela a exclusão vivenciada pelas mesmas no Curso Normal.

Podemos considerar que a pesquisa aqui proposta é de suma importância para a história da educação de nossa região, pois por meio deste estudo, problematizamos informações que ainda não são de conhecimento da sociedade, fator que contribui e muito para a sua história, principalmente pelo fato de trabalharmos com entrevistas, por meio da história oral, onde situações históricas importantes só são possíveis de se tornarem conhecidas por meio das memórias dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ACAFE. **Metodologia da pesquisa**. Unidade 3. Florianópolis: ACAFE, 2008.

ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **As escolas normais no Brasil: do Império a Republica**. São Paulo, Alínea, 2008. p.12-44.

BARROS. Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jerúse. (org.). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143242por.pdf> Acesso em: 19 ago. 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Os institutos superiores de educação ontem e hoje**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2163/1815>. Acesso em: 19 de setembro de 2010.

BENTO, Maria Aparecida S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006. 80p.

BERNARDINO . Joaze. **Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil**. Estudo afro-asiático. [online]. 2002, vol.24, n.2, p. 247-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

BRASIL. Lei 10.639/03 de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 07 set 2010.

BRASIL. decreto nº 10 de 1835. **Decreto de Criação da escola Normal**. Disponível em: http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 07 mai. 2010.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
Acesso em: 25 de out. de 2010.

BRASIL. **Lei orgânica do ensino Normal de 02 de janeiro de 1946.** Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em: 16 de setembro de 2010.

BRASIL. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.HTM. Acesso em: 07 mai. 2010. P 27 5692

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-11645.html>. Acesso em: 09/12/2010.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Publicado na revista Histoire de l'éducation, em maio de 1988. Tradução de Guacira Lopes Louro. Disponível em: cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=308. Acesso em 26 out de 2010.

COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL **Relatório de verificação para transferência de sede.** 1961. Criciúma.

COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL. **Livro de registro da vida escolar dos alunos do Curso Normal MTM.** 1960. Criciúma.

COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL. **Revista Michel 50 anos.** Setembro de 2005. Criciúma.

COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL. **O colégio, setores de atendimento.** Disponível em: [http://www.colegiomichel.com.br/home/index.php?sec=colegio\\$setores](http://www.colegiomichel.com.br/home/index.php?sec=colegio$setores). Acesso em: 07 de setembro de 2010.

COSTA, Beverly Godoy. **O ginásio.** Tribuna Criciumense. Criciúma. 05 de março 1956, p. 02.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro, F. Alves. 1980. 291p.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930.** Estudo. afro-asiático. [online]. 2002, vol.24, n.3, p. 563-600. Disponível em: www.scielo.br/pdf/eaa/v24n3/a06v24n3.pdf . Acesso em: 04/10/2010

FERRERA, Ricardo Alvarez. **Teresa Michel:** Perenidade do Evangelho num mundo em mudança. Ekboldsheim: Éditions Du Signe, 2005.

FERREIRA. Ricardo Franklim. **O brasileiro, o racismo silencioso e a identidade afro-descendente.** Psicologia & Sociedade; 14 (1): 69-86; jan./jun.2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a05.pdf Acesso em: 11/10/2010

FERREIRA. Ricardo Franklim. **Afro-descendente:** Identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004. 188 p.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memórias de leitura e formação de professores.** Ana Lúcia Guedes-Pinto, Leila Cristina Borges da Silva, Geisa Genaro Gomes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

GOMES. Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação:** Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveir. Negros e educação no Brasil. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 1997, p. 443-481.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2.ed. 120p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** São Paulo: Edições Loyola, 1996

MONTEIRO. Solange Castellano Fernandes. **Minha escola vai desfilar:** O diálogo entre culturas. Disponível em: <http://www.lab>

eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e1solmon.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2a Ed. São Paulo: Ática, 1988.

NEPPEL, Liliane. **Das entranhas ao estranhamento das relações de poder no cotidiano escolar questionando a obviedade dos prêmios e castigos**. 2000. 171f. (Dissertação) Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Florianópolis, SC.

NÓBREGA, Paulo de. Escola Normal, ciência e nacionalidade na primeira república. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002, p. 113-133.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. (orgs.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: VTP, 2008. 162p.

