

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRAZIELA PAVEI PERUCH ROSSO

**FINALMENTE... TEMOS UMA ESCOLA NORMAL!:
Saberes e Práticas na Formação de Normalistas na Escola
Normal Madre Teresa Michel (1958-1973).**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2011

GRAZIELA PAVEI PERUCH ROSSO

**FINALMENTE... TEMOS UMA ESCOLA NORMAL!:
Saberes e Práticas na Formação de Normalistas na Escola
Normal Madre Teresa Michel (1958-1973).**

Dissertação apresentada à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) como parte dos requisitos para obtenção do grau em Mestre em Educação na linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”.

Orientadora: Profa. Dra. Giani Rabelo

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2011

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**“FINALMENTE... TEMOS UMA ESCOLA NORMAL!: Saberes e Práticas na
Formação de Normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel (1958-
1973)”**

Dissertação submetida ao programa de Pós-
Graduação em Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 7/12/2011:



Prof. Dra. Giani Rabelo (Orientadora - UNESC)



Prof. Dr. Gildo Volpato (Membro - UNESC)



Prof. Dra. Gladys Ghisoni Teive (Membro - UDESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral (Suplente - UNESC)

**Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coordenador do PPGE-UNESC**



**Graziela Pavei Peruch Rosso
Mestranda**

Criciúma, SC, dezembro de 2011.

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R838f Rosso, Graziela Pavei Peruch.
Finalmente... Temos uma escola normal! : saberes e práticas na formação de normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel (1958-1973). / Graziela Pavei Peruch Rosso ; orientador : Giane Rabelo. – Criciúma : Ed. do Autor, 2011.
202 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2011.

1. Educação - Filosofia. 2. Capital cultural. 3. Poder (Ciências sociais). I. Título.

CDD. 22ª ed. 370

Bibliotecária Eliziane de Lucca – CRB 1101/14ª -
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

***Dedico este trabalho aos amores de minha vida:
minha mãe, meu esposo e a Educação.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente às extraordinárias “pessoas” que me ensinaram a compreender o significado do “tempo certo para todas as coisas”: Deus (acima de tudo), meu esposo e amigo, Diogo, minha admirável orientadora, a Profa. Dra. Giani Rabelo, e as sempre amáveis ex-normalistas e ex-professoras que comigo compartilharam suas memórias, tornando este trabalho uma realidade.

*Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu:
Tempo de nascer e tempo de morrer,
tempo de plantar e tempo de arrancar plantas,
tempo de matar e tempo de curar,
tempo de destruir e tempo de edificar,
tempo de chorar e tempo de rir,
tempo de lamentar e tempo de dançar,
tempo de atirar pedras, e tempo de ajuntá-las,
tempo de abraçar e tempo de evitar o abraço,
tempo de procurar e tempo de perder,
tempo de guardar e tempo de atirar fora,
tempo de rasgar e tempo de coser,
tempo de calar e tempo de falar,
tempo de amar e tempo de odiar,
tempo de guerra e tempo de paz.*

Eclesiastes 3:1-8

RESUMO

A presente dissertação possui como principal objetivo compreender os saberes e as práticas que permearam a formação das normalistas, na Escola Normal Madre Teresa Michel – Criciúma (SC), no período de 1958 a 1973. Enquanto pesquisadora, sob os olhos do presente, “escavei” o passado da primeira Escola Normal de 2º Ciclo de Criciúma, tentando construir, num horizonte recente, uma imagem do significado desse educandário para a sociedade da época, bem como à formação das normalistas que nele estudaram. Para tanto, “revolvi” o “solo” do acervo escolar e da Casa da Cultura de Criciúma, “explorei” o banco de dados do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – Grupehme – e entrevistei também mulheres, normalistas e professoras, que frequentaram esse educandário no período em que se dedicou a este tipo de formação (1958-1973). Com isso, buscando encontrar memórias as quais contribuíram para o esclarecimento da problemática em questão. Como norte para as análises e problematização das fontes, ancorei-me na teoria de **Pierre Bourdieu**, por meio da apreciação de três categorias principais: “*capital cultural*”, “*habitus*” e “*poder simbólico*”. Respalhada nos “fragmentos” encontrados na “escavação”, observei que, em um contexto onde a exploração do carvão tornava-se o centro do desenvolvimento econômico e populacional, a educação passou a ganhar destaque, nos discursos da sociedade criciumentense, a qual depositava, na escola, as expectativas de ascensão cultural da cidade. Destarte, este clamor não partia de todas as classes sociais, porém da recém-formada classe média que, vinda de grandes centros, acreditava que a reprodução de determinado capital cultural pudesse fazer que os/as jovens, seus filhos e filhas, tornassem-se os/as futuros/as responsáveis pela prosperidade intelectual e moral da cidade. Esse capital simbólico foi transmitido pela cultura escolar do Ginásio Madre Teresa Michel inaugurado em 1956 pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência – P.I.D.P., a fim de imprimir um jeito de ser cidadão e cidadã, um *habitus* cultivado e naturalizado como o ideal para o município. Com a abertura da Escola Normal MTM, em 1958, tal *status* passa a pertencer, sobretudo, às normalistas. Elas, por sua vez, buscavam, nas salas de aula do educandário, os “ingredientes” necessários para que pudessem dar continuidade ao desenvolvimento cultural da cidade, já que seriam elas as responsáveis por transmitir o capital cultural indispensável a muitas crianças, por meio da atuação em escolas de Criciúma e arredores. No entanto, mais que um *habitus pedagógico*, a Escola Normal visava, por meio de seus saberes e práticas, uma feição ideal de ser mulher, perfazendo caminhos que objetivassem manter e reproduzir as atitudes e comportamentos desejados para as moças pela sociedade da época. Para concretizar tal feito, as religiosas utilizavam-se de recursos coercitivos, visando manter o capital simbólico dominante, instaurando punições para aquelas que tentavam burlar a cultura escolar instituída. Porém, havia uma luta simbólica entre a cultura dominante e o comportamento de algumas alunas, que empregavam estratégias de resistência para tentar legitimar sua própria cultura, aprendida em outros campos e espaços.

Palavras-chave: curso normal, capital cultural, cultura escolar, *habitus* e poder simbólico.

RESÚMEN

La presente disertación posee como principal objetivo comprender los saberes y las prácticas que permearon la formación de las normalistas, en la Escola Normal Madre Teresa Michel – Criciúma (SC), en el período de 1958 hasta 1973. Como investigadora, bajo los ojos del presente, “cavé” el pasado de la primera Escuela Normal de 2º Ciclo de Criciúma, intentando construir, en un horizonte reciente, una imagen del significado de ese educandario para la sociedad de la época, bien como a la formación de las normalistas que en él estudiaron. Para tanto, “quité” el “suelo” del acervo escolar y de la Casa de la Cultura de Criciúma, “exploré” el banco de datos del Grupo de Búsqueda Historia y Memoria de la Educación – Grupehme – y entrevisté también mujeres, normalistas y profesoras, que frecuentaron ese educandario en el período en que se dedicó a este tipo de formación (1958-1973). Con eso, buscando encontrar memorias a las cuales contribuyeron para el esclarecimiento de la problemática en cuestión. Como norte para las análisis y problematización de las fuentes, me anclé en la teoría de Pierre Bourdieu, por medio de la apreciación de tres categorías principales: “*capital cultural*”, “*habitus*” y “*poder simbólico*”. Apoyada en los “fragmentos” encontrados en la “excavación”, observé que, en un contexto donde la exploración del carbón se convirtió el centro del desarrollo económico y de la población, la educación pasó a ganar destaque, en los discursos de la sociedad criciumense, la cual depositaba, en la escuela, las expectativas de aumento cultural de la ciudad. Así, este clamor no partía de todas las clases sociales, pero de la recién-formada clase media que, venida de grandes centros, creía que la reproducción de determinado capital cultural pudiese hacer que los/las jóvenes, sus hijos y hijas, se convirtieran los/las futuros/as responsables por la prosperidad intelectual y moral de la ciudad. Ese capital simbólico fue transmitido por la cultura escolar del Gimnasio Madre Teresa Michel inaugurado en 1956 por las Pequeñas Hermanas de la Divina Providencia – P.I.D.P., a fin de imprimir una manera de ser ciudadano y ciudadana, un *habitus* cultivado y naturalizado como lo ideal para la ciudad. Con la abertura de la Escuela Normal MTM, en 1958, tal *status* pasa a pertenecer, sobretudo, a las normalistas. Ellas, por su vez, buscaban, en las clases del educandario, los “ingredientes” necesarios para que pudiesen dar continuidad al desarrollo cultural de la ciudad, ya que serían ellas las responsables por transmitir el capital cultural indispensable a muchos niños, por medio de la actuación en escuelas de Criciúma y alrededores. Sin embargo, más que un *habitus pedagógico*, la Escuela Normal visaba, por medio de sus saberes y prácticas, una característica ideal de ser mujer, haciendo caminos que objetivasen mantener y reproducir las actitudes y comportamientos deseados para las chicas por la sociedad de la época. Para concretizar tal hecho, las religiosas se utilizaban de recursos coactivos, visando mantener el capital simbólico dominante, instaurando puniciones para aquellas que intentaban burlar la cultura escolar instituída. Pero, había una lucha simbólica entre la cultura dominante y el comportamiento de algunas alumnas, que empleaban estrategias de resistencia para intentar legitimar su propia cultura, aprendida en otros campos y espacios.

Palabras-llave: curso normal, capital cultural, cultura escolar, *habitus* y poder simbólico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Beata Madre Teresa Grillo Michel (*25/9/1855 e †25/1/1944).....	41
Figura 2: Casa Assistencial São José Residência das Pequenas Irmãs da Divina Providência (Rio Maina).....	69
Figura 3: Casa Assistencial Imaculada Conceição - Residência das Pequenas Irmãs da Divina Providência (Próspera, 1955).....	70
Figura 4: Vista panorâmica da área central da cidade de Criciúma no final da década de 1940.....	75
Figura 5: Instalações provisórias do Colégio Madre Teresa Michel, 1955.....	80
Figura 6: Ginasianos nas instalações provisórias do Colégio Madre Teresa Michel, 1956.....	81
Figura 7: Ginasianos com a irmã Anastácia e a profa. Maria de Lourdes Lodetti Hülse, 1960.....	85
Figura 8: Convite de Formatura da primeira turma de ginasianos do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel. Na capa, a ilustração do projeto das novas instalações do Colégio.....	91
Figura 9: Formatura da primeira turma de Ginásio (1959).....	92
Figura 10: Quadro de formatura da primeira turma de Ginásio (1959).....	93
Figura 11: Professoras Cláudia (1), Beverly (2), Maria de Lourdes (3) e Ir. Anastácia (4) com ex-ginasianos em comemoração aos 50 anos de formatura da primeira turma.....	94
Figura 12: Projeto arquitetônico do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel.....	95
Figura 13: Foto representativa do corpo discente (feminino) nas novas instalações do Ginásio e Escola Normal MTM – (década 60).....	97
Figura 14: Biblioteca construída nas novas instalações do Ginásio e Escola Normal MTM.....	98
Figura 15: Zurene Póvoas Carneiro, Rainha dos Estudantes de 1959.....	98
Figura 16: Construção do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel.....	99
Figura 17: Padre Estanislau Cizeski e a Bênção das Lajes (1959).....	101

Figura 18: Inauguração das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel (24/9/1961).....	103
Figura 19: Relatório de Verificação para Transferência de Sede – 24 de outubro de 1961.....	105
Figura 20: Novas Instalações do Colégio – Hall de entrada dos alunos (1961).....	106
Figura 21: Juvenistas (internas) na quadra de educação física – MTM (1963).....	107
Figura 22: Sala de aula das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel, 1961.....	107
Figura 23: Atuais Instalações do Colégio Madre Teresa Michel (2005).....	108
Figura 24: Luzes do Sul, edição de abril de 1958, p. 3.....	110
Figura 25: Declaração de Concessão de Bolsa de Estudos, 1972.....	115
Figura 26: Turma de Normalistas no ano de 1960.....	120
Figura 27: Caderno de cantos da aluna Vanda Milioli: 1º, 2º e 3º ano normal (1964-1966).....	131
Figura 28: Caderno de Artes: Representação do alfabeto desenhado - 3º ano Normal (1966).....	132
Figura 29 : Coro Orfeônico sob regência da Revda. Ir. Avelina Brando, [1962?]...141	
Figura 30: Festival de Valores, 1961.....	142
Figura 31: Caravana de normalistas do Madre Teresa Michel parte em demanda das capitais (1960).....	144
Figura 32: Certificado de Catequista – Vanda Milioli, 1966.....	145
Figura 33: Véu e Luvas utilizados para freqüentar a missa – Vanda Milioli, 1964.....	146
Figura 34: Gabinete médico-biométrico das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel, (1961).....	148
Figura 35: Professora Cláudia (1) e as alunas da 1ª turma do Ginásio Michel em aula de educação física em 1956 – representação do método calistênico.....	150
Figura 36: Caderneta Vanda Milioli 1º ano Curso Normal, 1964.....	155

Figura 37: Registro de Frequência - Caderneta Vanda Milioli, 1º ano Curso Normal, 1964.....	156
Figura 38: Foto da Ladainha Viva realizada pelas alunas do Colégio e Escola Normal MTM.....	164
Figura 39 : Desfile Cívico Sete de Setembro – [196_].....	167
Figura 40: Redação: A importância de Brasília. Vanda Milioli, 1960.....	168
Figura 41: Convite de Formatura da 1ª turma do curso normal (1960).....	171
Figura 42: Formatura das normalistas de 1960.....	172
Figura 43: Coquetel das Normalistas com a presença do Governador Heriberto Hulse (1960).....	172
Figura 44: Formanda Nair Miliolli recebendo o diploma do Governador Heriberto Hulse, 1960.....	173
Figura 45: Formanda Hilda Mandelli e Quadro de formatura das normalistas de 1960.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de congregações, ordens e institutos masculinos e femininos por período de chegada ao Brasil.....	50
Quadro 2: Congregações religiosas femininas na região carbonífera.....	62
Quadro 3: Quadro de professores do Ginásio Madre Teresa Michel, 1955.....	84
Quadro 4: Estrutura Curricular do Curso Normal da Primeira Turma (1958-1960)	129
Quadro 5: Estrutura Curricular do Curso Normal - 1964.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Normalistas Diplomadas entre 1960 – 1973 na Escola Normal MTM.....	175
Gráfico 2: Faixa Etária das Normalistas Formadas de 1960 a 1973 na Escola Normal MTM.....	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
INICIANDO AS ESCAVAÇÕES	14
Encontrando um objetivo para a escavação	15
Justificando o trabalho	23
Descrevendo a “exploração”	30
CAPÍTULO I	40
“ABANDONO À DIVINA PROVIDÊNCIA NO SERVIÇO AO NECESSITADO”: O CARISMA DAS PEQUENAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA CHEGA A CRICIÚMA	40
1.1 Pequenas Irmãs da Divina Providência: o princípio de uma grande missão	40
1.2. Congregações religiosas e educação: uma breve inserção	45
1.2.1. A educação no contexto do movimento ultramontano.....	46
1.2.2. Congregações Religiosas e Educação em Santa Catarina	51
1.3. Ao povo criciunense, as bênçãos e a caridade da Divina Providência.....	65
CAPÍTULO II	72
GINÁSIO MADRE TERESA MICHEL: UMA OBRA DAS PEQUENAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA	72
2.1 Ginásio Madre Teresa Michel: no vislumbrar do Casarão, a esperança por uma Criciúma melhor	72
2.2. No “Gigante Cor-de-Rosa”, o orgulho de uma missão a ser cumprida.....	941
CAPÍTULO III	109
“FINALMENTE... TEMOS UMA ESCOLA NORMAL!”	109
3.1. Contexto de implantação do Curso Normal e ingresso das normalistas	109
3.2. O Corpo Docente do Curso Normal	117
3.3. A primeira turma: composição e expectativas	119
3.4. Cultura escolar: saberes, normatizações e práticas na Escola Normal MTM..	125
3.4.1. As professoras e o método.....	126
3.4.2. O currículo da Escola Normal e o aprendizado das disciplinas.....	129
3.4.3. O ideal docente/mulher na prática dos discursos escolares.....	136

3.4.4. Aulas práticas e estágio	138
3.4.5. Práticas educativas extraclases	140
3.4.6. As práticas desportivas e as aulas de Educação Física.....	146
CAPÍTULO IV.....	152
CULTURA ESCOLAR: RELAÇÕES DE PODER E LEGITIMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL.....	152
4.1. A fé, a ciência e o amor à pátria como pilares edificantes da Cultura escolar..	152
4.1.1. A caderneta de frequência, o uso do uniforme e as penalidades para as transgressões.....	154
4.1.2. Os discursos e práticas cristãs: o capital simbólico da Igreja.....	160
4.1.3. A Educação Moral e Cívica e a legitimação do poder governamental	165
4.2. E a cultura escolar transcende os muros da escola... ..	169
4.3. Escola Normal Madre Teresa Michel: 15 anos de história e formação	170
CONCLUINDO AS ESCAVAÇÕES.....	178
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXO	197

INTRODUÇÃO

INICIANDO AS ESCAVAÇÕES

Ao evitar dirigir o rosto e vislumbrar o que o aguarda no futuro, o anjo da história de Walter Benjamin (1994) experimenta-se incapacitado, não apenas de juntar as ruínas do passado, mas, também, de utilizar suas próprias asas a fim de retornar ao paraíso.

O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (WALTER BENJAMIN, 1994, p. 226).

Tal como o anjo que experiencia a angústia do abandono de algo que lhe desperta a admiração, sabendo que caminha rumo ao progresso sem poder conter algo que outrora fora seu, trabalha o historiador¹. Contudo, este, ao contrário de dar as costas ao progresso, mas com os olhos voltados para ele, tenta mover cada fragmento daquilo que foi, tentando observá-los com o olhar de um novo “agora”.

Assim caminho também como pesquisadora, que, sob os olhos do presente como uma profissional da educação, pretende se voltar para o passado da primeira Escola Normal de segundo ciclo de Criciúma, tentando construir, num horizonte recente, uma imagem do significado desse educandário à sociedade da época, bem como para a formação das normalistas que nele estudaram.

Início este trabalho apresentando as razões que motivaram a realização da referida pesquisa, seu percurso metodológico, bem como sua relevância, sob o ponto de vista acadêmico e profissional.

¹ Ressalto que utilizarei o termo historiador/a durante o percurso deste trabalho para justificar a importância do estudo histórico das instituições escolares, apesar de não me encaixar na categoria de historiadora de ofício ou formação. Todavia, por me caracterizar como uma “historiadora da educação”, no sentido de estar atuando em pesquisas, na área de história da educação, há algum tempo.

Encontrando um objetivo para a escavação

“Escavar” e “explorar” o passado, buscando “camadas” para a construção do presente. Essa pode ser considerada a motivação de todo historiador ao investigar o passado e a memória da História da Educação. História esta que pretende revolver cada “camada”, cada “fato” do que foi, e, com o olhar fixo no presente e no diálogo com o presente, edificar um novo “agora”, uma nova história social.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas a exploração mais cuidadosa entrega aquilo que recompensa a escavação (WALTER BENJAMIN, 1995, p. 239).

O historiador ocupar-se-á, então, da reconstrução dessas histórias por meio de uma narrativa coerente, com bases num múltiplo e complexo inter-relacionamento entre tempo, espaço e a expressão dos grupos humanos. E, questionando fontes, captará o sentido da construção de uma memória social no tempo, criando uma imagem do passado (QUEIROZ; YOKOI, 1999).