PAULA, Claudia Regina de. Magistério, reações do feminino e da branca: A narrativa de um professor negro. In: ROMÃO, Jerúse. (org.). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143242por.pdf> Acesso em: 19 ago. 2010.

PAZUCH, Aldilena Terezinha. **Uma obrigatoriedade, um plano de desenvolvimento educacional: um projeto, uma experiência**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/808-4.pdf>. Acesso em: 11 set 2010.

PIERI, Sebastião H. **O Ginásio Madre Teresa Michel: colhe os primeiros frutos (1ª turma formada)**. Tribuna Criciumense. Criciúma. 28 de Dez. 1959. p. 02.

RABELO, Giani. **Entre o Hábito e o Carvão**: 2008 480f. Dissertação Mestrado em História e Educação- Universidade do Extremo Sul Catarinense Unesc, Criciúma, SC.

RABELO, Giani. Vozes e vidas de professores e professoras. In: Giani Rabelo [et al.]. **Escola Casemiro Stachurski: das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal**. Criciúma: UNESC, 2005. 113p. (Cadernos da História da Educação das Escolas da Rede Municipal de Criciúma; n. 2)

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3708 de 9 de novembro de 2001. **Atribui o sistema de cotas para negros no estado do Rio de Janeiro.** Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=281>. Acesso em: 07 set. 2010.

ROMÃO, Jeruse; CARVALHO, A.A.M.C. . Negros e Educação em Santa Catarina: Retratos de Exclusão; Invisibilidade e Resistência. In: Dallabrida, Norberto. (Org.). **Mosaico de escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003, v. 1, p. 41-68

ROSA. Kelly Cristina Fernandes da. **Enedina Alano da Rosa: A identidade da mulher negra educadora no sul do Brasil.** 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC, Criciúma, SC.

ROSSI, Michele Pereira da Silva; FILHO, Geráldo Inácio. **A educação da mulher e a evangelização católica em Patrocínio: A Escola Normal N. Sra do Patrocínio, MG (1928-1935).** Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/163MichellePereiraSilva_e_GeraldoFilho.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2010.

ROSSO, Lírio. **O Ginásio.** Tribuna Criciumense. .Criciúma. 02 Maio 1956, p. 6.

SANFELICE, José Luis. **História, instituições escolares e gestores educacionais.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006.

SANTANA. Patrícia Maria de Souza. **Professores (as) negros (as) e relações raciais: Percursos de formação e transformação.** 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos da Silva. **Escola Normal: O Projeto das Elites Brasileiras para a formação de Professores .** Disponível em: www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/.../20_Marlete_Schaffrath.pdf. Acesso em: 18/09/2010

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos.** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf> Acesso em: 19 de setembro de 2010.

SEBASTIÃO,H, Pieri.O Ginásio Madre Teresa Michel: colhe os primeiros frutos (1ª turma formada). **Tribuna**-1,28 de Dez. 1959.

SILVA .Marta Helena Rosa da. **Mulheres negras no mercado de trabalho: empregadas domésticas**. Caderno Espaço Feminino, v.16, n.19, Jul./Dez. 2006 Disponível em: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/01112009-014620silva.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2010.

SHIMIZU . Alessandra de Moraes; CORDEIRO .Ana Paula; MENIN. Maria Suzana De Stefano. **Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a12v11n31.pdf> Acesso em: 11/10/2010.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico . Florianópolis: Insular, 2008. 216p.

TORRES, Haroldo. **No Brasil, pobre não se define como pobre: o que isso significa?** Publicado em: 08 de maio de 2010. Disponível em: <http://planocde.blogspot.com/2010/05/no-brasil-pobre-nao-se-define-como.html>. Acesso em: 25 de setembro de 2010.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo, Cortez, 2009, p.32-59.

VEIGA, Cyntia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol. 13, n.39, p. 502-516. ISSN 1413-2478

WERLE, Flávia Obino Corrêa. et al. Um espaço esquecido de formação do professor: a escola normal rural. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. (orgs). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2008, v1. 295p.