Walter Benjamin, quando descreve o passado como um emaranhado de “fatos” que devem ser “espalhados”, “revolidos” e explorados cuidadosamente, “camada” a “camada”, retrata o panorama mais oportuno para que eu possa problematizar meu objeto de estudo, tendo em vista a impossibilidade da reconstrução de um passado concreto, perfeito, linear e sem “vácuos”. Já que, quando o assunto é história, até mesmo o passado possui suas próprias temporalidades e significados particulares. “O tempo jamais é único, no estudo da história, pode ter uma predominante qualitativa ou quantitativa, é desigual e particular a cada sociedade, a cada momento e a cada espaço. É físico e metafísico. Pode até mesmo não existir” (QUEIROZ; YOKOI, 1999, p. 9).

Assim, em sua extensão e plenitude, o passado jamais poderá ser conhecido por completo. O mais próximo que é possível chegar dele está na compreensão de seus fragmentos, das marcas que foram deixadas pelas mulheres e homens em determinado tempo e que, por meio da reflexão no momento do historiador, transformaram-se em um novo “contar”, em uma interpretação e entendimento do que foi percebido e escrito pelo horizonte do “hoje”. Haja vista a história ser,

segundo Benjamin (1994, p. 229), “uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”, ou seja, uma história vista e compreendida com os “olhos” do e no presente.

Uma história que procura “escavar” de modo paciente o acúmulo de fragmentos do passado, revolvendo, analisando e recolhendo indícios, não para remontar o passado tal como ele foi, mas para encontrar o que nele foi esquecido, perdido ou mesmo danificado, por uma história contada apenas do ponto de vista dos dominantes. Pois, ainda, para Benjamin (1994), a história não é apenas a história dos vencedores, mas de todos aqueles que participam da sociedade e colaboram com a construção da memória social.

Além disso, não cabe ao historiador o papel de encontrar uma verdade absoluta a respeito dos fatos coletados, mas o de avaliar minuciosamente cada fonte coletada, problematizando-a, e, segundo a intencionalidade de seu objeto, buscar elaborar uma história cuja verdade é colocada apenas no horizonte de uma expectativa, tendo como produto final, não um passado construído em sua concretude, porém, em aproximação. Aproximação esta que dependerá da postura e das representações construídas pelo historiador.

Para Pesavento (2005), as representações tomadas pelo historiador sobre o mundo e a interpretação da realidade:

[...] não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2005, p. 39).

A história não é “a ciência do passado”, todavia, conforme Bloch (2002), é “a ciência dos homens no tempo”. O historiador não apenas pensa o humano, porém, problematiza o humano em uma atmosfera chamada “duração”. Essa mesma história deve ser feita por meio de uma multiplicidade de documentos e de técnicas, tendo em vista a complexidade dos fatos humanos. Tais fatos não estão prontos, nem mesmo acabados, pois resultam diretamente da construção (e interpretação) do historiador.

Bloch (2002) afirma ainda que a história não deve ser um trabalho erudito, realizado somente entre quatro paredes. No entanto, deve haver trocas entre os

historiadores, que, em conjunto, e ancorados no presente, devem estabelecer quais seriam os problemas dominantes de sua época. Não cabendo, desta maneira, julgar entre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, mas compreender com ética, buscando o verdadeiro e o justo, dentro do tempo. Um tempo que deve ser utilizado pelo historiador de forma regressiva, uma vez que as indagações do presente são o que fazem o historiador voltar-se para o passado.

Por conseguinte, o historiador deve construir uma História não apenas voltada para a narração seletiva e linear de acontecimentos passados, porém, uma historiografia que abarque todos os aspectos da vida social – sejam eles: materiais, de poder e mentalidades coletivas – e constrói múltiplas temporalidades por meio do reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre passado e presente no conhecimento histórico. Desse modo, o interesse do historiador no passado está em esclarecer o presente; pois é por meio dele que o passado é atingido.

Segundo Le Goff (1990), nesse caráter “regressivo” de construção histórica, o presente não deve ser transportado ingenuamente para o passado, nem mesmo a temporalidade compreendida de forma linear, tendo em vista que há rupturas e descontinuidades que são impossíveis de serem ultrapassadas, “vazios” praticamente impreenchíveis, quer num sentido quer noutro.

Nesse contexto, onde a História é substituída pela “história da história” ou historiografia, a noção de fonte é ampliada para além dos documentos que a história tradicional restringia aos textos e aos produtos da arqueologia, chegando à oralidade e à memória. E até mesmo a história, que antes era considerada puramente “oficial”, agora é objeto a ser problematizado.

Para Lopes e Galvão (2001), as fontes são a matéria-prima necessária e indispensável do historiador. A História “se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas” (2001, p. 81). As autoras citam ainda Lucien Febvre (apud LOPES e GALVÃO, 2001, p. 80) para frisar que “se pode fazer história com tudo o que, sendo do homem/*mulher*, depende do homem, serve para o/a homem/*mulher*, exprime o/a homem/*mulher*, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do/a homem/*mulher* (grifos da autora)”. Todavia, desde que problematizadas, contextualizadas ou mesmo tomadas como próprio objeto de pesquisa.

Ao descreverem as fontes fundamentais, nos estudos de História da Educação, Lopes e Galvão (2001) citam entre os objetos: carteiras, utensílios

diversos, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrência, cadernos e trabalhos dos alunos, uniformes, bibliotecas escolares, currículo e saberes escolares.

No entanto, o trabalho do historiador não é simplesmente “inventariar os achados” ou mesmo “coleccionar antiguidades”, mas saber analisar o que tem em mãos, procurar estabelecer relações entre todas as demais fontes identificadas na pesquisa com sua problemática central, além de visualizar e “assinalar no terreno de hoje o lugar no qual o velho é conservado” (BENJAMIN, 1995, p. 239).

Nora (1993, p. 9), ao explorar as diferenças entre memória e história, observa que “a memória é a vida, sempre encarregada de grupos e, nesse sentido, ela está sempre em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”. A história, em contrapartida, “é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”. Em outras palavras, a memória é atual e se alimenta de lembranças e, por meio dela e em relação a ela, a história é constituída. “A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”.

Complementando, ainda, sobre a memória, Nora (1993, p. 9) expõe que essa surge do grupo que ela une. Desse modo, coloca que “há tantas memórias quantos grupos existem”, pois ela é “por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”. A história, entretanto, “pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal”, tendo em vista que ela é composta por fragmentos, que, quando problematizados, relativizam e originam um novo presente. A história, por meio da memória, tentando “decifrar o que somos, à luz do que não somos mais” (NORA, 1993, p. 20).

Nessa perspectiva, a memória se faz necessária, a partir do momento em que é percebida como uma ferramenta imprescindível para a constituição da identidade de um indivíduo ou de um grupo. Para isso, é preciso que as ações a serem tomadas sejam pensadas de modo que prevaleça sempre a intencionalidade (RUSEN, 2001). Ou, melhor dizendo, que o foco e as atitudes de pesquisa estejam sempre voltados à construção/solução da questão principal de investigação. Intencionalidade, que pode ser complementada ainda por Benjamin (1995), quando coloca:

[...] As imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria de um colecionador. E, certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do

melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual o velho é conservado (BENJAMIN, 1995, p. 239).

Tratando-se de minha trajetória enquanto acadêmica e pesquisadora e do problema que move esta investigação, é possível relatar que, quando iniciei minhas primeiras escavações nos terrenos tão granulares² da história da educação brasileira, deparei-me com vários tipos de “partículas” que, quando “compactadas”, possibilitavam algumas leituras sobre o passado. Algumas partículas, mais “finas”, já bastante “revolidas” ou mesmo com poucos espaços “vazios” entre si, facilitavam a intercomunicação dos “grãos”. Outras, ao contrário, bastante “grossas” e “irregulares”, dificultavam o estudo e até mesmo a compreensão das características do “solo” investigado.

No que tange à história das instituições formadoras de professores/as e os saberes e práticas por elas disseminados, o mesmo panorama pode ser experienciado: “solo fértil”, porém, com muitos “grânulos” pouco “compactados” e inúmeros “vazios” a serem preenchidos.

Foi/é possível também encontrar alguns/mas “escavadores/as”, e, com eles/elas, “grandes escavações”. Entre os/as principais, Heloísa Villela e Helena de O. S. Villela, trabalhando de modo minucioso para “escavar” e “revolver” o solo da primeira escola de caráter normal fundada no Brasil, ou seja, a Escola Normal de Niterói – datada de 1835. Lúcia Maria da França Rocha, aproximando-se do passado da Escola Normal da Bahia (1836). Nicanor Palhares Sá e Elizabeth F. Sá Poubel e Silva, “espalhando a terra” para compreender o desenvolvimento da Escola Normal de Cuiabá. Além, claro, da memorável “escavação” realizada por Carlos Monarcha sobre a Escola Normal da Praça, fundada em São Paulo, em 1846, cujos ensinamentos e métodos tornaram-se, mais tarde, referência em todo o país (Brasil), alcançando Santa Catarina, meu Estado natal. Impacto este resultante na Reforma Orestes Guimarães, estabelecida no ano de 1911 e investigada minuciosamente por Gladys Mary Ghizoni Teive, em sua tese de doutorado por meio da Escola Normal

² Segundo a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, os solos granulares são compostos por inúmeras partículas, individualmente soltas, que, no estado seco, não se aderem uma à outra (somente se apoiam entre si), pelo fato de existirem entre as partículas espaços vazios relativamente grandes e intercomunicados entre si. Desse modo, quando em estado seco, é fácil reconhecer um solo granular simplesmente pela observação de tamanho dos diferentes grãos. Contudo, ao compactar-se esse tipo de solo, aumenta-se a resistência ao deslocamento entre as partículas, melhorando a transmissão de força entre eles.

Catarinense³, sua cultura e o *habitus pedagógico* de suas normalistas. Este mesmo educandário, hoje denominado Instituto Estadual de Educação e localizado em Florianópolis, fora a primeira Escola Normal da Província de Santa Catarina, instituída por meio da lei nº. 898, de 1º de abril de 1880.

As “camadas” do “solo” da Escola Normal Catarinense, desde sua fundação à passagem para o século XX – também já sofreram outras escavações, tendo sido “revolvidas” e contadas sob os olhares de Maria das Dores Darós e Leziany Silveira Daniel, no artigo intitulado “Escola Normal em Santa Catarina: o processo de professores coadunado com os ideais de nacionalização e ‘cientificação’ do ensino” (2008). Fragmentos dessa mesma história também podem ser encontrados na obra “Identidade social do professor: as práticas docentes numa dimensão histórico-político-social 1930-1950”, de Maria das Dores Darós e Terezinha Gasho Volpato (1997).

Pode-se também citar como referência os estudos realizados sobre o Colégio Sagrado Coração de Jesus⁴, educandário fundado em 25 de janeiro de 1898, pela Congregação das Irmãs da Divina Providência. Instituição esta de caráter confessional e privado, cujo Curso Normal foi equiparado à Escola Normal Catarinense, em 1º de setembro de 1919, pela lei nº. 1.253, porém, com ênfase na formação da “mulher professora” apoiada no tripé “civilidade, moralidade, religião”. Dessa forma, apesar de incorporar e colaborar com as políticas direcionadas pelo Estado, mantinha o princípio religioso como principal direcionador da sua educação.

³ A Escola Normal Catarinense, criada em 10 de junho de 1892, pelo Decreto nº. 155, no Governo do Tenente Manoel Joaquim Machado, foi incorporada como anexo ao Lyceu de Artes e Ofícios, antigo Palácio do Governo, atual Museu Cruz e Souza. Em 1926, durante o Governo de Hercílio Luz, o educandário inaugura sua própria sede, localizada na rua Saldanha Marinho, hoje prédio do Museu da Escola Catarinense. Em 1935, com a Reforma do Ensino Catarinense, a Escola Normal Catarinense passou a ser denominada Instituto de Educação de Florianópolis e, em janeiro de 1947, com o Decreto nº. 3.779, sofre a alteração para Instituto de Educação Dias Velho, ganhando também novo espaço localizado à rua Saldanha Marinho, no antes chamado Campo de Manejo – assim denominado, por ser um local utilizado para o manejo de armas por soldados do quartel que ali existia. Em 1956, o nome novamente é modificado, passando o educandário a se chamar Colégio Estadual Dias Velho, tendo sua última alteração efetuada, em 1964, para Instituto de Educação, cujo nome é conservado até os dias atuais. Neste mesmo ano, a instituição deixava também o prédio da rua Saldanha Marinho para se transferir às modernas e amplas instalações da avenida Mauro Ramos. Maiores informações consultar o site <http://www.iee.sed.sc.gov.br>.

⁴ Informações sobre a formação de professores catarinenses, nas primeiras décadas da República, podem ser encontradas no estudo “O Colégio Sagrado Coração de Jesus e o Instituto de Educação de Florianópolis: projetos de formação para as normalistas catarinenses nas primeiras décadas do século XX”, realizado por Leziany Silveira Daniel.

Contudo, a expansão das escolas normais pelo Estado passara somente a ocorrer, após a primeira República, com o ideário republicano laico de “educação para todos”, o plano de nacionalização do ensino catarinense autorizado em 1910, levado a efeito em 1911 por Orestes Guimarães e a implantação dos grupos escolares em 6 (seis) “grandes centros” ou municípios do agora Estado de Santa Catarina, sendo eles: Grupo Escolar Conselheiro Mafra – Joinville, 1911; Grupo Escolar Jerônimo Coelho – Laguna, 1912; Grupo Escolar Lauro Müller – Florianópolis, 1912; Grupo Escolar Vidal Ramos – Lages, 1913; Grupo Escolar Silveira de Souza – Florianópolis, 1913; Grupo Escolar Victor Meirelles – Itajaí, 1913; e o Grupo Escolar Luiz Delfino de Blumenau, também inaugurado no ano de 1913⁵.

Quando de sua inauguração, os grupos escolares foram dirigidos por profissionais capacitados em outros Estados e professores formados pela Escola Normal de Florianópolis. Contudo, no meio rural, ainda continuavam atuando outros modelos de escola como as Isoladas, Étnicas, Reunidas e Complementares – muitas vezes, contando com a presença de profissionais com instrução mínima para lecionar.

Conforme Teive (2008, p. 98),

A Escola Normal, sediada na capital, tinha suas portas abertas aos egressos das escolas complementares, os quais frequentariam apenas o último ano do Curso, e também os egressos dos Grupos Escolares, após exame de admissão, os quais deveriam cumprir os três anos do curso. Contudo, por estar instalada na capital do Estado, a vinda para Florianópolis de muitos/as complementaristas e/ou egressos dos Grupos Escolares do interior ficava seriamente prejudicada, principalmente pela falta de condições financeiras deles/as para custear seus estudos na capital. Assim, o acesso à escola formadora de mestres ficava restrito aos moradores/as de Florianópolis e adjacências e aos filhos – principalmente às filhas – das classes médias e altas do interior.

Entretanto, alguns questionamentos podem ser feitos, a fim de verificar o que houve, com relação às Escolas Normais, no Estado de Santa Catarina. São elas: a) como ocorreu a expansão das Escolas Normais, em Santa Catarina, após a Reforma de 1911?; b) como foi o impacto da Reforma Orestes Guimarães nas regiões rurais?; c) qual o tipo de formação recebida pelos profissionais que

⁵ A história dos Grupos Escolares em Santa Catarina pode ser encontrada na obra “*Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930)*” de autoria de Vera Lucia Gaspar da Silva, publicada nos Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia (MG), 2006.

almejavam a docência em localidades distantes da Capital do Estado?; e, por fim, d) quando, mais precisamente, as regiões interioranas passaram a contar com as chamadas Escolas Normais para formação de professores?

Essas são questões que ainda possuem muito “solo” a ser “escavado”, “revolvido” e necessitam de maior atenção por parte dos historiadores da educação, para que seja possível contar e significar os fragmentos do passado sobre a formação de professores em Santa Catarina. Principalmente, quando relacionado ao terreno “irregular” e “não coeso” da história da educação no extremo sul catarinense, tendo em vista que, atualmente, a região possui, em nível de pós-graduação, apenas um estudo voltado às instituições formadoras de professores: “*A História do Colégio Normal de Araranguá*”, narrada sob o prisma de Cássio Pereira de Souza. Além disso, pode-se contar também com a contribuição do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme), vinculado à Unesc e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem conseguido reunir alguns documentos e fontes, incluindo suportes oficiais, fotografias e narrativas orais sobre duas escolas confessionais que ofertaram o Ensino Normal, uma delas foco deste estudo.

Assim, para que os “vazios” desse terreno possam ser preenchidos e o passado “soterrado” da formação docente em nossa região seja de uma forma mais ampla “descoberto”, “desvelado”, decidi contribuir “escavando” e “revolvendo” uma pequena parte desse “solo”, isto é, a história da primeira Escola Normal de segundo ciclo de formação de professores de Criciúma (SC), a denominada Escola Normal Madre Teresa. Destarte, a questão central desta investigação situa-se em compreender os saberes e práticas que permearam a formação das normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel – Criciúma – SC, no período de 1958 a 1973.

Deste modo, mergulhei “na interioridade da instituição a ser investigada, tentando construir uma historiografia que explique melhor os fenômenos e a realidade educativa, ou seja, dê conta dos vários atores envolvidos no processo”, representados, neste trabalho, pela Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, instituições governamentais e a sociedade criciumense (OLIVEIRA & GATTI JR., 2002, p. 74).

Nesse sentido, “revolvi” o “solo” do acervo escolar e da Casa da Cultura de Criciúma, “explorei” o banco de dados do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – Grupehme – e entrevistei também mulheres, normalistas e professoras,

que frequentaram esse educandário no período em que se dedicou a este tipo de formação (1958-1973), procurando “memórias” que vieram a contribuir com o esclarecimento de questões como: a) com que objetivo foi criado o Ginásio Madre Teresa Michel?; b) qual a relação existente entre a proposição de fundação da escola, a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, e as expectativas da sociedade à época?; c) qual a finalidade da criação do Curso Normal de segundo ciclo na instituição?; d) que valores e normas definiam as atividades escolares no cotidiano das normalistas em uma escola religiosa?; e) qual o ideal de professor/a cultivado pela Escola Normal confessional?; f) qual a contribuição deste educandário, sobretudo do Curso Normal, para a educação e o desenvolvimento socioeconômico e cultural do município?

Questionamentos esses efetuados por uma historiadora da educação que não ousou esclarecer como um todo o passado da escola a ser estudada, nem mesmo pretendeu “revelar” toda a cultura formal disseminada pela Escola Normal Madre Teresa Michel.

Destarte, desejou, de forma singela, com o pouco tempo que é oferecido para tal tarefa, contribuir com o contar/fazer a história da educação da cidade na qual atualmente também me faço, constituo-me mestre.

Justificando o trabalho

O que é ser professor/a? Como nos constituímos professores/as? Qual o papel da escola/universidade na formação docente? Por que escolhemos ser professores/as?

Esses são questionamentos que, não raramente, circularam ou circulam no pensamento de milhares de professores/as que exerceram ou exercem o magistério. Grupo no qual, com grande carinho, estou inserida e compartilho das muitas gratificações e desafios da profissão, além das ansiedades, dúvidas e inquietações voltadas à identidade e à formação docente. Inquietações que me instigaram a ingressar como aluna especial no Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no segundo semestre de 2008, na disciplina “Memória de Professores⁶.”

⁶ Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Giani Rabelo.

Nesse ambiente de estudo e discussão, tive a oportunidade de avaliar a importância da história oral e da memória docente como elementos essenciais não apenas à compreensão da identidade, formação e práticas docentes, entretanto, também para o contar/desvendar o universo histórico da educação. Contexto em que passei a conhecer uma parcela da história que não é contada em livros, nem faz parte dos documentos oficiais, mas que pode ser compreendida por meio de muitos outros documentos, tais como fotografias, diários de classe, cadernos de planejamento, livros didáticos e, até mesmo, do relato da história de vida e memórias de muitos professores e professoras que, até pouco tempo, nunca havia sido ouvidos/as, tampouco, tido suas memórias problematizadas em produções acadêmicas.

Nessa disciplina, pude também conhecer alguns fragmentos da história de minha mãe, professora aposentada, em um dos trabalhos efetuados em sala de aula. Ao entrevistá-la, falou sobre sua infância, sua primeira escola, sua primeira professora, seu uniforme, bem como sobre sua trajetória enquanto aluna, professora e mãe. Naquele momento, senti-me bastante emocionada, pois, depois de muito tempo, foi possível apreciar seus olhos brilhando em cada momento de seu discurso. A cada palavra, a cada recordação, tornava-se mais evidente o quanto aquele passado ainda estava presente na professora que vivia em minha mãe, e por ela continuava sendo vivido e ressignificado enquanto rememorava suas experiências.

Na mesma época, comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – Grupehme. Nesse momento, passei a ter contato com parte das histórias das instituições escolares da região sul de Santa Catarina, além de diversas fontes – entre elas, documentos escolares e entrevistas de (ex) profissionais da educação, que serviam como fragmentos para a construção da memória educacional de nossa região. Essas fontes aguçaram ainda mais minha curiosidade em estudar os processos de formação e identidade docentes, principalmente, quando relacionados à história das instituições de formação de professores.

Tal qual citam Lopes e Galvão (2001, p. 78):

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou poucas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem. Mas estão também indisponíveis porque,

inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema. De saída, o que determina o que serão as fontes é exatamente isso: o problema problematizado. E começa um árduo trabalho.

Ainda, como contribuição para a construção do problema desta pesquisa, ressalto que, enquanto integrante do Grupehme, iniciei minha participação em uma nova frente, o Grupo de Estudos “Gênero, Educação e Religião”, passando a discutir esta temática tão importante e, até o momento, por mim desconhecida.

Não posso deixar de citar o apoio da Profa. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, pessoa de grande sabedoria e conhecimento, cujo conceito de *habitus pedagógico* me apresentou. Tive o prazer de compartilhar com ela algumas de minhas ideias e aspirações, em uma de suas visitas à Unesc, ocasião em que se dispôs a falar sobre seu belíssimo e apaixonante trabalho “Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um *habitus pedagógico*”, realizado no âmbito da primeira Escola Normal fundada em Santa Catarina. Foi o incentivo da professora Gladys que me suscitou o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre as chamadas “normalistas”, bem como a respeito da importância da cultura escolar para a formação de uma identidade docente ou, melhor dizendo, de um *habitus pedagógico* que “condiciona” práticas e saberes a serem vivenciados pela/o docente em respostas às solicitações do contexto no qual está inserido/a. Após esse primeiro contato e aprendizado, pude contar também com seu apoio no retorno de algumas mensagens e de materiais – livros e informações – que ela se dispôs a me encaminhar como “presentes”. Riquíssimos e inestimáveis “presentes”.

Por último, a maior de todas as contribuições me foi oferecida por minha orientadora, a Profa. Dra. Giani Rabelo, ao me fazer descobrir que “retroceder” não significa “perder tempo” ou mesmo “retrabalhar”, mas ganhar um pouco mais de conhecimento para que possamos prosseguir com mais certeza a respeito do que queremos. Do ponto de vista de Walter Benjamin, seria “escavar um novo buraco no solo”, porém, não esquecendo que o solo continua não sendo o mesmo, e as coisas nele já cultivadas ou encontradas não deixaram de ter sua importância e contribuição para a reconstrução do passado. Contudo, torna-se necessário admitir que é chegada a hora de iniciar uma nova “escavação”, “espalhar” novamente a “terra”, buscando novos elementos que, igualmente, contribuirão com o contar de nossa própria história.

Recordo o mais importante dos encontros que tive com minha orientadora. Havia se passado nove meses desde o meu ingresso no mestrado. Como objeto, estava investigando a influência de mães professoras “normalistas” na escolha profissional e na constituição do *habitus* de filhas também professoras. Tema que conseguia reunir conceitos como memória, história oral, gênero, identidade e formação de professores ao orgulho que tinha por minha mãe, já que esta é a figura que mais contribuíra para minha escolha profissional e minha paixão pelo magistério. Naquele momento, já me encontrava com quase 50 (cinquenta) páginas de produção e o primeiro capítulo de minha dissertação quase finalizado. Todavia, algo me inquietava. Parecia que eu estava “escavando”, “escavando”, encontrando inúmeros “fatos”, porém, ao tentar “espalhar a terra” e “revolver o solo”, tudo acabava por ficar superficial. Havia “indícios”, muitos “indícios” de grande relevância pessoal, entretanto, não conseguia encontrar uma razão sólida de minha contribuição para a história da educação, uma vez que a relevância de meu estudo era o que mais me instigava a continuar pesquisando.

No encontro em questão, tomei a liberdade de desabafar minhas dúvidas e preocupações em relação ao trabalho que vinha sendo realizado e à falta de perspectivas quanto a seu impacto, tanto em minha carreira, quanto no registro da memória educacional de minha região. Foi então que começamos a pensar sobre a possibilidade de continuar estudando as normalistas, porém, não mais sob o enfoque inicial, mas do ponto de vista histórico e cultural da primeira instituição secundária de formação de professores da região do extremo sul de Santa Catarina – o Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel⁷. A partir desse momento, iniciei uma nova escavação. Não obstante, com os fatos anteriormente “escavados”, decidi então contar a história de minha mãe em um artigo intitulado “Minha mãe, meu espelho: uma leitura biográfica do sentido de ser professor/alfabetizador”.

⁷ O Colégio Madre Teresa Michel de Criciúma já foi estudado em projetos e trabalhos de conclusão de curso realizados por pesquisadores e acadêmicos da Unesc. Entre investigações realizadas é possível citar: 1) Projeto "Vida religiosa, magistério e gênero: freiras na sala de aula", que, sob a coordenação da Profa. Dra. Giani Rabelo, possui como objetivo geral investigar a relação da vida religiosa com o magistério, numa perspectiva do gênero, em escolas confessionais de Criciúma e Içara implantadas por congregações religiosas femininas, nas décadas de 1950 e 1960. O projeto foi finalizado, no ano 2009, sendo que todas as fontes de pesquisa encontram-se catalogadas no acervo do Grupehme; 2) Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (SC): Grêmio Estudantil no Colégio Madre Teresa Michel, nas décadas de 1960 a 1970, realizado em 2009 pela acadêmica Maria Eduarda de Oliveira Souza, sob a orientação também da Profa. Dra. Giani Rabelo.

Mas, por que estudar a história de uma escola normal localizada no extremo sul de Santa Catarina e os saberes e práticas por ela produzidas e disseminadas?

Para Werle (2004), contar a história das instituições escolares nada mais significa que uma tentativa de formular uma representação da instituição no que se refere a costumes e comportamentos que foram incessantemente delineados e rearticulados por meio de seus indivíduos e grupos, diante de estímulos e pressões exteriores e, quanto ao seu grau de integração e formas de funcionamento.

Em conformidade a Nosella e Buffa (2009), o investigar e o contar a história das instituições escolares, além de contribuir para o entendimento da cultura institucional e para a avaliação dos saberes e práticas pedagógicas aplicados por seus integrantes, nas mais diversas épocas, seus relatos acabam por produzir impactos significativos quando lidos pelos educadores e comunidade na qual o educandário está inserido. Entre as principais impressões, podem ser citadas: o comprometimento emocional-afetivo de pertencer a uma instituição cuja história está sendo reconhecida; um maior reconhecimento por parte da comunidade em geral, bem como o apoio a seus projetos educacionais. Além, é claro, de colaborar com o registro e a preservação da memória da escola e com a compreensão da história educacional de uma determinada região, tendo em vista que a instituição pesquisada faz parte de um todo sistematizado e é diretamente influenciada pela cultura exterior a seus muros.

No seu percurso histórico, uma instituição educativa como totalidade a ser construída, sistematicamente compõe sua própria identidade. Nessa composição, ela produz sua cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas (OLIVEIRA E GATTI JR., 2002, p. 75).

Essa identidade, também denominada Cultura Escolar, pode ser entendida como um “conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo em instituições educativas” (VIÑAO FRAGO, 2000; p.100). Isso denota afirmar que a escola produz em seu interior “modos de pensar e de atuar” que direcionam as práticas e condutas dos agentes envolvidos no processo educacional, “tanto nas aulas, quanto fora delas” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Cultura escolar esta que é responsável por transmitir um capital cultural acumulado historicamente, ao mesmo tempo que reproduzir valores e hábitos

necessários à manutenção da ordem social, tendo em vista que, cabe à escola “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BORDIEU, 2007a, p. 62).

Enquanto capital cultural entende-se “o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39). Nesta direção, Bourdieu (2007, a p. 74) expõe que este tipo de capital pode existir sob as formas: *estado incorporado*, “sob a forma de disposições duráveis do indivíduo”, *estado objetivado*, como objeto de apropriação material, apresentado “sob a forma de bens culturais”, tais como quadros, livros e até mesmo por meio do patrimônio edificado das instituições escolares e, por fim, em *estado institucionalizado*, que legitima a incorporação do capital cultural por meio de sua objetivação, como é o caso dos diplomas escolares.

Por conseguinte, a função principal da escola encontra-se em desenvolver meios para que o capital cultural consiga ser ensinável, possibilitando sua incorporação pelo sujeito. Ela deve ser capaz de transformar o capital cultural em um “ser que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 2007a, p. 74-75).

Sobretudo, a escola passa a ser responsável por instituir um *habitus*, ou seja, um jeito de ser socialmente determinado, “um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a atuar como estruturas estruturantes”, resultante de uma realidade objetivamente interiorizada e que irão orientar as escolhas e prática de cada agente em sua trajetória social (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

Assim, tal como a compreensão dos esquemas que organizam o pensamento de uma época é possibilitada somente por sua referência ao sistema, o estudo da instituição em questão permitiu que fossem compreendidas as expectativas depositadas pela sociedade cricumense, nos agentes a serem formados/as pela Escola Normal Madre Teresa Michel (BOURDIEU, 2007b). Principalmente, no que tange as alunas que ingressaram no Curso Normal, tendo em vista que elas se tornariam o corpo docente gabaritado e responsável por transmitir “aos pequeninos com amor e carinho” tudo aquilo que aprenderam “nas carteiras da

Escola Normal⁸”.

Ressalto que muitas são as pesquisas que abordam a história das instituições escolares no Brasil e em Santa Catarina, principalmente, quando se trata de escolas formadoras de professores/as. Em Criciúma, é possível citar os projetos desenvolvidos pelos membros do Grupehme: Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (Cemessc), a qual consiste em disponibilizar, em acervo digital, imagens de prédios escolares, mobílias e objetos escolares, documentos escritos e iconográficos, considerados mais antigos e com maior valor histórico; a Série Cadernos da História da Educação das Escolas da Rede Municipal de Criciúma que, com ênfase, problematizaram as escolas étnicas na região sul catarinense e os reflexos da política de nacionalização do ensino, com a finalidade de compreender os significados da nacionalização do ensino, nas escolas étnicas do sul catarinense para os sujeitos que delas faziam parte e sua contribuição para a história da educação; o *Littera Culturalis*, cujo um dos principais objetivos é estimular 5 (cinco) escolas públicas da rede municipal de Criciúma na organização, catalogação e preservação de documentos escolares, além do aprofundamento teórico sobre cultura escolar e a sua contribuição para a História da Educação de Criciúma e, conseqüentemente, de Santa Catarina⁹.

Todavia, pouco é sabido a respeito da temática formação de professores, na região do extremo sul catarinense, e o único Colégio Normal estudado até a presente data é o estadual de Araranguá, fundado no ano de 1963 e investigado por intermédio da dissertação de mestrado de Cássio Pereira de Souza, realizada no ano de 2007, para conclusão do curso de Mestrado em Educação da Unesc. O trabalho foi intitulado “Educação e memória: uma análise histórica do Colégio Normal de Araranguá no período de 1964 a 1980”.

Convém salientar que a Escola Normal de Araranguá foi a primeira escola normal de segundo ciclo (estadual) da região sul de Santa Catarina, no entanto, já havia na região outras Escolas Normais colegiais particulares/confessionais, tais como o Colégio Normal São José (Tubarão), o Stella Maris (Laguna) e o colégio foco

⁸ Vanda Milioli. Redação: Porque faço o Normal. 2º ano. 1965.

⁹ Mais informações sobre os projetos citados, bem como outras pesquisas realizadas envolvendo as instituições escolares da região sul catarinense, podem ser encontradas no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, página do Grupehme (SC), assim como no Currículo Lattes das pesquisadoras Giani Rabelo e Marli de Oliveira Costa.

deste estudo, o qual iniciou suas atividades de formação para o Normal, no ano de 1958.

Quanto ao período delimitado para estudo, 1958 a 1973, destacam-se todo o panorama de atividades regulares do Curso Normal no Michel, já que o curso foi extinto no ano de 1973, com as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, em 1971. Desse modo, além de inédito, pretende-se que o estudo se torne uma referência para a compreensão dos modelos e práticas de formação de professores/as no referido contexto.

Como elemento essencial de obtenção ao título de Mestre em Educação, o presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa *Educação, Linguagem e Memória*, tendo em vista a importância de estudar as relações entre história, memória e cultura escolar, não apenas como mais um ‘terreno’ a ser investigado, mas como forma de preencher um pouquinho mais os “vazios” do “solo” histórico educacional de nossa região, fornecer elementos à compreensão da cultura disseminada pelas instituições formadoras de professores em Santa Catarina, bem como sua influência na reprodução cultural de um jeito de ser professora condizente aos objetivos a serem alcançados pela ideologia dominante.

Descrevendo a “exploração”

De modo a concretizar os objetivos propostos pela pesquisa, iniciei o percurso das “escavações” realizando uma revisão bibliográfica com o objetivo de localizar livros, revistas, teses, dissertações e artigos que viessem ao encontro dele, no sentido de elucidar o objeto de estudo, mas, ao mesmo tempo, tratassem da história da educação e de institucionalização da formação docente, partindo do estudo dessa emergência em âmbito mundial, nacional e estadual. Para tal, utilizei os acervos disponíveis na internet, biblioteca universitária, arquivo Grupehme, entre outros locais, recorrendo a diversas obras, a fim de encontrar “fragmentos” que pudessem contribuir para o entendimento histórico de como ocorreram as primeiras iniciativas de formação docente, o surgimento das primeiras instituições criadas para este fim, bem como a trajetória histórica dessas instituições no Brasil e em território catarinense. Além disso, realizei uma visita ao Centro de Memória da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, buscando por leis e documentos que tratassem da educação e formação de professores, em Santa Catarina, nos períodos de 1830 a

1970.

Complementando a pesquisa efetuada no memorial e procurando entender pelo viés dos governantes catarinenses da época como o movimento educacional era percebido, efetuei a leitura dos relatórios provinciais e de governo publicados entre 1835 e 1930, disponíveis no *site* do Centro de Bibliotecas de Pesquisa¹⁰.

Enquanto pesquisadora, mais que buscar resultados das poucas pesquisas, no campo educacional catarinense, saliento que senti a necessidade de entrar em contato direto com as fontes documentais, “grânulos”, os quais me permitiram assumir um percurso próprio das escavações e possibilitaram realizar uma leitura particular dos fatos e acontecimentos que influenciaram o ser/fazer das instituições escolares no contexto cricumense.

Além dos documentos oficiais, fiz uso da História Oral Temática e de fontes orais, como metodologia para as entrevistas, juntamente com fotografias e outros documentos investigados, a partir do acervo do Colégio Madre Teresa Michel. Fontes foram elementos fundamentais para a compreensão dos saberes e práticas que permearam a formação das normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel. Além disso, as fontes selecionadas serviram de referência para entender o contexto sociopolítico e econômico que produziu as condições necessárias à criação e à implantação do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel, bem como a relação existente entre a proposição de fundação da escola, a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência e as expectativas da sociedade da época. Por fim, também contribuíram para o entendimento de como se deu o processo de sua criação e instalação do colégio em relação à sociedade da época, a partir da manifestação de alguns agentes: a Igreja, o poder público e membros da comunidade local.

A História Oral, como metodologia de pesquisa, possui uma ampla trajetória histórica¹¹. A respeito disso, Meyhi (1996, p. 15) define esse recurso metodológico:

¹⁰ O Centro de Bibliotecas de Pesquisa (Center for Research Libraries – CRL) é um consórcio internacional de universidades, faculdades e bibliotecas de pesquisa independente, que visa adquirir e preservar jornais, revistas, documentos, arquivos e outros recursos tradicionais e digitais a partir de uma rede global de fontes. Mais informações podem ser encontradas no site www.crl.edu.

¹¹ Relatos citam a História Oral como a mais velha de todas as formas de reconstruir a História, já que entendem que toda História é oral em seus princípios, ou seja, a reconstituição de fatos e acontecimentos da lembrança, a partir daqueles que o experienciaram. No entanto, a primeira experiência como atividade organizada data de 1948, por meio do *The Oral History Project* da Universidade de Columbia – Nova York. No Brasil, embora sua introdução date dos anos de 1970, somente nos anos de 1990 ela experimenta sua expansão, com a realização de seminários, da

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 (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência, com o 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.

Para Cassab (2003), a História Oral, como metodologia de pesquisa, ocupa-se em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, os padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, obtidos por meio do diálogo com pessoas, relatos orais, que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas.

Quanto às modalidades de História Oral, conforme Meyhi (1996), existem três tipos: a) história oral de vida (a narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa); b) história oral temática (utiliza da história pessoal do narrador apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central); c) tradição oral (ainda que seja embasada em entrevistas com sujeitos, ela apenas se remete às questões do passado longínquo, as quais se manifestam pelo que é chamado de folclore e pela transmissão geracional).

Dentro da metodologia da História Oral, tanto de vida, quanto temática, o objeto de estudo não é o narrador que conta sua história ou faz seu depoimento de vida, porém, seus relatos de vida, suas memórias frente à realidade vivida.

Tratando-se da representatividade da amostra, nesse tipo de metodologia, Louro (1990) expõe que, como a história oral é um tipo de pesquisa que privilegia determinadas perspectivas teóricas e sujeitos, ela acaba por tornar-se uma abordagem, primordialmente, qualitativa, cujas respostas não serão categorizadas, tabuladas ou analisadas estatisticamente. Desse modo, a questão da representatividade da amostra, ou a busca aleatória de sujeitos não tem muito sentido. Sendo assim, um trabalho apoiado em História Oral pode envolver poucos sujeitos, no entanto, buscará um conhecimento mais aprofundado de suas histórias,

incorporação em cursos de pós-graduação e da criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994. Autores como Thompson, Bosi, Meihy, Ferreira e Amado são referências utilizadas para a compreensão desse tipo de metodologia. Estudos relacionados à memória e à história também se fazem necessários à sua compreensão, por meio de autores como Bergson, Benjamin, Halbwachs e Pollak.

implicando em um tempo mais longo para coleta e análise das informações. Desse modo, a seleção dos sujeitos pode e deve ser realizada em função da potencialidade de sua contribuição para os objetivos da pesquisa.

Como forma de localizar a amostra, ou melhor, as representantes que seriam entrevistadas, utilizei a transcrição dos livros de registro de diplomas dos/as alunos/as do Curso Normal Madre Teresa Michel dos anos de 1960 a 1973 – disponibilizada no acervo do Grupehme. Ainda, procurei identificar o nome e sobrenome de ex-alunas que, porventura, pudessem ser conhecidas por meus colegas e/ou familiares. Neste documento, foram identificados os nomes das Sras. Nair Milioli (*in memoriam*)¹², Zurene Póvoas Carneiro, Hilda Mandelli e Vanda Milioli.