ANEXOS

ANEXO 1**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Sob o título AS RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO CURSO NORMAL DO COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL DE CRICIÚMA/SC NO OLHAR DAS ALUNAS NEGRAS (1960-1973) esta pesquisa culminará na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma expressão oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Camila Freitas Fidelix, matriculada no curso de Pedagogia, da UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC, orientanda da(o) professor(a) Giani Rabelo, da mesma instituição. Os envolvidos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (48) 3431-2766 ou 96163256

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, desenvolvida pela aluna Camila Freitas Fidelix, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle das informações a cargo desta acadêmica da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

- () Solicito que seja resguardada minha identificação
 (X) Desejo que a autoria de meus depoimentos seja referida

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração, Criciúma, 09/11/2010.

 Participante da pesquisa

 Pesquisador/a

ANEXO 2**INSTRUMENTO DE PESQUISA****ROTEIRO DA ENTREVISTA**

NOME:

LOCAL E DATA DE NASCIMENTO:

NOME DO PAI:

NOME DA MÃE:

NOME DO MARIDO:

DATA DE NASCIMENTO:

NÚMERO DE FILHOS E NETOS:

ENDEREÇO ATUAL:

TELEFONE:

1- Então, antes da senhora ir para o Michel a senhora estudava aonde? E morava em Criciúma provavelmente?

2- Você já era professora?

3- E a senhora se formou em que ano no Lapagesse, lembra?

4- Criciúma não tinha curso Normal na época?

5- Havia um exame de admissão para entrar no Curso Normal?

6- O Curso Normal durava quatro anos, e eles selecionavam as alunas?

7- E na época, a senhora, já era casada então ou não?

8- A senhora que se mantinha, por que era pago no Michel?

9- Além de ter feito o normal regional no Lapagesse a senhora fez o ginásio no Lapagesse também antes?

10- E a sua mãe incentivava, na época a sua família para estudar, quando a senhora ainda era pequena?

11- Como que a senhora via assim, a construção, a entrada do Michel, o quê que significava o colégio nessa cidade?

12- Quem freqüentava o colégio era mais a elite?

- 13- A senhora percebia, que os pais dessas meninas acabavam ajudando, então através de rifas era isso, para colégio?
- 14- O Michel era um colégio grande, assim para a época?
- 15- E ali onde a senhora estudava, no Joaquim Ramos, antes de ser Michel mesmo, já era Michel, mas o prédio não é o que é hoje, tinham meninas e meninos?
- 16- E o quê a senhora lembra do curso normal, assim o cotidiano o dia-a-dia dele, as aulas, as professoras?
- 17- O ensino era Forte para a época?
- 18- E lá no Michel era muito rígido o ambiente, pelo fato de ser um colégio católico, ser um colégio de freira, havia muitas regras, havia muita rigidez na sua época?
- 19 – E com relação a normas, haviam?
- 20- Qual era o uniforme na sua época?
- 21- Para as casadas então não havia obrigatoriedade no uso do uniforme?
- 22- Você lembra das professoras? A maioria eram freiras?
- 23 - Tinham muitas alunas casadas?
- 24 - E a senhora percebia se havia uma divisão entre as mais riquinhas vamos dizer, e as outras que eram casadas, não eram da elite?
- 25- Não havia assim nenhum tipo de tratamento, de exclusão, ou coisa parecida?
- 26 - A senhora nunca viveu uma experiência de exclusão ou de preconceito a senhora não lembra?
- 27- Vocês aprendiam muita coisa, em relação à postura do professor, a didática em sala de aula?
- 28- Na visão delas, a professora tinha que ser formal diante dos alunos, como é que elas ensinavam o quê que elas diziam, com é que a professora tem que ser em relação aos alunos?
- 29- Sendo o Michel um colégio religioso, exigiam de vocês que participassem das atividades religiosas?
- 30- No Michel, a senhora lembra dos laboratórios das salas especiais?
- 31- E o quê que significou para a senhora, para a sua família ter uma filha professora, a senhora era a única?
- 32- Vinham alunas de outras localidades?

33- Haviam bolsas de estudos?

34- A sua mãe foi professora?

35- Qual era a profissão de seus pais?

36- Depois de ser formar no Michel a senhora começou a lecionar onde?

37- Existiam mais professoras negras?

38- A senhora viveu alguma situação de preconceito durante a sua carreira docente?

39- A senhora fez faculdade?

40- Se aposentou quando?