Além disso, fiz uso de algumas entrevistas disponíveis também no banco de dados do Grupehme, tendo em vista que os trabalhos desenvolvidos em vilas operárias pela Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, instituição responsável pela administração do colégio foco do estudo, já havia sido investigados pela Profa. Dra. Giani Rabelo. Trabalho este complementado também por duas de suas orientandas de Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Unesc – Maria Eduarda de Oliveira Souza e Camila Freitas Fidelix, quando investigam o Grêmio Científico e Pedagógico e as relações étnicas/raciais no contexto de formação do Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel, respectivamente, nesse mesmo educandário. Localizei no acervo várias entrevistas, entre elas a da Sra. Maria dos Santos Lima, que em muito contribuiu para este estudo.

Para Chizotti (1991), a memória, fonte que possibilita a construção da história, ainda que desprezada por muitos e, sobretudo, pelo paradigma da modernidade, não é um amontoado de fragmentos arruinados. Mais que isso, é o conjunto das descobertas e das diversas possibilidades e limites enfrentados que dão razão ao futuro e significado ao presente. Nesse sentido, convém estudá-la, compreendê-la e não desconsiderá-la, desampará-la como algo “velho”, “ultrapassado”, “sem sentido”. Ela deve ser utilizada nas reflexões sobre nossas práticas, buscando explicações e entendimentos que favoreçam aprendizados mais significativos à formação de futuros educadores e educadoras.

¹² Dona Nair Milioli faleceu em outubro de 2011, semanas antes da conclusão e apresentação deste trabalho.

Bosi (1994, p. 68) confirma a importância do falar sobre si mesmo, do tempo vivido, destacando o papel da memória, ao dizer que “[...] a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”. E, lembrar pode ser entendido como o modo mais legítimo de constituição/afirmação da pessoa que se é, ou se deseja ser.

Conforme Nora (1984 apud D’ALESSIO, 1992), para as lembranças, não há diferença entre passado e presente. Por ser vivida, a “memória é um fenômeno sempre atual”. Não tem passado porque se reporta eternamente à herança, à tradição, ao tempo indiferenciado do mito. A história, em contraponto, descreve o passado e quer conhecê-lo, portanto, é uma representação desse mesmo passado, não sua plena vivência. Por conseguinte, a memória torna-se um processo vivido, constantemente experienciado por meio da consciência daquele que recorda, ao passo que a história é o registro dessas memórias colocado à mercê da crítica e da reflexão.

Thomson (1997) enfatiza que a memória envolve a relação passado–presente e abrange um processo consecutivo de reconstrução e transformação das experiências lembradas, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado, ou seja, dos acontecimentos registrados sobre nosso contexto e a coletividade. Destarte, “que memórias escolhemos para recordar e relatar, e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo” (THOMSON, 1997, p. 57).

Reflexionando Halbwachs, D’Aléssio (1992) expõe que as situações vividas somente se transformam em memória se aquele que lembra sentir-se afetivamente ligado ao grupo ao qual pertenceu. De tal modo, caso alguém não se recorde de uma vivência coletiva no passado significa que não pertencia afetivamente ligado àquele grupo, ainda que pertencesse fisicamente.

Em outro sentido, é o afetivo e não a presença física que indica se o indivíduo pertence/pertenceu a determinado grupo. Estando este mesmo afetivo ligado diretamente à vida e/ou ao vivido na memória.

No entanto, apenas as memórias das ex-normalistas não seriam suficientes, acreditava-se também necessário entrevistar algumas das professoras leigas ou religiosas que trabalharam no colégio na fundação ou durante as atividades do curso normal. Contudo, foram levantados – ou por meio de estudos anteriores ou mesmo da lembrança das ex-alunas, os nomes das Sras. Beverly Godoy Costa, Maria

Teresa Conti, Maria de Lourdes Hülse e Cláudia Zaccaron, todas professoras leigas. O contato foi também efetuado com uma ex-diretora religiosa, por intermédio da Profa. Valkíria Zanette, no entanto, devido à idade e à saúde delicada, ela não aceitou participar da entrevista.

Dos nomes levantados, foram realizadas oito entrevistas, a última efetuada (por indicação de dona Cláudia Zaccaron) com a ex-normalista Vera Silvestre, a qual atuou também como professora e coordenadora do educandário após sua formação.

O contato com as ex-alunas e ex-professoras foi efetuado por telefone, de modo a agendar um horário e local para as entrevistas.

As informações foram obtidas a partir de roteiros de entrevista semiestruturada, um para as ex-normalistas, outro para as ex-professoras, que serviriam de baliza para que não se perdesse o foco do objeto em investigação (conforme Anexos 1 e 2).

Lüdke e André (1986) assinalam que a entrevista do tipo semi-estruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, porém, como não é aplicada de forma rígida, permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações no momento da entrevista, para que as questões centrais da investigação possam ser esclarecidas. Nessa perspectiva, as autoras alertam que:

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 84).

Definido o tipo de entrevista, parti para as etapas seguintes da realização dos trabalhos relativos ao desenvolvimento da coleta de dados, por meio das entrevistas. Todos os depoimentos, com o consentimento das entrevistadas, foram gravados em arquivo mp4, a fim de assegurar que nenhuma informação deixasse de ser registrada. Ao final das entrevistas, registrei também algumas fotografias das depoentes, como forma de afirmar a importância do trabalho desenvolvido e de valorizar as ex-alunas e ex-professoras que contribuíram com os trabalhos, anexando suas fotografias à presente dissertação (vide Anexo 3).

Gravadas as entrevistas e realizadas as transcrições, encaminhei os registros para que as participantes pudessem efetuar a leitura e autorizar a publicação das

informações mediante a assinatura do Termo de Consentimento Informado (de acordo com o Anexo 4).

O processo mais demorado, embora imprescindível à metodologia da história oral, foi o de textualização final. Esse teve como objetivo transformar as transcrições literais das entrevistas em um texto escrito, cujo depoente passa a ser o colaborador para a produção desse novo documento. Nessa etapa da atividade, as entrevistas passaram por um processo de transcrição, considerado a fase final do trabalho dos discursos.

Na ação de transcrição, o historiador procura recriar a atmosfera da entrevista, trazendo ao leitor (de modo ficcional) o momento da gravação, aproximando o documento “do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 135).

A devolutiva das entrevistas foi efetuada individualmente a cada uma das participantes da entrevista, em visita que realizei para lhes entregar uma cópia das informações registradas, bem como cópias de documentos que encontrei durante a pesquisa que acreditei serem lembranças (e presentes) importantes a serem guardadas em seus “baús de memórias”. Encerrando-se, sobretudo, com o convite para apresentação do trabalho em questão.

Tratando-se dos arquivos particulares, poucas foram as fotografias ou materiais encontrados durante as entrevistas, pois, com exceção de dona Nair e dona Hilda, que possuíam ainda algumas poucas delas, as demais não guardavam nenhuma lembrança material do Curso Normal. A fala da ex-professora Beverly Godoy Costa traduz o sentimento representado pela falta desses documentos/lembranças:

Não, eu tenho uma raiva de mim mesma. Não coleciono nada. Agora que eu vou começar a colecionar. Eu fui paraninfa de uma turma, mas não me lembro nem o ano. Mas, nossa, foi muito gostoso, sua visita me trouxe lembranças boas, agradáveis, que guardo no meu coração¹³.

Em contrapartida, dona Vanda não autorizou a gravação de sua entrevista, mas encontrou uma “caixa de memórias” muito preciosa, tendo em vista que ela ainda guardava todos os seus diplomas do período escolar, incluindo o do curso normal, as cadernetas de controle de frequência e normas escolares, redações da

¹³ Beverly Godoy Costa. Entrevista realizada em 24 de março de 2011.

época, o caderno de artes, e até mesmo as luvas e véu utilizados aos domingos para frequentar a missa – atividade obrigatória para a nota das aulas de religião. Todos esses pertences e documentos foram fotografados e/ou digitalizados e disponibilizados para o acervo do Grupehme.

No sentido de problematizar as fontes históricas trabalhadas, Lopes e Galvão (2001) acrescentam que:

O trabalho do historiador é muito diferente daquele do antiquário; este toma cada objeto em si e pode deslumbrar-se com ele à vontade, pois seu valor virá deste deslumbramento. Ao historiador, mesmo que seja um colecionador de antiguidades, o valor do objeto que tem em mãos virá da relação que poderá ser estabelecida entre outros objetos identificados pela pesquisa com a sua problemática central (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 83).

É importante destacar que todas as fontes coletadas foram problematizadas, conforme os objetivos propostos pela investigação, trabalho que exigiu bastante paciência, tendo em vista que cada fonte, cada documento apresenta um valor significativo, na medida em que é comparado e relacionado com os demais materiais coletados. Nesse sentido, Lopes e Galvão (2001, p. 93) também afirmam: “quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais possibilidades se têm de melhor explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema da pesquisa”.

Somando-se às entrevistas e fontes coletadas das ex-normalistas, foi realizada uma investigação na Casa de Cultura de Criciúma, buscando encontrar, nas publicações do jornal *Tribuna Criciumense* das décadas de 1950 e 1960, reportagens sobre educação, presença de escolas em Criciúma, fundação do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel, bem como atividades nele desenvolvidas.

Como suporte para a investigação, foram também disponibilizados pela Hexa Comunicações – agência responsável pela comunicação impressa e visual do Colégio Michel atualmente, cópias de algumas edições do jornal *Luzes do Sul*, material produzido pelos alunos e alunas do colégio, no final da década de 1950 e 1960.

Visando ainda identificar novas fontes e documentos que pudessem contribuir com a problemática da pesquisa, investidas foram efetuadas no acervo e na biblioteca do Colégio Madre Teresa Michel, buscando encontrar, principalmente, “grânulos” que auxiliassem na compreensão da cultura escolar predominante na

época em questão.

Ressalto que a discussão das questões propostas pelo trabalho foi efetuada sob a luz da teoria de Pierre Bourdieu, por meio da análise de três categorias principais: *capital cultural*, *habitus* e *poder simbólico*. Categorias estas ancoradas por autores/as como Julia, Vinão Frago, Nóvoa, Chervel, Vidal, Louro e Elias. Com relação à construção do contexto sócio-histórico da cidade, foi por pesquisadores e pesquisadoras locais, entre eles/as: Rabelo, Osório, Goulart Filho, Câmara e Carola.

Como forma de apresentar os resultados desta “escavação” e possibilitar uma melhor compreensão do solo a que me propus “revolver”, dividi didaticamente a dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, exploro a emergência da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência – P.I.D.P., seus propósitos e sua chegada ao Brasil, bem como “revolverei” algumas camadas do movimento histórico da educação, no contexto da Igreja Católica, de modo a compreender quais os objetivos da inserção das Congregações no campo educacional. Além disso, descrevo o contexto socioeconômico que possibilitou a vinda das Pequenas Irmãs da Divina Providência para Criciúma, em meados da década de 1950, bem como o desenvolvimento do trabalho realizado pelas religiosas na cidade.

Como segundo capítulo, narro o momento vivenciado por Criciúma nos anos que precederam a fundação do Ginásio Madre Teresa Michel e a relevância atribuída à educação para que as expectativas do tão aclamado desenvolvimento cultural de determinados agentes pudesse a se concretizar. Dois anos depois, ele seria complementado com a implantação do curso normal secundário, dando início às atividades da Escola Normal Madre Teresa Michel.

No terceiro, apresento o contexto de emergência da Escola Normal Madre Teresa Michel e os saberes e práticas produzidos e reproduzidos por esse educandário, em sua trajetória de implantação. Além disso, “escavo” as expectativas vivenciadas pelas alunas da primeira turma, pois se tornariam as primeiras normalistas formadas na cidade.

Finalizando as “escavações”, disserto, no quarto capítulo, sobre os elementos ou “pilares” determinantes do capital cultural difundido pelo educandário, por meio dos saberes e práticas constituintes de sua cultura escolar, bem como sua institucionalização realizada pelo mérito dos 974 (novecentos e setenta e quatro) diplomas emitidos em seus 15 (quinze) anos de trabalho, enquanto instituição

formadora de “multiplicadores de capital cultural”.

CAPÍTULO I

“ABANDONO À DIVINA PROVIDÊNCIA NO SERVIÇO AO NECESSITADO”: O CARISMA DAS PEQUENAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA CHEGA A CRICIÚMA

A história da Escola Normal Madre Teresa Michel está estritamente relacionada a dois contextos distintos. O primeiro, de uma cidade em pleno desenvolvimento socioeconômico e de uma recém-formada elite, que clama pela educação como recurso para o desenvolvimento cultural de seus cidadãos. Em contrapartida, vincula-se aos objetivos da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência (P.I.D.P.), a qual objetiva disseminar a fé cristã e consolidar sua messe em terras brasileiras, por meio de suas obras.

Como forma de compreender o cenário de criação da Escola Normal Madre Teresa Michel, “escavo”, neste capítulo, a emergência da congregação, seus propósitos e sua chegada ao Brasil, bem como “revolvo” algumas camadas do movimento histórico da educação, no contexto da Igreja Católica, buscando entender quais os propósitos da inserção das Congregações, no campo educacional.

Por fim, “reviro as camadas do solo”, ou seja, o contexto socioeconômico que possibilitou a vinda das Pequenas Irmãs da Divina Providência para Criciúma, em meados da década de 1950, bem como o desenvolvimento do trabalho realizado pelas religiosas na referida cidade.

1.1 Pequenas Irmãs da Divina Providência: o princípio de uma grande missão

A Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência (P.I.D.P.) possui sua instituição formal marcada pelo rito da vestição¹⁴ de oito irmãs, no domingo de 8 de janeiro de 1899. Contudo, sua história pode ser contada por meio da vida de sua idealizadora e fundadora: Madre Teresa Grillo Michel.

¹⁴ Ritual onde as missionárias são vestidas com o hábito (veste símbolo da Congregação).



Figura 1: Beata Madre Teresa Grillo Michel (*25/9/1855 e †25/1/1944)
Fonte: <http://www.escolacima.com>

Filha de José Grillo¹⁵, descendente de uma conceituada família da alta sociedade da cidade de Piemonte, e de Maria Antonieta Parvopassu, conforme a história escrita por Ferrera (2009), Teresa Grillo nasceu em 25 de setembro de 1855 e permanece até a adolescência em uma modesta propriedade no campo da família Grillo, nas proximidades da cidadezinha de Spinetta Marengo, província de Alessândria, Itália. Com ela, viviam também seus quatro irmãos: Adele (1836), Angiolina (1839), Francisco (1843) e Carlos (1844).

Com a morte do pai, em 1866, e, tendo seus irmãos constituídos família ou mesmo seguido carreira profissional, como foi o caso do irmão mais novo, Carlos, que ingressou como Oficial da Marinha, Teresa, aos 12 anos de idade, tem sua educação confiada pela mãe, em 15 de novembro de 1867, às Irmãs do Instituto da Beatíssima Virgem, no Colégio das Graças, em Lodi. Tal instituição onde a adolescente receberia, até meados de 1872, uma educação pautada em princípios cristãos, algo que, à época, poucas mulheres tinham acesso.

Retornando a Alessândria, para a companhia da mãe, Teresa passa a frequentar os salões das famílias da aristocracia e da alta burguesia da época. Ali conhece o capitão João Batista Michel, o qual se tornaria seu esposo, em 2 de agosto de 1877. Contudo, após treze anos de feliz matrimônio, apesar da ausência de filhos, Teresa fica viúva no ano de 1890. A esta grande perda, uniam-se também

¹⁵ Conforme Felício Magaldi (1947), José Grillo foi médico cirurgião principal do Hospital de S. Antonio e S. Braz de Alessândria, sendo o primeiro médico a usar a vacina contra a varíola, descoberta pelo médico inglês Eduardo Jenner. Durante muitos anos, foi também eleito vereador municipal.

a morte da mãe Maria Antonieta, do cunhado Enrique Michel e de sua sogra, Maria Grand, poucos meses antes (FERRERA, 2009).

Com a saúde abalada, confinada a seu leito e clamando para se unir aos seus entes queridos, segundo Ferrera (2009), Teresa recebe uma visão que dizia à jovem senhora para restabelecer-se, já que deveria se tornar mãe de muita gente pobre. Mais tarde, essa visão foi relatada para seu primo Cônego Prelli. Após esse ocorrido e inspirada nas obras do padre José Benedito Cotelengo¹⁶, em Turim, Maria Teresa passa a dedicar sua vida à oração e aos pobres. Desfaz-se de suas vestes ornamentadas, investindo todo o seu dinheiro e seus bens no sustento dos necessitados. Além disso, começa a acomodar também, em sua casa, crianças e abandonados de todas as idades que eram frequentemente recusados por outras instituições de caridade, sob vários pretextos.

Buscando uma estrutura mais adequada para cumprir sua missão, Teresa, acompanhada de seus antigos criados, Alfonso e Paolina, vende a casa e inaugura, em 15 de outubro de 1894, o Pequeno Abrigo da Divina Providência. Contudo, em pouco tempo, a casa alcança seu limite de capacidade, começando a exigir uma dedicação cada vez maior da jovem senhora, tendo em vista que, além da falta de espaço, maiores eram os problemas com a educação das crianças e a alimentação dos abrigados. Essas limitações eram supridas pela caridade pública, já que Teresa mendigava, pelas ruas e de porta em porta, por auxílio em dinheiro ou mesmo comida.

Além do Pequeno Abrigo, com o auxílio de amigos e comunidade, Teresa abre novos centros para atendimento aos necessitados em diversas localidades da Itália, sendo: Centro para atendimento a órfãos e anciãos doentes, Casa para os pequenos artesãos de S. Fogliano – acolhendo meninos e meninas pobres, instruindo-os civil e profissionalmente, Casa dos Anjos – atendendo 40 (quarenta) meninos e meninas de 5 (cinco) a 12 (doze) anos. Para auxiliar na educação das meninas e meninos, Teresa encontra uma jovem professora que se encarrega de formar outras professoras para a escola infantil ou mesmo aquelas que queriam

¹⁶ Nascido no dia 3 de maio de 1786, foi ordenado padre em 8 de junho de 1811. Em 1815, com a finalidade de completar seus estudos em Teologia, Cotelengo ingressa na ordem dos Cônegos de Corpus Cristhi e, com o intuito de se dedicar aos mais necessitados, abre em 1828 o Hospital de Volta Rossa, que mais tarde, ao ser fechado por questões da cólera, foi transformado em 1832 na Pequena Casa da Divina Providência, fundada para assistir a doentes, mendigos, marginalizados, deficientes físicos e mentais, bem como todos os que não eram aceitos em outros hospitais (FERRERA, 2009).

prestar exames para o magistério, fundando, posteriormente, a Casa do Sagrado Coração de Jesus, uma escola infantil e uma escola de trabalhos manuais. Por fim, funda a Casa da Saúde – iniciando sua prática na humanização dos hospitais (FERRERA, 2009).

O caráter e a generosidade de Teresa, ao contrário de serem considerados pela sociedade, foram hostilizados e marginalizados, principalmente, por seus familiares, que consideravam suas atitudes gentis como “loucuras”. Assim, tal qual cita Ferrera (2009), frente às adversidades financeiras encontradas por Teresa para manter o pequeno abrigo, as autoridades eclesiásticas, aliadas à família de Teresa, procuram convencê-la a associar o Pequeno Abrigo da Divina Providência ao Cotelengo de Turim, na Pequena Casa de Valdocco, formalizando a direta dependência hierárquica do abrigo à Igreja. Contudo, a postura de Teresa em permanecer na cidade para cuidar de todas as pessoas que não quisessem ir a Valdocco provoca a retirada do padre Cotelengo das negociações. Sem alternativa, a cúria decide, então, dedicar a direção do Pequeno Abrigo à professora Palmira, da instituição, que, não aceitando a postura eclesiástica de enviar sua amiga Teresa à clausura, abandona o abrigo.

Como solução, de acordo com Lafayete (1955), a cúria resolve instituir uma congregação para dirigir as colaboradoras que chegavam cada vez mais numerosas para auxiliar nas obras do Pequeno Abrigo e, em 8 de janeiro de 1899, Teresa Grillo Michel, com outras sete irmãs, recebe o hábito e é denominada irmã Maria Antonietta.¹⁷ Nasce, assim, a congregação que recebe o nome de Pequenas Irmãs da Divina Providência, diferenciada das outras congregações pelo véu e o escapulário azul. Além de Teresa, foram vestidas Madalena Accornero (irmã Maria Teresa Accornero), Maria Gilet (irmã Maria Imaculada Gilet) e as irmãs Josefina

Genovesi, Vicência Visconti, Ana Giaccone, Joana Barbero, Cecília e Miquelina. Em sua fundação, a congregação recebeu a direção e o apoio do

¹⁷ Teresa Grillo Michel assinou o nome irmã Antonietta até aproximadamente 1917, tendo voltado a usar o nome primitivo devido à persistência dos Alessandrinos em chamá-la de Madre Teresa (LAFAYETE, 1955).

sacerdote Luís Orione¹⁸, auxiliando Madre Teresa a firmar bases sólidas ao desenvolvimento da congregação até meados de 1900, quando passou a se dedicar inteiramente a sua própria obra.

Destarte, a miséria que reina sobre a Itália, na segunda metade do século XIX, causada pela decadência da aristocracia e ascensão do capitalismo, faz com que alguns milhões de italianos abandonem sua terra de origem e migrem para terras estrangeiras à procura de trabalho. Cenário corroborado pela demanda de mão de obra existente na Europa, sobretudo na França e na Suécia e nas duas Américas. No Brasil, território também escolhido por alguns milhares de italianos, a abolição da escravatura, em 1888, favoreceu a contratação desses estrangeiros para trabalhar em latifúndios, bem como para alavancar algumas regiões brasileiras que ainda careciam de desenvolvimento.

Nesse panorama, guiada pelo carisma “Abandono à Divina Providência no serviço ao necessitado” e, buscando garantir a subsistência do abrigo¹⁹, Irmã Maria Imaculada Gilet solicita a Madre Teresa a permissão para embarcar à América em busca de recursos para a congregação. A autorização é concedida e, no dia 13 de junho de 1900 – acompanhada de uma noviça inglesa, a religiosa segue rumo ao Brasil, onde aporta, no dia 4 de julho do mesmo ano. Entretanto, sua colega de missão finda por não se adaptar ao novo sistema, retorna ao país de origem abandonando a congregação (FERRERA, 2009).

Sozinha no Brasil e acolhida pelo diretor dos Salesianos²⁰ e pelas Irmãs de Maria Auxiliadora²¹, Maria Gilet é apresentada ao arcebispo de São Paulo, que lhe

¹⁸ Nascido em 23 de junho de 1872 e ordenado sacerdote em 13 de abril de 1895, e, para encaminhar seus órfãos, abre colônias agrícolas dedicadas aos cuidados de um grupo de consagrados que denomina Eremitas da Divina Providência. Assume também, neste ano, a assistência religiosa ao Pequeno Abrigo da Divina Providência. Com uma vida dedicada à assistência aos pobres e, após várias missões, entre elas na Palestina, na Polônia e no Brasil, Dom Orione morre aos 68 anos de idade – 1940, deixando como herança social 120 (cento e vinte) institutos fundados, 820 (oitocentos e vinte) religiosos (sacerdotes, irmãos, coadjutores e eremitas). Foi proclamado Beato pelo Papa João Paulo II, em 26 de outubro de 1980, e, Santo, em 16 de maio de 2004 (FERRERA, 2009).

¹⁹ Supõe-se que a busca de donativos transcendia o panorama de subsistência do abrigo, estendendo-se para as demais obras da congregação.

²⁰ Segundo o relatório da Ceris (*apud* LEONARDI, 2006), a congregação masculina denominada Sociedade de São Francisco de Sales, mais conhecida como “Salesianos”, foi fundada em 1859 na cidade de Turim (Itália). Chegou ao Brasil, em Niterói, no ano de 1883, com a missão de oferecer, entre outras finalidades, instrução e educação para a juventude e desenvolver escolas profissionais.

²¹ A Congregação do Instituto das Irmãs de Maria Auxiliadora, também conhecida como “Salesianas de Dom Bosco”, foi fundada em Piemonte – Itália – no ano de 1872, tendo chegado a Guaratinguetá,

propõe abrir um colégio para meninas, na cidade de Mococa. Todavia, com as dificuldades encontradas mediante a manutenção da escola, Gilet solicita o apoio de Madre Teresa que, com a desistência de algumas religiosas da congregação, decide vir pessoalmente ao Brasil, acompanhada de outras duas religiosas. É nesse momento que a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência inicia sua missão caritativa no Brasil, consolidada a partir da fundação da Santa Casa de Queluz, Minas Gerais (1906), a qual permanece como casa mãe da congregação até 1916, quando da instalação da Casa no Rio de Janeiro (FERRERA, 2009).

Apesar de outras obras iniciadas em Queluz, vale ressaltar que, juntamente ao orfanato implantado na Casa do Rio de Janeiro, foi aberto um pensionato para estudantes provenientes de todo o Estado do Rio de Janeiro. No referido colégio, foi aberta uma Escola Normal, em 1920, sendo comparada pelo governo à “Escola Normal Modelo” e, em 1934, elevada a essa categoria.

Após a fixação da sede provincial da congregação, na cidade do Rio de Janeiro, muitas foram as filiais ampliadas pelo Brasil. Em Criciúma, Santa Catarina, as obras desenvolvidas pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência têm seu início no ano de 1954, guiadas pela necessidade social de auxílio às famílias residentes nas vilas operárias do complexo carbonífero.

1.2 Congregações religiosas e educação: uma breve inserção

Enquanto sistema simbólico²², a religião, de acordo com Bourdieu (2007b), exerce influência, de maneira impositiva, com os seus instrumentos de saber e de comunicação (simbólicos), na vida social. Segundo ele:

Contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social, na medida em que impõe um sistema de práticas e de representações cuja estrutura objetivamente fundada em um princípio de divisão política apresenta-se como a estrutura natural-sobrenatural do cosmos (BOURDIEU, 2007b, p.33-34).

no Estado de São Paulo (Brasil), em 1892, com o objetivo de oferecer educação para as meninas, em especial, às de classes populares (CERIS, 1965 *apud* LEONARDI, 2006).

²² Bourdieu (2007) descreve os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e comunicação, estruturantes e estruturados, os quais exercem poder sobre a construção da realidade de seus agentes.

Assim, como forma de garantir um horizonte maior de fiéis, em dado momento histórico, a Igreja Católica amplia seus métodos de reprodução para além do ambiente da Igreja, passando a disseminar sua ideologia por outras vias, entre elas, a educação.

Por conseguinte, buscando entender quais os propósitos da inserção das Congregações no campo educacional, “escavo”, de modo breve, o movimento da educação no contexto ultramontano católico e o panorama de inserção das congregações católicas, nas instituições de ensino, em terras catarinenses.

1.2.1 A educação no contexto do movimento ultramontano

Em conformidade ao Papa Pio XI (1929), a educação é um elemento muito importante e que não se podem cometer erros, no que diz respeito a ele, já que se trata de uma obra divina, cristã. Veja-se o que ele assevera sobre isso:

É, portanto, da máxima importância não errar na educação, como não errar na direção para o fim último com o qual está conexas, íntima e necessariamente toda a obra da educação. Na verdade, consistindo a educação essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, é claro que, assim como não se pode dar verdadeira educação sem que esta seja ordenada para o fim último, assim na ordem actual da Providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no Seu Filho Unigênito que é o único « caminho, verdade e vida », não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã (PIO XI, 1929, p. 1).

Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade propagados pela Revolução Francesa, na segunda metade do século XVIII, colocaram a Igreja Católica – cuja proposta ideológica vinha sendo enfraquecida pelos movimentos do Renascimento²³ e da Reforma Protestante²⁴ (século XVI) – em uma situação delicada em todo o mundo.

Naquele momento, segundo Leonardi (2006), com suas raízes abaladas pela ideologia das “luzes”, o clero atravessava um período de reordenação de sua filosofia, procurando, com novos empreendimentos (escolas, obras vocacionais e orfanatos), outras formas de garantia de seu capital simbólico e econômico que não

²³ Movimento de ordem artística, cultural e científica que ocorreu (e marcou) na passagem da Idade Média para a Era Moderna.

²⁴ Reforma de ordem religiosa iniciada por Martinho Lutero, movida pela insatisfação com as atitudes da Igreja Católica e seu distanciamento com relação aos princípios primordiais.

a aliança institucionalizada com o Estado. Nesse panorama, utilizando-se do ultramontanismo ou romanização, o qual consistia num processo de expansão do catolicismo para combater as ideias e instituições que defendiam a secularização²⁵, a Igreja reforçou sua presença em diversos países, dentre eles o Brasil.

Coelho (2010) encontra vestígios nos artigos publicados pelo periódico “O Romano”, dos reclames da Igreja Católica em relação à sua perda de autonomia perante a laicidade trazida pelas luzes:

[...] Degredados assim aos olhos do mundo, qual he a doutrina, que vem ensinar-lhe? Já o vimos; he a doutrina mais propria para ser rejeitada do mundo, a mais diametralmente opposta a todas as ideias então recebidas no mundo, a mais propria, pela severidade da sua moral, a revoltar o mundo profundamente corrompido, e pela incompreensibilidade de seos dogmas soberbo, e encasquetado em suas proprias luzes. E esta doutrina tão nova, tão opposta, a tudo o que se pensa, a tudo o que se estima, sem disfarce algum elles a publicao; nem tratao de palliar a incompatibilidade de sua moral com todos os principios que então dirigem as acções humanas. Querem seduzir o mundo (dirá alguém) e para o conseguir começam por declarar claramente que he impossivel servir à Deos e ao Mundo, que o mundo e inimigo de Deos; que a sabedoria do mundo he opposta à de Deos, que he hum dever, não amar o mundo e tudo que contem, por que tudo que há no mundo he criminoso. Para se fazerem agradaveis a seos ouvintes, e captar seos suffragios, mandão-lhes, sem alguma condescendencia que lhes renunciem a tudo o que lhe he caro e sagrado. Prejuízos, inclinações, costumes, habitos, afleições religião, ordenão imperiosamente deixar tudo (O ROMANO, 1851 apud COELHO, 2010, p. 63-64).

Dentre as medidas mais expressivas do ultramontanismo, conforme Serbin (2008 apud CUNHA TD, 2010), destacaram-se o restabelecimento das diretrizes do Concílio de Trento, a sacralização dos locais de culto, a moralização do clero, o fortalecimento da estrutura hierárquica por meio da burocratização, a ampliação de departamentos e circunscrições, o aumento do quadro eclesiástico por meio de formação seminarística ou de importação de ordens religiosas, o desaparecimento ou adequação das congregações que, até então, permaneciam sob o poderio do laicato, bem como o distanciamento do clero de funções leigas.

Tratando-se do contexto brasileiro, Leonardi (2006) relata ter observado uma precisa ligação entre Igreja Católica, Estado e o interesse das elites em meio às transformações ocorridas, no final do século XIX e início do século XX. Tal ligação

²⁵ Processo que, direcionado pelas filosofias empirista e cientificista, atacava sem benevolência a natureza de ordenação instrucional, principalmente a clerical (COELHO, 2010, p. 61).

direcionava ao final do regime do padroado²⁶, ao início da República no Brasil, à romanização do clero e às preocupações dos senhores do café que, juntamente com uma elite emergente de proprietários de terra, imigrantes em sua grande maioria, buscavam a modernidade política e econômica – todavia, sem deixar de lado a manutenção das tradições familiares, ou seja, o conservadorismo, por meio, principalmente, da educação das meninas.

No Brasil, conforme Manoel (1996), o predomínio ideológico sobre a educação foi exercido por cerca de 360 (trezentos e sessenta) anos²⁷, dos quais, 250 (duzentos e cinquenta e nove) sob o monopólio dos jesuítas da Companhia de Jesus e, posteriormente, mais de um século sob a supremacia doutrinária do catolicismo ultramontano, encerrando-se em 1960, quando o Concílio Vaticano II estabeleceu novos rumos para o magistério católico.

A Encíclica *Gravissimum Educationis*, aprovada em 1965, tratou de vários temas sobre a educação, entre eles, a necessidade de a educação católica não permanecer apenas restrita aos colégios católicos, porém, em todas as instâncias da sociedade, devendo penetrar-se por vias dos meios de comunicação social, de organizações culturais e desportivas, agrupamentos juvenis e, acima de tudo, das escolas.

No contexto político educacional brasileiro, Alves (2009) argumenta que a educação escolar, no Brasil, nasceu da iniciativa privada por ordem dos franciscanos que, em 1533, fundaram na Bahia o primeiro estabelecimento de ensino em terras de Santa Cruz. Destarte, acrescenta que, durante a maior parte do período colonial (1500-1759), as tarefas do ensino no Brasil ficariam sob a responsabilidade de ordens religiosas, mormente, dos franciscanos e dos jesuítas, mas também dos oratorianos, dos dominicanos, dos beneditinos, dos carmelitas e dos capuchinhos. Como religiosos, eles tinham suas estruturas próprias, desenvolvidas, eficazes e autônomas, organizando-se em caráter privado, ainda que, por vezes, contassem com o apoio financeiro do Estado.

²⁶ Conforme Rogério Luiz de Souza (2005, p. 18), pelo regime do padroado, o clero estava submetido ao Estado. Bispos e padres eram funcionários públicos e recebiam salários do governo, até as disposições papais deveriam receber aprovação do imperador, através do beneplácito, para então ser levadas ao clero.

Com a chegada de D. João VI, ao Brasil, em 1808, e a implantação do governo português em terras brasileiras, torna-se necessário introduzir aquilo que se achava necessário para o progresso da vida administrativa da Corte. No âmbito educacional, a iniciativa mais relevante foi a criação das instituições de Ensino Superior. Entretanto, para o ensino primário e secundário, pouco se investiu, tendo permanecido o setor quase em completo abandono. Quanto ao ensino privado, esse pode ser caracterizado como o período de menor atividade na história educacional brasileira, já que, desde a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, apenas alguns seminários, internatos para moças e pequenas escolas paroquiais tenham sido fundadas (ALVES, 2009).

Para Alves (2009), a proclamação da Independência, em 1822, pouco modifica o quadro de enfraquecimento educacional da colônia, havendo apenas uma completa modificação na estrutura de poder, ou seja, a monarquia foi substituída pelas elites econômicas e intelectuais que ocuparam as cadeiras da administração pública. A promulgação da primeira Carta Magna, em 1824, finda por consolidar o *status* social, político e econômico por hora instituído, em especial, no que tange à relação entre Estado e Igreja Católica. O catolicismo, ainda sob o regime do padroado, permanece como a religião oficial do Estado, restringindo suas ações estritamente ao campo educacional.

Com relação ao sistema educacional, pelo menos em tese, são propostas escolas primárias para todas as cidades, incluindo, principalmente, a instrução para meninas, colégios e liceus para o ensino secundário, em cada capital, e Ensino Superior, nas grandes cidades. Todavia, apesar das novas diretrizes, o Ato Adicional de 1834 e o encargo pela educação primária e secundária, agora repassado às províncias, bem como a aprovação, em 1854, da Lei de Liberdade de Ensino, que, entre outras diretrizes, estabeleceu um sistema de formação de professores primários no país, abrem-se espaço para que a iniciativa privada amplie sua atuação, especialmente, na esfera das escolas confessionais (ALVES, 2009).

No que se refere à reestruturação da Igreja Católica, nos períodos posteriores à Revolução Francesa e ao Concílio Vaticano I, Rossi e Inácio Filho (2006) afirmam que o projeto de restauração da Igreja no território brasileiro adquiriu formas

²⁷ Manoel considera o período de dominação jesuítico a partir dos anos 1500, e não realmente os períodos datados da chegada dos jesuítas em 1549, e o ano da expulsão por Marquês de Pombal – 1759, que totalizam aproximados 210 (duzentos e dez) anos.

distintas, adaptando-se às transformações e aplicando seus objetivos em ações sociais, políticas e religiosas. Nesse contexto, encontra-se também a dimensão escolar, pois, desde a chegada dos jesuítas, a Igreja Católica alavancou objetivos bastante definidos para a catequese dos índios e, posteriormente, passando a desenvolver o trabalho direcionado às crianças e aos brancos, filhos de colonos, visando a um projeto político e religioso, além de “amansar” os ditos “selvagens”, instruir cristãos para os múltiplos papéis a serem desempenhados na vida civil.

Contudo, ainda de acordo com os autores, entre os anos 1840 e 1889, seguido pelo momento de apreensão com a Reforma da Igreja, com a finalidade de separar o clero da participação política, a educação foi utilizada como um dos principais meios de catolizar o povo brasileiro. “Daí a atenção com a difusão de escolas e a própria formação do clero, permitindo que a educação fosse importante meio para tal fim, portanto, uma catequese mais extensa” (ROSSI & INÁCIO FILHO, 2006, p. 80). Para isso, as autoridades religiosas, no Brasil, encontraram auxílio em institutos religiosos europeus para levar a Reforma adiante e firmar novas bases católicas no território brasileiro.

É nesse período que aumenta o número de congregações estrangeiras no país em questão, principalmente, femininas. Todavia, o crescente processo chegou ao seu ápice, no século XX, dando início à expansão da educação confessional, como demonstra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Número de congregações, ordens e institutos masculinos e femininos por período de chegada ao Brasil.

<i>Período</i>	<i>Número de Congregações, Ordens e Institutos</i>	
	<i>Masculinas¹</i>	<i>Femininas²</i>
1549 – 1585	4	0
1612 – 1640	2	0
1733-1742	0	3
1819 – 1898 ¹ / 1849-1897 ²	15	17 **
1900 – 1965	81	196
TOTAL	102	216

Fonte: Adaptado de Leonardi (2006, p.1.255).

** Além das 17 congregações femininas estrangeiras, mais seis foram fundadas, no Brasil, no período.

Quanto aos objetivos que trouxeram as congregações femininas para o Brasil no período ou motivaram sua criação, são encontrados os mais diversos, indo desde educação, assistência à saúde, obras de assistência social, amparo às crianças, pobres e velhos desamparados, até a conversão de judeus. Entre as masculinas, objetivos como a propagação da fé e a formação de apóstolos leigos, o culto divino, o apostolado missionário, a educação e a conversão dos infiéis da raça negra são encontrados.

1.2.2 Congregações Religiosas e Educação em Santa Catarina

A primeira congregação a chegar a Santa Catarina (Florianópolis), conforme dados coletados por Leonardi (2006), foi a congregação masculina dos “Sacerdotes Sagrado Coração de Jesus” ou Dehonianos, provenientes da França, em 1893 – cujo propósito centrava-se no apostolado em meio urbano e rural.

Todavia, segundo dados de Rogério Luiz de Souza, (2005), a presença de dois missionários jesuítas, em Santa Catarina, estabeleceu-se por volta de 1750²⁸, quando D. José I, rei de Portugal, mandou estabelecer em Desterro um colégio de padres da Companhia de Jesus para doutrinar e letrar moços, bem como acolher e edificar a religião aos moradores da ilha e aos recém-chegados açorianos. Apesar de o colégio não ter sido criado logo de início, os dois jesuítas estabeleceram um hospício e uma velha capelinha onde iniciaram suas atividades educacionais e consagraram suas missões por toda a ilha. Porém, ambos tiveram que deixar a província com o decreto de 3 de maio de 1759, assim como os demais jesuítas que foram expulsos do território português e de seus domínios. Após a expulsão, os jesuítas somente voltariam a fixar território, em Santa Catarina, no ano de 1843, fugindo de perseguições sofridas pelo ditador argentino Juan Manuel Rosas, quando reabrem o estabelecimento, em 25 de setembro de 1845.