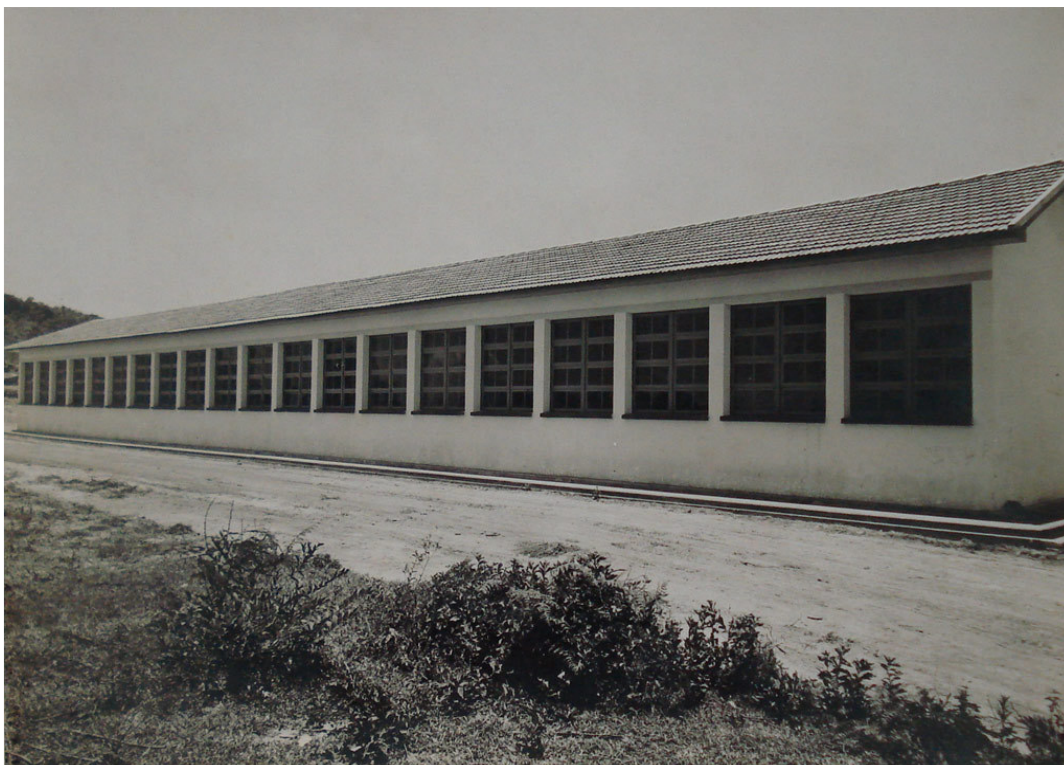
ANEXO 3

Figura 1: Prédio do atual EEB Joaquim Ramos (instalações provisórias do Colégio Madre Teresa Michel, 1955)

Fonte: Acervo de fotografias do Colégio Madre Teresa Michel



Figura 2: Missa campal no dia da inauguração das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel (24/09/1961).

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 3: Sala de Geografia do Colégio Madre Teresa Michel (1956)

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 4: Sala de Ciências Naturais do Colégio Madre Teresa Michel (1956).

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 5: Sala de Desenho do Colégio Madre Teresa Michel (1956).
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 06: Formatura das normalistas de 1960.
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 07: Ir. Diretora com alunas normalistas do Colégio MTM (1960)
Fonte: Acervo de fotografias do Colégio MTM



Figura 08: As alunas Normalistas no desfile de 07 de setembro. (1962).
Fonte: Acervo de fotografias do Colégio MTM.



Figura 09: Quadro de formatura das normalistas de 1960

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 10: Quadro de formatura das normalistas de 1963

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 11: Quadro de formatura das normalistas de 1967

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 12: Quadro de formatura das normalistas de 1968

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 13: Quadro de formatura das normalistas de 1971

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM



Figura 14:- Instalações Colégio Madre Teresa Michel atualmente.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM

ANEXO 4**Fotos de algumas normalistas entrevistadas**

Figura 15: Maria dos Santos Lima, normalista do ano de 1960.

Fonte: Acervo pessoal de Camila Freitas Fidelix



Figura 16: Oneide Alano da Rosa Vicência, normalista do ano de 1967.

Fonte: Acervo pessoal de Camila Freitas Fidelix.



Figura 17: Teresa Pedro Anacleto, normalista do ano de 1971
Fonte: Acervo pessoal de Camila Freitas Fidelix