Conforme Jochem (2006), os jesuítas adquiriram uma casa que, após reparos, tornou-se a sede do Colégio Jesuíta, cujas instalações teriam funcionado

²⁸ Fundamentado em autores como Piazza, Leite e Moura, Jochem (2006) relata que a educação confessional em Santa Catarina data de 1538, com a chegada de dois franciscanos espanhóis, que aportaram, em São Francisco do Sul, pondo-se a catequizar os índios carijós e fundando, posteriormente, em Laguna (ou imediações), um centro catequético (Província de Jesus) e dois internatos, um masculino, outro feminino, destinados à instrução e formação cristãs. No entanto, essas instituições tiveram vida efêmera, não ultrapassando a década de 1550.

até agosto de 1853, quando os superiores da Companhia de Jesus emitiram a comunicação de fechamento devido a uma epidemia de febre amarela, na vila do Desterro, que, além de seis jesuítas (dos nove presentes), matou três alunos.

Um novo colégio secundário, “Colégio Santíssimo Salvador”, fora fundado também sob a direção da Companhia de Jesus, em 1864, agora por jesuítas italianos. Contudo, devido à pressão política e às críticas recebidas por seus métodos pedagógicos, foi fechado pelo governador da Província, em 1870. Quanto aos jesuítas, os que haviam continuado no Desterro partiram, em 1879, para fixar residência em Nova Trento (SC). Somente em 1905, 35 (trinta e cinco) anos após o fechamento da instituição italiana, é que os jesuítas alemães retornariam à ilha de Santa Catarina para iniciar um novo colégio, o “Gymnásio Santa Catharina” que, em 1917, tornava-se um instituto público, sendo rebatizado com o nome de “Ginásio Catarinense” (SOUZA RL, 2005).

É possível observar, por meio dos relatórios da Província de Santa Catarina, a presença desses missionários e relatos dos serviços por eles prestados. A fala do presidente da Província, Antero Jozé Ferreira de Britto, aos membros da Assembleia Legislativa, em 1º de março de 1847, retrata esse trabalho:

Das muitas Escolas particulares de ambos os sexos, tenho boas informações, merecendo especial menção a do Cidadão Jozé Joaquim Lopes. Os missionários tem continuado suas missões, e o mesmo resultado aparece, devido sem dúvida à sua doutrina de Nossa Santa Religião, à maior dedicação com que se empregam no serviço de DEOS, à austeridade de seus costumes, a abnegação das coisas mundanas. Esta conducta perseverante há mais de três anos deve ter estabelecido e fixado sua reputação (SANTA CATHARINA, 1847, p. 3).

No entanto, observa-se, na fala de Ferreira Britto, que não eram as classes menos abastadas quem estes missionários realmente ensinavam, mas, membros da elite. Além das mensalidades pagas pelos internos, o Estado ainda subvencionava o aluguel para manutenção do colégio.

Espero que continues a conceder á estes Padres os 600\$reis annuaes para aluguel da Caza em que conservam suas aulas; ou para dizer melhor, do seu Collegio, onde tem já huns tantos discípulos pensionistas internos, mediante o pagamento de 16\$000 reis mensais. Aqui tendes insensivelmente a fundação de hum Collegio, que a seu tempo podereis levalo-áo maior auge, satisfazendo com ele huma das mais reclamadas necessidades desta Província (SANTA CATHARINA, 1847, p. 4).

Tratando-se das Congregações Femininas, Leonardi (2006) cita a chegada, em 1895, na cidade de Tubarão, da congregação alemã das Irmãs da Divina Providência, com o intuito de educar e prestar assistência a órfãos, mendigos, doentes e débeis mentais. No mesmo ano, é fundada em Nova Trento a Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição. Sua finalidade: realizar obras de caridade, beneficência e assistência social, além da educação para a juventude.²⁹

Jochem (2006) afirma a presença das Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo, na Vila do Desterro, em 1856. Acompanharam as irmãs dois padres da Ordem dos Lazaristas. Essa congregação, oriunda da França, dedicou-se ao trabalho no Hospital de Caridade, abrindo posteriormente dois colégios, um feminino, dedicado aos cuidados das freiras, e outro masculino, sob a responsabilidade dos padres. Todavia, essas atividades se estenderam somente até maio de 1864, com a retirada dos/as religiosos/as.

Quanto à Congregação das Irmãs da Divina Providência, esta, cumprindo sua missão de educar e já instalada em Tubarão desde 1895, fundou, em janeiro de 1898, em Florianópolis, o Colégio Coração de Jesus.³⁰

Conforme Cardoso (2007), as territorialidades religiosas adotadas foram estrategicamente estabelecidas com o objetivo maior de assegurar a manutenção da religião católica no referido recorte espacial, legitimando a singular influência da instituição na dinâmica da organização territorial, a partir da distribuição espacial dos seus territórios religiosos, ou seja, as dioceses.

Nesse contexto, apesar de a primeira diocese ter sido instalada em Santa Catarina, apenas em 1908, em Florianópolis, tal como cita Cardoso (2007), essa territorialidade já vinha sendo anteriormente realizada por meio de missionários/as e suas congregações.

²⁹ Tapia e Côrrea (2003) citam que, além dos missionários católicos, nos anos 1800 – após o Tratado do Livre Comércio (1910) e a implantação da primeira Constituição do Império, que garantiu a todos os residentes o direito de praticar sua religião em particular, uma vez que não perturbassem a paz ou fizessem prosélitos entre brasileiros – o Brasil passou a receber missionários americanos das ordens metodistas, congregacionais, presbiterianas e batistas que passaram a fundar escolas em várias regiões do País. Em Santa Catarina, os presbiterianos aportaram no Desterro em 1889, fincaram raízes e fundaram, em 1903, a Escola Evangélica, posteriormente, denominada de Escola Americana.

³⁰ O Colégio Coração de Jesus foi fundado pelas Irmãs da Divina Providência, provenientes da Alemanha, atendendo ao pedido do Monsenhor Francisco Xavier Topp, padre alemão e vigário da Paróquia de Tubarão (SC). Tendo se instalado na cidade, no ano de 1985 (cf. dados de LEONARDI,

O local escolhido para fixação das congregações e, posteriormente, das dioceses ou mesmo seus desdobramentos colaborou para influenciar as relações socioespaciais tecidas nesse espaço, na medida em que novas práticas devocionais acabam sendo incorporadas e praticadas pelas comunidades-alvo das táticas da Igreja Católica. Assim, as alianças que a instituição religiosa constitui com as camadas populacionais, em especial com a classe média e com as elites dirigentes locais, findam por desencadear transformações no conjunto da sociedade.

Segundo Manoel (1996), foram tais vinculações entre Igreja e elite que facilitaram a implantação da romanização católica no Brasil e possibilitou o avanço no sistema educacional/formal confessional. Assim, exatamente enquanto na Europa o ideário liberal burguês consolidava seu espaço, a elite brasileira demonstrava querer conservar muitos dos valores já socialmente arraigados. A modernização até conquistou alguns avanços, contudo, apenas naquilo que significasse reordenação política ou simples aumento de produtividade, tais como: investimentos em máquinas, rodovias, bancos e trabalho assalariado. Quanto aos ideais de liberdade, igualdade, fraternidade e profissionalização feminina, estes eram considerados como alternativas contrárias à conservação da ordem vigente.

Para Alves (2009), o advento da República traz consigo um dos períodos mais importantes para o ensino privado no país, proporcionando relevantes transformações políticas na educação. Uma nova Constituição é promulgada, em 1891, e, com a constituição do regime presidencial de sistema federativo, é definitivamente adotada a descentralização, antes concedida ao ensino em 1834. A forte influência positivista frente ao movimento republicano começa a causar reflexos na educação, sendo definitivamente adotada na Reforma Benjamin Constant (1890), cuja finalidade era sintonizar a educação nacional aos ideais republicanos.

No entanto, o que aconteceu designou-se um mau resultado, uma vez que uma série de fatores contribuiu para isso. Alves (2009) afirma que:

A Reforma foi um fracasso. A maior parte ficou letra morta. Benjamin Constant e sua equipe perderam de vista as variáveis econômicas, como a falta de recursos e de infraestrutura, assim como também os obstáculos políticos, a falta de apoio das classes dirigentes e dos intelectuais que não queriam prejudicar a formação de seus filhos no ensino privado (ALVES, 2009, p. 75).

É, pois, nesse movimento, que o número de congregações destinadas à prática educativa formal/escolar começa a crescer no país, desencadeando um aumento significativo no número de escolas particulares confessionais fundadas. Por conseguinte, os Estados que contavam com o maior número dessas escolas eram: Rio Grande do Sul, com 11 escolas, e Minas Gerais e São Paulo, com cinco escolas cada (LEONARDI, 2006).

Conforme Nunes (1986), tal como os asilos e creches fundados pelos missionários, as escolas confessionais findaram como uma tática da Igreja em seu projeto de restauração durante o período republicano, tendo como finalidade concentrar e aprofundar a ideologia católica na sociedade e reavivar o controle e a credibilidade abalados pela modernidade.

Ainda no período da República de Santa Catarina, passa a receber forte influência da igreja, principalmente, pela vinda de padres franciscanos alemães, oriundos da Saxônia. Esses missionários, em consonância a Serpa (1997), foram os responsáveis por desenvolver o projeto ultramontano do catolicismo popular luso-brasileiro, praticado, sobretudo, por negros, índios e descendentes de portugueses que aportaram no Estado de Santa Catarina, em especial, nas regiões de Desterro (atual Florianópolis), Laguna e São Francisco do Sul.

Quanto às escolas confessionais presentes no território catarinense, nas primeiras décadas da República, além do Colégio Sagrado Coração de Jesus³¹, fundado em 1898, e da instalação do Colégio Santa Catarina, em 1906³², ambos secundários e destinados aos filhos e filhas da elite catarinense, é possível observar em mensagem emitida pelo vice-governador Vidal José de Oliveira Ramos Junior (1902-1906), em 1903, a presença de uma escola confessional secundária em Lages, o Colégio São José, fundado pelos padres da Ordem de São Francisco:

Sobre este magno assumpto (instrução pública), apenas posso registrar com satisfação, o empenho da iniciativa particular, em alguns pontos do Estado, para a fundação de Institutos de instrução secundária e de escolas primárias. Alguns destes estabelecimentos de ensino, graças á tenacidade

religiosas para as obras de evangelização dos estudantes (CUNHA MT, 2003).

³¹ Não consta nos escritos de Maria Teresa dos Santos Cunha o momento em que realmente o Colégio Sagrado Coração de Jesus passou a atender somente o público feminino.

³² Na época, o Colégio Santa Catarina era a única instituição secundária de ensino no Estado, tendo em vista que o Ato de 22 de fevereiro de 1906, o então governador Gustavo Richard, tenha mandado encerrar as atividades no Ginásio Catarinense, mandando seus respectivos lentes prestar serviços somente na Escola Normal (SANTA CATHARINA, 1906).

dos seus fundadores, estão prestando excelentes serviços a mocidade catharinense, salientando-se, dentre eles, o collegio S. José, fundado em Lages pelos Padres da Ordem de S. Francisco, hoje equiparado ao Gymnasio Nacional, o que representa uma conquista de alto valor para a causa da instrução (SANTA CATHARINA, 1903, p. 30).

Torna-se mister destacar que, devido à precária situação da instrução pública em Santa Catarina, tanto no Império quanto no início da República, constantemente são encontrados relatos de presidentes no Império e governadores na República sobre a subvenção de escolas municipais e particulares para contribuir com a prosperidade da educação no Estado. Como exemplo, cita-se aqui a fala do governador Felipe Schmidt (1898-1902), em 1901, para o Congresso Representativo:

[...] o dever que me corre de chamar a vossa esclarecida atenção para a elevada quantia a que sobem as subvenções de que gozam diversos estabelecimentos de educação municipaes e particulares, alguns dos quaes longe de merecerem os favores concedidos em virtude da lei. [...] Julgo de vantagem que o Estado subvencione estabelecimentos de educação montados convenientemente e que durante dois ou mais anos tenham provado sobejamente a vantagem da sua existência pela idoneidade do seu corpo docente, pela frequência dos alunos e pelos resultados que apresentarem estes em exames finaes (SANTA CATHARINA, 1901, p. 14).

Entretanto, a utopia dos republicanos do início do século XX, inconformada com sua incapacidade na gestão pública e consciente da sua fragilidade econômica, abriu espaço para que tanto os padres jesuítas quanto as demais ordens missionárias (observação da autora) viabilizassem, por meio de suas instituições educacionais, um projeto civilizador para o Estado. Afinal, ao creditar “teoricamente” ao liberalismo as expectativas do desenvolvimento social, abdicou na prática de estruturar, manter e apoiar políticas públicas voltadas, entre outras, à educação nacional. Assim, sem estabelecer parâmetros, desencadeou um processo de disputas por esses espaços abertos, acirrando a militância e os conflitos entre diversos segmentos sociais, tais como: católicos, liberais, positivistas, socialistas, anarquistas e tenentistas (SOUZA RL, 2005).

Portanto, se a separação da Igreja Católica e do Estado instituída pela Constituição brasileira de 1891 provocou alguns atritos entre essas duas instituições, a partir da década de 1910, momento em que anuncia uma fase de reaproximação e de união de forças, ficou evidente a necessidade desse mesmo Estado contar com sua cooperação. Afinal, as grandes lacunas existentes no campo educativo e a não interferência nas escolas primárias particulares, com exceção daquelas que foram

fechadas por razões da Primeira Guerra Mundial³³, deixam transparecer a pretensão de um governo em dar plena autonomia à Igreja e aos seus Estados de desenvolverem e promoverem uma política educacional adequada às suas especificidades (SOUZA RL, 2003). Chegara finalmente o momento de trazer a “moralidade” religiosa à tão esperada “modernidade” científica.

Contudo, o movimento de edificação da República aparecia ancorado à força institucional católica, fazendo brotar a tolerância e o caráter não intervencionista do governo federal nos espaços da educação popular. Era o Estado consentindo, por meio de suas ações, “que a disciplina, o controle e a repressão no meio escolar deveriam assegurar a formação de uma infância identificada com o paradigma do bom CIDADÃO, do bom REPUBLICANO e do bom CRISTÃO” (SOUZA RL, 2003, p. 161).

De acordo com essa visão, surgem as Escolas Paroquiais³⁴, que, formando uma nova rede popular de instrução, buscavam, por meio da escolarização formal, a ordem e o progresso tão almejados pela República, ao mesmo tempo em que pretendiam plantar sementes para a propagação dos ideais cristãos no Estado.

Inicialmente conhecidas como Escolas Católicas, já que se dedicavam somente à catequização, as Escolas Paroquiais tiveram o apoio incondicional do governo, tendo em vista a grande dificuldade encontrada para instruir as populações das regiões interioranas. Assim, pelo menos até 1914, todo o esforço da legislação sobre o ensino e a educação foi o de facilitar a abertura e a instalação das escolas particulares e confessionais, chegando o crescimento dessas escolas a ultrapassar quantitativamente os índices de escolas públicas (SOUZA RL, 2003).

Conforme dados relatados pelo governador Gustavo Richard, em 1908, somente a Congregação das Irmãs da Divina Providência já mantinha 12 (doze) escolas no Estado, contando com uma matrícula de 858 (oitocentos e cinquenta e

³³ Com a entrada do Brasil, na Primeira Guerra Mundial, teve início o processo de “nacionalização do ensino” – provocado pelo discurso da necessidade de formação de um Estado-nação que aconteceria, principalmente, por vias da escola. Nesse sentido, o governo começa a coibir o uso de idiomas que não sejam o português e a fechar grupos de imprensa étnicos. Todavia, esse movimento se acentua com a política instaurada por Getúlio Vargas, que chega a pôr fim nas escolas étnicas – substituindo-as por escolas públicas ou mesmo de ordem privada, tal qual o caso da Escola Particular D. Pedro II, em Blumenau. Mais informações sobre este educandário ver Cipriani (2006).

³⁴ Conforme Sundrup (1978 *apud* SOUZA, 2003, p. 164), as Escolas Paroquiais, mantidas pelas famílias das paróquias ou mesmo subvencionadas por órgãos públicos, ficavam situadas em algum prédio da Igreja. Nas colônias estrangeiras, era comum que o professor, fosse ele religioso ou membro da comunidade responsável pela escola, estimulasse a cultura de origem, uma vez que essas colônias se viam isoladas.

oito) alunos/as, com 217 (duzentos e dezessete) alunas nas instituições da Capital: Colégio Coração de Jesus, Escola Gratuita de São Vicente de Paula e Asilo de Órfãos; 102 (cento e dois) alunos em Lages: Colégio Santa Rosa de Lima – 42; Escola Paroquial Gratuita – 60 e 539 (quinhentos e trinta e nove) matriculados em Escolas Paroquiais, nas cidades de Tubarão (80), Braço do Norte (116), Blumenau (73), Rodeio (130), Azambuja (30) e Brusque (110) (SANTA CATHARINA, 1908, p. 21).

Contudo, apesar de o crescimento de escolas confessionais transparecerem uma evidente parceria entre Igreja e Estado, observa-se que nem todos os membros do clero concordavam com a política adotada pelas instituições. Discordância esta que pode ser evidenciada pela mensagem emitida ao Congresso Representativo, em 1917, pelo então governador Felipe Schmidt (1914-1918):

O ensino leigo, como o casamento civil, é indispensável em nosso paiz, pelo que foi instituído pelo legislador constituinte. As escolas parochiaes prestam serviços relevantes, mas não podem e não devem sobrepor-se às escolas do Estado, nem insurgir-se contra as leis da República. Não combato o ensino religioso. Entendo, porém, que ele deve ser ministrado nos templos ou em escolas próprias, em dia certo, áquelles que o quiserem receber sem o caráter de obrigatoriedade e sem prejuízo do ensino público. A propaganda contra as escolas estaduais promovida por alguns representantes do clero revela apenas um sentimento de intolerância que encontrou formal repulsa no espírito culto do Sr. D. Joaquim Domingues, bispo diocesano (SANTA CATHARINA, 1916, p. 27).

Posteriormente a 1920, o Brasil se caracterizaria por outra atuação político-social. Nesse sentido, os esforços de integração do País ao modelo europeu de civilidade e ao movimento das ideias europeias, evidenciaram um Brasil “sem horizontes e sem identidade própria”, demandando por políticas urgentes de “contenção, adaptação e compensação”, levando os missionários a operar de forma mais concisa para além dos muros institucionais. Cita-se, como referência, a ação dos jesuítas do agora Colégio Catarinense.

A atuação dos padres jesuítas ia além dos portões do Ginásio e, portanto, não se restringia ao mero ensino e à mera formação daqueles moços. Havia uma ação pastoral destinada à ação carcerária e às casas de saúde e ao atendimento de capelas, do hospital militar, do asilo da mendicância e maternidade e do asilo dos órfãos. A ação social, dentro dos referenciais de caridade do início do século XX, destinava-se ao abatimento dos gastos escolares de muitos alunos pobres, à doação de mantimentos e ao oferecimento de esmolas. [...] As esmolas em dinheiro eram dadas pela diretoria aos pobres e necessitados. Em um livro de contas registrava-se o movimento com as esmolas em dinheiro. Só na década de 1920, foram

mais de quarenta contos de réis distribuídos aos pobres (SOUZA RL, 2005, p. 61).

Entretanto, a revolução de 1930 nasce com o propósito de estabelecer uma nova identidade ao país, além de buscar romper com a cultura europeia e acabar com as territorialidades imigrantes que firmaram raízes em território brasileiro. Assim, urge o movimento – não apenas educativo, porém repressivo e autoritário, de nacionalização. Tal nacionalismo passou a ser difundido após a década de 1920. Não mais satisfazia ao país estar atualizado com a civilidade dos grandes centros urbanos da distante Europa. Chegara ao Brasil uma ideia mais atual de modernidade: “Ser moderno ou civilizado agora significa ser brasileiro” (SOUZA RL, 2005, p. 104).

Assim, o novo alicerce da sociedade brasileira estaria voltado a um trabalho tecido ideologicamente por meio de mecanismos institucionais capazes não apenas de atingir e mobilizar a sociedade, mas alienar sujeitos a um conjunto de convicções determinadas e aceitáveis como o único modelo de sociedade possível. Nesse cenário, as mãos do governo federal aparecem como as únicas capazes de dirigir o povo ao caminho do que seria o símbolo do “bom cidadão” – devotado à pátria e moralmente religioso, dirigido pelos valores do trabalho, da honestidade, da solidariedade, da família e da fé –; enquanto que a escola e a Igreja Católica tornar-se-iam, mais do que nunca, seus grandes parceiros nessa empreitada. Esse novo período seria marcado, primordialmente, pela fixação da língua vernácula como única possível nas escolas brasileiras.³⁵

A Reforma de Francisco Campos (1931) e a Reforma de Gustavo Capanema (1942) para a educação brasileira apontaram para essa direção e garantiram, pela primeira vez no Brasil, uma organização e um método comum para todas as escolas públicas e particulares, sob o controle do Departamento Nacional de Educação. Nacionalizava-se o ensino! (SOUZA RL, 2005, p. 131).

³⁵ Como modelos dessa política iniciada já anteriormente à década de 1920, no Brasil, e, em Santa Catarina, são possíveis de citar: a Lei Estadual nº. 1.187 de outubro de 1917, a qual tornou obrigatório o ensino preliminar a crianças de 6 a 15 anos e a inclusão das disciplinas linguagem, história e geografia do Brasil, cantos e hinos patrióticos, todas em língua portuguesa; Decreto nº. 1.944, de 27 de fevereiro de 1926 que estabelecia o programa de ensino das escolas isoladas das zonas coloniais com o intuito de fortalecer a escola como ferramenta nacionalista; e o Decreto-Lei (federal) nº. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, o qual normatizou sobre o livro didático e proibiu a utilização de publicações que não fossem escritas na língua nacional para o nível da escola elementar. Medida reforçada com o Decreto-Lei nº. 3.580, de 3 de setembro de 1941, enfatizando a proibição da importação de livros didáticos e a produção local de livros escritos em língua estrangeira (SANTOS, 2009).

Mesmo com a outorga da Carta Magna de 1937, a qual estabelecia um regime autoritário e silenciava³⁶ discretamente alguns pontos religiosos consagrados pela Constituição de 1934, a Igreja confirmou sua adesão ao Estado Novo de Getúlio Vargas, legitimando, por meio de seus ritos e símbolos religiosos, a manutenção desse regime. Em Santa Catarina, essa parceria foi fomentada pelo arcebispo diocesano D. Joaquim Domingues de Oliveira que, ancorado no magistério papal e referenciado no episcopado brasileiro, expandiu as fronteiras católicas, obrigando seu clero e as escolas católicas a identificarem-se com os preceitos de brasilidade e remodelou uma prática pastoral baseada na disciplinarização de condutas. Inaugurando, desse modo, um projeto civilizador articulado com o governo estadual e vigilante com suas incansáveis visitas paroquiais, baseado na moral cristã e promovendo a participação de católicos de todas as classes sociais em ações voltadas ao progresso (SOUZA RL, 2005).

Como estratégia para tal feito, estimulou a participação dos leigos em círculos operários e de estudos, associações de moços e de moças, coordenando uma verdadeira ação católica aconselhada pelas encíclicas papais de Pio XI e readequadas à realidade brasileira pelos discursos messiânicos e reformadores da alta hierarquia católica e de intelectuais como o padre Leonel Franca³⁷, Jackson de Figueiredo³⁸ e Alceu de Amoroso Lima³⁹. Em contrapartida, nas escolas confessionais, a virtude e a ciência deveriam caminhar de braços dados, tendo como base o seguinte tripé:

³⁶ Como exemplo desses silenciamentos, na Constituição de 1937, é possível citar os artigos 119 – que legislava sobre a perda dos direitos políticos, atribuindo ao *item b* a recusa, motivada por convicção religiosa, filosófica ou política, de encargo, serviço ou obrigação imposta por lei aos brasileiros; e o 133 – estabelecendo que o ensino religioso não poderia se constituir como objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

³⁷ Padre Leonel Edgard da Silveira Franca (1893-1948), nascido no Rio Grande do Sul, ingressou na Companhia de Jesus em 1908. Foi o fundador e primeiro reitor da primeira Universidade Católica do Rio de Janeiro.

³⁸ Jackson Figueiredo (1891-1928), natural de Aracajú, graduou-se em Direito, tendo atuado intensamente como professor, jornalista, crítico, ensaísta, filósofo e político. Organizou o movimento católico leigo no Brasil.

³⁹ Conhecido por Tristão de Athayde (1893-1983) tornou-se, na década de 1930, o mais influente pensador católico brasileiro.

[...] a ciência colocando a mocidade na vanguarda das descobertas científicas e higiênicas; a ética cristã imprimindo uma moral do bom comportamento, da honestidade, do amor ao trabalho e da obediência à autoridade; e à pátria, conduzida pelo Estado, acolhendo os filhos diletos e forjando-lhes uma identidade nacional (SOUZA RL, 2005, p. 113).

Nesse contexto, começam a migrar para Criciúma e arredores congregações religiosas femininas destinadas a trabalhar em prol da assistência social, religiosa e educacional às vilas operárias da região. Conforme Rabelo (2008), chegaram, no período de 1930 a 1960, cinco congregações, a saber, conforme mostra o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Congregações religiosas femininas na região carbonífera.

Congregação	País/Cidade de Origem/ Ano de fundação e Fundadores	Ano de Chegada ao Brasil/ Cidade/ UF - Finalidade	Cidade do Sul de SC e Ano de Chegada	Finalidade	Obras Desenvolvidas
Irmãs Beneditinas da Divina Providência	Itália/Voghera (Região Norte)/1849 - Giustina e Maria Schiapparoli	1936/ Nova Veneza/SC - Prestar assistência religiosa e educacional.	Nova Veneza (antigo núcleo de imigrantes italianos) - 1936; Criciúma - 1954.	Administração do Hospital São Marcos (Nova Veneza).	Fundam em 1942 um orfanato para meninas, iniciando também atividades de instrução para as crianças, entre elas: catecismo, estudo dirigido e trabalhos manuais. Assumiram a administração e serviços de enfermagem no Hospital Nossa Senhora da Conceição e uma
Pequenas Irmãs da Divina Providência	Itália/Alessândria (Região Norte)/ 1889 - Tereza Madalena Grillo Michel	1900/Mococa/ SP - Primeiramente, objetivaram recolher donativos para as obras que mantinham na Itália. Contudo, foram convidadas para dirigir um colégio feminino na cidade da Mooca (São Paulo) e acabaram por permanecer no Brasil.	Criciúma - 1954	Desenvolver trabalhos nas vilas operárias da cidade, desenvolvendo uma "Casa Assistencial" no Rio Maina (atual distrito de Criciúma).	Trabalhos assistenciais e educacionais em 13 vilas operárias da região, atuaram como professoras na Casa da Criança Santo Agostinho - atendendo crianças de 4 a 6 anos no Rio Maina. Fundaram, com o apoio do Estado e comunidade o 1º ginásio de Criciúma -
Instituto Coração de Jesus	Alemanha/ Unna Konigsborn/ 1922 - Guilherme Meyer	1938/ Rio de Janeiro/RJ - Atuar junto à comunidades católicas alemãs, no Rio de Janeiro.	Braço do Norte - 1949	Assumir a direção do hospital da cidade.	Montaram um noviciado em Braço do Norte. Desenvolveram trabalhos educacionais e assistenciais em vilas operárias na cidade de Lauro Muller, estendendo os trabalhos para Itanema, Barro Branco e Guatá.
Pequenas Irmãs Missionárias da Caridade	Itália/ Tortona (Região Norte)/ 1915 - Dom Luiz Orione	1949/ Belo Horizonte/MG - Auxiliar os Filhos da Divina Providência no Lar dos Meninos, em Belo Horizonte (MG).	Siderópolis - 1956	Realizar trabalhos nas vilas operárias da região.	Além de realizar trabalhos nas vilas operárias da região, trabalharam como professoras em Jardins de Infância.
Filhas do Divino Zelo	Itália/ Messina (Região Sul)/ 1887 - Pe. Anibal Maria Di Francia	1951/ Três Rios/ RJ - Atividades pastorais, educativas, sociais e de promoção humana. Fundaram o Colégio Santo Antônio na Cidade de Três Rios.	Içara - 1959	Realizar trabalhos nas vilas operárias da região.	Trabalhos assistenciais e educacionais em vilas operárias. Fundaram o primeiro colégio particular de Içara - Colégio Cristo-Rei.

Fonte: Adaptado de Rabelo (2008, p. 143).

Ghiraldelli Jr. (2000) afirma que o período compreendido de 1946 a 1964 foi marcado pelo livre jogo de forças democráticas, o que permitiu certo desenvolvimento dos movimentos populares, oportunizando maior participação

popular no campo educacional. A Carta Magna de 1946, documento que restabeleceu o regime democrático no país, reintroduziu alguns princípios que foram retirados na Constituição de 1937, promulgada por Getúlio Vargas. Eram eles: educação como direito de todos, escola primária obrigatória, assistência aos estudantes e gratuidade de ensino para o nível primário, ou mesmo ulteriores, para os que provassem falta ou insuficiência de recursos. Esses princípios já tinham entrado em vigor na Constituição de 1937, porém, foram suprimidos por vias do regime ditador.

Além disso, buscando conciliar a disputa ideológica entre os defensores da escola pública e da iniciativa particular⁴⁰ tendo como pano de fundo a separação entre Igreja e Estado, o governo assegurou aos estabelecimentos de ensino particulares a liberdade de ensino, desde que legalmente reconhecidos e autorizados pelo governo federal. Todavia, apesar da mudança constitucional, a legislação educacional apenas entrou em vigor, em 1961, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 4.024/61 (GHIRALDELLI JR., 2000).

Seguindo os passos da Constituição de 1946, a educação devia inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, corrigindo, deste modo, os “desvios culturais e morais entendidos como danosos ao projeto desenvolvimentista” e atrelando a visão humanística (da igreja) aos pressupostos de progresso e desenvolvimento econômico (SOUZA RL, 2005, p. 211).

Em Santa Catarina, as mudanças aprovadas pela LDBEN de 1961 foram legalizadas, a partir da Lei nº. 3.191 de 1963, a qual regimentava o Sistema Estadual de Ensino. O documento em foco, em seus artigos 18 a 25, estabelecia a competência do Estado em aprovar, provisória ou definitivamente, o funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino, independente de grau ou ramo de educação.

Com as mudanças no sistema de ensino e as constantes transformações sociais decorrentes da industrialização, corroboradas, principalmente, pela Segunda Guerra Mundial, a Igreja passa a se preocupar com as classes menos favorecidas. O Concílio Vaticano II, iniciado em 11 de outubro de 1962 pelo Papa João XXIII) e

⁴⁰ Conforme Buffa (1979), neste conflito, as instituições particulares leigas, por não possuírem doutrina própria, apoiavam-se na doutrina da Igreja para defender seus interesses.

encerrado em 8 de dezembro de 1965 pelo Papa Paulo VI, planta novas diretrizes para a Igreja no mundo, influenciando diretamente na condução das instituições de ordem confessional no Brasil.

Tratando-se da educação, conforme Otto e Kretzer (2009), de um paradigma típico da Igreja da Primeira República, de uma educação conservadora e voltada especialmente para as classes dirigentes, a Igreja pós-Concílio Vaticano II e, principalmente, pós-Medellín⁴¹, passa a produzir um discurso de uma educação libertadora, que promova o educando de mero receptor de conteúdos a sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, o discurso da aceitação das diferenças entre classes promovido pela *Rerum Novarum* (1891) é substituído pela proposta de uma educação que busca conscientizar a pessoa quanto aos seus valores e direitos dentro da sociedade. A partir do Documento de Medellín⁴² (1968 apud RIBEIRO, 1999, p. 516), a Igreja, até então aliada do Estado, passa a questionar o sistema educacional latino-americano, acusando-o de abstrato e formalista. Denuncia sua formação voltada para a passividade e manutenção do sistema social vigente, ao dar uma resposta imediatista e mercadológica, principalmente no que tange à educação profissional e de nível superior, desenvolvendo o homem pura e simplesmente para trabalhar a serviço da economia.

Em suma, tal como expõe o Documento de Puebla⁴³ (1979 apud RIBEIRO, 1999, p. 523), no que se refere à educação evangelizadora, afirma que:

A educação evangelizadora exerce a função crítica própria da verdadeira educação, procurando regenerar permanentemente, do ponto de vista da educação, os princípios culturais e as normas de interação social que possibilitem a criação duma sociedade verdadeiramente participante e fraterna, em outras palavras, educação para a justiça.

⁴¹ A segunda Conferência Episcopal Latino Americana ocorrida em 1968, em Medellín – Colômbia – foi convocada pelo Papa Paulo VI e teve como objetivo aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades da Igreja presente na América Latina (RIBEIRO, 2009).

⁴² Documento Emitido por ocasião da II Conferência Episcopal Latino Americana, em Medellín – Colômbia.

⁴³ Documento emitido na III Conferência Episcopal Latino-Americana, realizada na cidade de Puebla – México, em 1979.

Como vias para exercer tal função, a Igreja cria novas possibilidades educacionais. Além dos tradicionais colégios e universidades, insere-se também nos campos da educação de adultos, educação a distância, entre outras, sempre buscando uma educação permanente, em consonância com o desenvolvimento dos “meios modernos de comunicação visual” (DOCUMENTO..., 1970 apud RIBEIRO, 1999, p. 522).

É possível perceber, por vias tanto do Concílio II quanto dos posteriores documentos emitidos, que a Igreja, na América Latina, incluindo também o Brasil, assume posicionamentos questionadores frente a uma política educacional que, ao contrário de reverter a realidade de exclusão social, favorece grupos minoritários que se beneficiam dos meios educativos para conquistar privilégios e vantagens na sociedade (RIBEIRO, 1999). Política esta apoiada pelas reconfigurações efetuadas na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDBEN nº. 5.692/71.

Como panorama geral para a educação privada confessional pós Concílio II, Gameiro (2007) coloca que houve mudanças significativas nos projetos educativos e administrativos desses estabelecimentos, citando, como exemplo, a introdução da coeducação, a educação integral, a adoção da educação sexual, atendimento psicológico. Destaca ainda, por meio das palavras de Azzi (1992), que diversas congregações religiosas femininas fecharam alguns colégios de classe média a fim de se dedicarem às camadas populares, proporcionando uma redução no número de escolas católicas no país.

Quanto ao número de escolas, esta modalidade que outrora chegou a superar a frequência de escolas públicas, agora começa a entrar em declínio. Gameiro (2007), em levantamento efetuado, expõe que, em 1996, havia 1.412 (um mil, quatrocentos e doze) escolas católicas no Brasil, com 902.569 (novecentos e dois mil, quinhentos e sessenta) alunos. Em 2004, esse número caiu, entre fechamentos, transferências e novas criações, para 1.340 (um mil, trezentos e quarenta) escolas.

1.3 Ao povo criciumense, as bênçãos e a caridade da Divina Providência

Para melhor compreender a vinda das Pequenas Irmãs da Divina Providência a Criciúma, em meados da década de 1950, bem como as obras por elas realizadas na cidade, entre as quais podemos citar o Colégio Madre Teresa Michel, torna-se

necessário conhecer o contexto socioeconômico que possibilitou o desenvolvimento do trabalho realizado pelas religiosas.

Criciúma, cidade localizada ao sul do Estado de Santa Catarina, possui sua colonização efetiva datada em 6 de janeiro de 1880, com a chegada de imigrantes italianos oriundos diretamente do norte da Itália, mais precisamente das cidades de Treviso e Belluno.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011), a colonização se iniciou com a chegada de 31 (trinta e uma) famílias de italianos, seguidas das de poloneses (1890-1891) e as de alemães (1911-1912). Posteriormente, a cidade foi também colonizada por descendentes de portugueses, árabes, espanhóis e afros. Na chegada dos pioneiros italianos, já existiam, no local, índios Carijós e Xoklengs, que foram desaparecendo com a chegada dos novos ocupantes.

Segundo Arns (1985), na época de sua colonização, a pequena vila foi batizada com o nome de Núcleo Colonial de São José de Cresciúma. Em 1892, após a municipalização de Araranguá, a colônia foi elevada à categoria de Distrito de Paz.

Inicialmente, a economia da região baseava-se na agricultura e no pequeno comércio. O progresso regional, todavia, é vinculado ao início da exploração de carvão (1913)⁴⁴, que atraiu um grande contingente de trabalhadores do litoral e regiões das proximidades serranas, com destaque para as cidades de Tubarão, Araranguá, Laguna e Lages e pela construção da Estrada de Ferro Dona Teresa Cristina (1920), culminando no movimento político que levou a cidade à sua emancipação, em 1925 (ARNS, 1985).

É importante destacar que, além de Criciúma, outras cidades da região sul ingressaram no processo da extração e distribuição de carvão mineral: Siderópolis, Urussanga, Sangão, Jaguaruna, Lauro Müller, Araranguá, Tubarão, Laguna e Imbituba. Esses municípios fazem parte do chamado Complexo Carbonífero Sul de Santa Catarina. A respeito disso, Goularti Filho (2002) afirma que cinco companhias carboníferas foram instaladas na região entre os anos de 1917 e 1922: Companhia

⁴⁴ Carola (2004) relata que a descoberta do carvão, no Estado de Santa Catarina, aconteceu no início do século XIX, quando ainda era considerada província, estando vinculada aos tropeiros que faziam o trajeto para Lages e Laguna. Posteriormente, o governo imperial enviou para a região várias expedições com o intuito de estudar a qualidade do mineral descoberto e, após comprovado seu teor calorífico, iniciou-se a exploração.

Brasileira Carbonífera Araranguá (CBCA), Companhia Carbonífera Urussanga (CCU), Companhia Carbonífera Próspera S.A., Companhia Ítalo-brasileira Ltda. e Companhia Nacional de Mineração Carvão Barro Branco (CNMCBB). Dessas empresas, somente a Cia. Próspera e a Ítalo-brasileira apresentavam sede em Criciúma, enquanto as demais se fixavam no Rio de Janeiro. Nas décadas posteriores, outras dezenas de mineradoras foram implantadas na cidade de Criciúma, num total de 4 (quatro), nas décadas de 1930, 30 (trinta), em 1940, e 8 (oito), na década de 1950.

Nesse cenário, durante todo o período em que as atividades carboníferas representaram a base de sustentação e desenvolvimento da região sul catarinense, a cidade de Criciúma foi considerada destaque, já que, em suas terras, encontrava-se o maior número de sedes de empresas e tinha o subsolo explorado por várias minas. No ano de 1946, Santa Catarina assume a liderança na produção de carvão nacional e Criciúma passa a ser conhecida como a Capital Brasileira do Carvão (CAROLA, 2002).

Conforme Barchinski (2004), o processo migratório ocasionado pelos discursos recorrentes de uma vida promissora no “novo eldorado do ouro negro” e pela possibilidade de emprego nas minas de carvão provocou, no contexto criciumense, um crescimento urbano acelerado, sem planejamento e sem infraestrutura urbana suficiente para acomodar os novos habitantes, abrindo assim espaço para o surgimento das vilas operárias. Nessa conjuntura, paralelamente ao crescimento da riqueza material gerada pela indústria extrativista, emergiam também vários problemas sociais ocasionados, principalmente, em função das péssimas condições de moradia, da inexistência de estrutura de saneamento básico e da falta de estrutura de controle da saúde pública.

Complementando a apreciação de Barchinski (2004), Ostetto, Costa e Bernardo (2004) relatam que as atividades carboníferas, na região sul de Santa Catarina, transformaram a paisagem, as relações de trabalho, as relações sociais e contribuíram para a construção de uma cultura em torno da mineração. Contudo, essas mudanças transcenderam o espaço público, sendo diretamente refletidas no âmbito privado, tanto na organização doméstica, quanto na configuração dos espaços de moradia. Esses se tornaram alvo de ações socioeducacionais e profiláticas por parte do poder público com a participação das empresas carboníferas e outras instituições.

É nesse cenário que, apoiadas pelas empresas carboníferas, começam a se instituir na região as primeiras congregações religiosas femininas, com o intuito de auxiliar na manutenção das vidas de inúmeros trabalhadores e suas famílias juntamente às vilas operárias.

Segundo Rabelo (2008), a chegada das freiras, para a realização de trabalhos de cunho social, religioso e educativo, nas vilas operárias do complexo carbonífero, ocorreu durante a década de 1950, sendo cinco as congregações que desempenharam essa atividade: Instituto Coração de Jesus, Irmãs Beneditinas da Divina Providência, Pequenas Irmãs da Divina Providência, Pequenas Irmãs Missionárias da Caridade e as Filhas do Divino Zelo. No total, 20 (vinte) foram as vilas operárias atendidas pelas religiosas, distribuídas em seis cidades do complexo, ou seja, Urussanga, Tubarão, Siderópolis, Lauro Müller, Içara e Criciúma.

A chegada das Pequenas Irmãs da Divina Providência ao município de Criciúma, de acordo com Rabelo (2008), deu-se, em abril de 1954, no atual Distrito de Rio Maina, ocasião em que ali instalaram a Casa Assistencial São José, na Vila Operária que pertencia à Companhia Carbonífera Catarinense S.A. (CCC)⁴⁵. Fato precedido pela visita de duas irmãs da congregação, no ano de 1953, conforme é apresentado no histórico da corporação:

Naquele remoto 1953, uma filha desta terra, irmã Gema Ronchi, das Pequenas Irmãs da Divina Providência, visita seus familiares, em companhia da italiana irmã Eurosia Gazzi. Aqui permanecem alguns dias, o suficiente para despertar em madre Eurosia o desejo de missionar nesta cidade de tantas colônias italianas. Do desejo à ação, procura o Revdo. Padre Estanislau Cizeski⁴⁶, então vigário da paróquia São José, a quem expõe seus planos. Encontra a resposta ativa e pronta deste e do então prefeito de Criciúma, Sr. Paulo Preis: um convite para trabalhar na Assistência Social junto às famílias dos mineiros do carvão em Rio Maina (HISTÓRICO da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, [19--], apud RABELO, 2008, p. 194).

Destarte, um ano depois, chegam à cidade, autorizadas pela madre provincial da congregação, Teresa Leão, quatro religiosas: as irmãs Romana Prioglio, superiora da comunidade, Carmela Moreira, Geralda César e Maria Luíza do Vale.

⁴⁵ Empresa constituída em 1942, em Rio Maina (atual distrito de Criciúma) por Pedro Benetton e Luiz Lazzarin, associação com colonos da região. Posteriormente, um de seus acionistas, Fidelis Barato, assumiu a direção da empresa, que atuou até meados de 1990 no local. Atualmente, a empresa está instalada na localidade de Guatá, pertencente ao município de Lauro Müller (RABELO, 2008).

⁴⁶ Natural de Criciúma, nasceu em 1919. Foi vigário da paróquia São José, no período de 1954 a 1966 (ZACHARIAS, 2000).

Todas tinham a missão de iniciar um trabalho que perduraria até o ano de 1981, em conjunto com outras religiosas que se juntaram ao grupo.



Figura 2: Casa Assistencial São José
Residência das Pequenas Irmãs da Divina Providência (Rio Maina), em [1957?]
Fonte: Acervo Fotográfico Colégio MTM

No princípio, as irmãzinhas receberam apoio do Serviço Social da Indústria (Sesi), cuja parceria permitiu que, em 1955, outro grupo de religiosas passassem também a atender a Vila Operária da Próspera por meio da Casa Assistencial Imaculada Conceição, fundada com o auxílio da Carbonífera Próspera. Nessa casa, as irmãs prestaram assistência até 1968, quando foram transferidas para a Casa Assistencial São José, no Rio Maina. No que tange ao convênio com o Sesi, este prevaleceu até meados de 1960 (RABELO, 2008).



Figura 3: Casa Assistencial Imaculada Conceição
Residência das Pequenas Irmãs da Divina Providência (Próspera, 1955).
Fonte: Álbum/ Relatório das atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência, 1955-1957
(RABELO, 2008, p. 196).

Beverly Godoy Costa⁴⁷, profissional que atuava no Serviço Social do Sesi à época em que as Pequenas Irmãs da Divina Providência chegaram a Criciúma, relata, além do objetivo, o teor do trabalho a ser efetuado pelas religiosas.

Elas vieram com o propósito de desenvolver a parte cultural de Criciúma. A dimensão cultural para falar mais correto. Não só na ordem da verdadeira cultura, em todos os sentidos, sociais, econômicos, mas acima de tudo religiosos, que isso é muito importante, trazer Deus na frente. Nós precisamos de Deus para ter a família. Isso é muito importante. Foi assim que elas vieram. Elas foram muito bem recebidas e também trouxeram uma liderança fantástica⁴⁸.

De acordo com Rabelo (2008), além do atendimento ambulatorial e farmacêutico realizado pelas freiras, na Casa Assistencial São José, as missionárias ministravam a catequese e preparavam as catequistas; organizavam o coral infantil; festas; atividades artísticas, recreativas e competições esportivas; direcionavam e lecionavam em jardins de infância; desenvolviam hortas comunitárias; e

⁴⁷ Após sua conclusão no Curso Normal, em Curitiba, pelo Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em 1948, além de trabalhar no Serviço Social do Sesi, Beverly Godoy Costa foi professora durante oito anos do Colégio Normal Madre Teresa Michel, nos anos iniciais de sua fundação. Em 1955, iniciou também suas atividades no jornal Tribuna Criciumense, com a coluna Lares e Salões. Escreveu para os jornais O Independente, Correio do Sudeste e, na sequência, para o Jornal da Manhã, no qual ainda escreve sua coluna semanal.

⁴⁸ Beverly Godoy Costa, entrevista citada.

organizavam clubes de mães e jovens. Para as esposas e filhas de operários, eram oferecidos cursos de corte e costura, arte culinária, enfermagem do lar e aulas de culinária, entre outros.

Em 1964, a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência estabeleceu convênio com a Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – Satc⁴⁹, tendo como objetivo realizar o serviço de puericultura nas vilas operárias, priorizando o acompanhamento sistemático de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Desse modo, adicionado às atividades que as freiras já desempenhavam sob orientação do Sesi, iniciou-se a atuação em mais treze vilas operárias de Criciúma e um trabalho de supervisão a outras congregações em mais três cidades (RABELO, 2008).

Complementando o trabalho de assistência às famílias operárias mineiras, nas vilas do Complexo Carbonífero Sul Catarinense, em 1955, as religiosas trazem a Criciúma a “Divina Providência” da implantação do primeiro Curso Ginásial e, em 1956, crianças e jovens começaram a frequentar o novo e “promissor” educandário.

⁴⁹ Anteriormente chamada de Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão, a Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina (Satc) foi fundada em 2 de maio de 1959, por iniciativa da Indústria de Extração de Carvão Mineral da Região Carbonífera de Santa Catarina. Em abril de 1963, a Satc criou a Escola Industrial e, em 1969, por exigência de mercado e em convênio com o Senai, fundou a Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga, hoje Escola Técnica Satc. Atualmente, como Centro de Educação e Tecnologia, a Satc conta com mais de 5 (cinco) mil alunos matriculados nos Ensinos Fundamental, Médio, Profissional e Superior, tendo em seu portfólio os seguintes serviços: Escola Educacional Técnica Satc (Eduotec); Faculdade Satc; Centro Satc de Meio Ambiente; Centro de Capacitação Empresarial e Assistência Comunitária e Centro de Serviços Empresariais, que presta serviços de apoio às empresas nas áreas de calibração, análise de águas, efluentes e carvão. Mais informações podem ser encontradas no site www.satc.edu.br.

CAPÍTULO II

GINÁSIO MADRE TERESA MICHEL: UMA OBRA DAS PEQUENAS IRMÃS DA DIVINA PROVIDÊNCIA

Neste capítulo, ao ingressar nos “terrenos granulares” da história das instituições educacionais, apresento alguns vestígios sobre o movimento vivenciado por Criciúma, nos anos que precederam a fundação do colégio, bem como a relevância atribuída à educação pela elite local. Nesta primeira etapa, representado pelo Curso Ginásial, para que o sonho de desenvolvimento cultural de determinado segmento social – a elite – pudesse se tornar uma realidade.

Além disso, “escavo o solo” da emergência do educandário, avaliando “fragmentos” que vão, desde os primeiros anos de funcionamento em suas instalações provisórias, perpassando a implantação do Curso Normal, a construção e arquitetura da sede oficial e, finalizando, com a transferência do educandário para este espaço, em que, atualmente, ainda exerce suas atividades.

2.1 Ginásio Madre Teresa Michel: no vislumbrar do Casarão, a esperança por uma Criciúma melhor

De acordo com Costa (1956), o Casarão simbolizava a cooperação de uma cidade melhor, por meio da fé e da religiosidade, os pequenos estudantes eram ensinados e afeiçoados:

Derramai, voltado ainda para o mesmo casarão, toda a infinita fé com que estiverdes cooperando no sentido de uma Criciúma melhor. [...] 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 ginásianos, aptos para serem moldados, edificados pelas irmãs de <<Divina Providência>>, mestras cultas, os nossos pequeninos estudantes (COSTA, 1956, p. 7).

Na década de 1950, em meio ao progresso econômico e ao crescimento acelerado da população cricumense provocado pela extração do carvão e pelas empresas que aqui se instalaram, cresciam, igualmente, os problemas sociais decorrentes da falta de infraestrutura para receber todas as pessoas que vinham para a cidade à procura de emprego nas numerosas minas. Entre esses problemas, encontrava-se a educação, que era restrita não apenas para as classes

trabalhadoras, mas, principalmente, aos membros da elite criciumense, que, por apresentarem melhores condições financeiras, necessitavam e procuravam outras cidades para concluir a formação de seus filhos e filhas. Aos menos abastados, restava-lhes parar de estudar, após frequentar o único curso ginasial existente na região: o Curso Normal Regional Nicolau Pederneiras, estabelecido no Grupo Escolar Lapagesse, fundado na cidade, em 1933.

Câmara (2004) destaca que, no contexto das transformações históricas e geográficas do município, não apenas as vilas operárias tomam evidência, mas o estabelecimento de áreas rurais, bairros residenciais, áreas industriais, além de centros comerciais e outros usos.⁵⁰

Díspar ao estabelecimento de grande parte das cidades brasileiras, as quais apresentaram duas áreas bastante definidas, a rural e a urbana. A expansão urbana ocorre do centro urbano para as periferias, pressionando as áreas rurais e incorporando-as ao tecido urbano, Criciúma foi se constituindo a partir de três áreas distintas: a) a área central, núcleo gerado pelo cruzamento de estradas que ligavam as vilas e os assentamentos coloniais, um lugar de centralização das atividades administrativas e econômicas; b) as áreas rurais, estabelecidas no entorno da área central e caracterizadas pela pequena propriedade rural; e c) as vilas operárias, áreas residenciais situadas no entorno das áreas de mineração de carvão. Assim, na organização desse espaço, ocorreu a convivência na área rural das atividades agrícolas com as atividades de mineração (área da mina, ramal ferroviário, depósito de rejeito, caixa de embarque, coqueria, lavador com as lagoas decorrentes da lavagem de carvão, entre outros) e as vilas operárias (CÂMARA, 2004).

Por conseguinte, é possível observar que, além dos colonizadores que se dedicaram à agricultura, a partir da década de 1940, a cidade também passa a contar com a chegada, cada vez maior, de pessoas que vieram para a região não apenas em busca de trabalho braçal nas minas, mas para exercer funções técnico-administrativas, ou ainda, na condição de investidores no campo da mineração e, até mesmo, no comércio, formando, assim, grupos socialmente diferentes. Nesse período, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (1952), Criciúma registrou um aumento significativo de sua população, tendo essa,

⁵⁰ Acredita-se que ao termo “outros usos”, Maurício esteja se referindo a centros de esporte, lazer e cultura, igualmente estabelecidos na região.

no ano de 1950, dobrado em relação à de 1940, passando do montante de 27.753 (vinte e sete mil, setecentos e cinquenta e três) para 50.854 (cinquenta mil, oitocentos e cinquenta e quatro) habitantes, em um período de dez anos.

Em entrevistas realizadas, para a elaboração de sua dissertação de mestrado denominada “Cuidando dos Bem-Nascidos: O Curso Particular Póvoas Carneiro e a escolarização das elites no contexto de urbanização e modernização de Criciúma (SC) (1940-1962)”, Osório (2008) observa, sob o grande fluxo e contingente populacional que aumentou em razão do processo de modernização frente ao desenvolvimento da industrialização, muitos vieram para abrir casas comerciais e aproveitar a circulação de dinheiro proveniente da atividade carbonífera. Outros vieram para atuar nos altos escalões das companhias mineradoras, nas mais diversas funções como: guarda-livros, administradores, engenheiros, advogados, médicos e professores, entre outros, ou para atender a algumas demandas colocadas diante do crescimento abrupto da cidade, tais como, a engenharia nas minas. Todavia, a maioria ainda era representada por trabalhadores braçais, tendo como exemplo agricultores e pescadores, que migravam para a cidade em busca de trabalho nas mineradoras.

Esse contraste populacional findou por representar, segundo cita Nascimento (2006, p. 27), duas visões distintas acerca do desenvolvimento urbano e econômico da cidade. De um lado, um grupo que, acostumado à vida urbana, percebia que o “crescimento urbano propiciado pela exploração do carvão no contexto da Segunda Guerra Mundial não foi suficiente para tirar Criciúma da sua condição de cidade acanhada”. De outro, para aqueles acostumados à vida rural, “o processo de crescimento era efetivo”.

Portanto, dentro da visão de um desenvolvimento “acanhado”, experienciado pela elite “urbana” cricumense, constituída por mineradores e pelos membros de uma recém-formada classe média, Osório (2008) afirma que foram importados e introduzidos na cidade os princípios da dita “sociedade moderna burguesa”, sendo colocado em curso um projeto de “modernização da cidade”, a fim de garantir à categoria e à cidade *status* assegurado pelo desenvolvimento econômico. Nesse caminho, além de obras que garantiriam o crescimento sociocultural da população, tais como hospitais, bibliotecas e clubes sociais, a educação passara a demandar um foco de extrema atenção, pois esta se tornaria o pilar fundamental para a concretização da tão esperada modernidade almejada pela elite local, tendo em

vista uma formação adequada para aqueles que integrariam, num futuro próximo, os quadros políticos, empresariais e comerciais da cidade.



Figura 4: Vista panorâmica da área central da cidade de Criciúma, no final da década de 1940.
Fonte: Acervo particular de Paulo Sérgio Osório (Fotógrafo: Faustino Zappellini).

Para Osório (2008), a década de 1940 foi marcada pelo surgimento da maioria das instituições e serviços necessários à continuidade e ampliação do desenvolvimento econômico cricumense, estando entre estas obras: o Hospital São José (1936); a Rede e Central Telefônica (1937); a Biblioteca Pública Municipal Antônio Pereira da Silva Oliveira (1939); a Coletoria Federal (1940); o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) (1941); a Banda Cruzeiro do Sul (1942); o Fórum da Comarca de Criciúma (1944); a Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE) (1945); o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Empregados em Transportes e Cargas (Iapetec) (1947); o Olímpico Basquete Clube (1947); o Rotary Club (1948); a Rádio Eldorado Catarinense (1948); a Sociedade de Caridade Baú dos Pobres (1951); a Associação Comercial e Industrial de Criciúma (1951); e a Guarda de Vigilantes Noturnos de Criciúma (1952).

Além desses empreendimentos, a educação cricumense também foi

contemplada com o Curso Particular (primário) Póvoas Carneiro, fundado em 1942 e voltado à formação escolarizada da elite local. Em seu primeiro momento, este educandário procurou direcionar suas atividades para a formação do chamado 5º ano, que, conforme definição do Decreto-Lei nº. 8.529, de janeiro de 1946, constituir-se-ia em uma preparação para os exames de admissão ao ginásio. Nesse sentido, a escola absorvia, principalmente, os alunos que havia estudado no Grupo Escolar Lapagesse. Posteriormente, o colégio inicia também as atividades com as turmas regulares de 1ª à 4ª série primária (OSÓRIO, 2008).

No entanto, apesar das iniciativas propostas, o ensino em Criciúma ainda estava muito distante de assistir integralmente as demandas de formação necessárias ao crescimento tão esperado. Tendo em vista que a região não possuía os cursos ginásial e científico para que os/as jovens pudessem dar sequência aos estudos sem precisar buscar instrução fora dos limites da cidade, pois a única opção encontrada para os ginasianos estava pautada na realização do Curso Normal Regional, que se distanciava do sonho profissional de muitos/as jovens, principalmente do sexo masculino. A faculdade, igualmente, era ainda um sonho bastante longínquo.⁵¹

Na época, a cidade ainda contava com o Bairro da Juventude, inaugurado em 1954 e destinado à formação material e educacional de menores desamparados, oferecendo, além de abrigo, cursos de formação profissional; com grupos escolares e escolas isoladas para o ensino primário e com a "Casa da Criança Nossa Senhora de Fátima", atual Colégio São Bento⁵², fundada em 1945, pelo Círculo Operário São José e assumida pelas Pequenas Irmãs Beneditinas da Divina Providência.

⁵¹ Apesar das reivindicações da sociedade criciumense pela implantação de uma faculdade de Direito na região iniciada em meados de 1950, a primeira escola de Ensino Superior da cidade, a Fundação Educacional de Criciúma (Fucri), foi criada apenas em 1968, pela lei nº. 697, de 22 de junho, oferecendo cursos voltados para o Magistério. Posteriormente, atendendo às demandas empresariais da região, ampliou sua oferta de cursos. Hoje, denominada Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), de caráter comunitário, a instituição apresenta em seu portfólio 45 (quarenta e cinco) cursos de graduação, entre eles, dez destinados ao ensino tecnológico. Além de especializações nas mais diversas áreas, a universidade também conta com quatro cursos de mestrado (entre eles, educação), e um doutorado na área de Ciências da Saúde. Mais informações podem ser encontradas no site www.unesc.net.

⁵² As irmãs Beneditinas da Divina Providência assumem a direção da Casa da Criança Nossa Senhora de Fátima, em 11 de fevereiro de 1962. Em 1956, a instituição ampliou suas atividades, passando a oferecer o curso primário de 1ª à 4ª série. Como o crescimento da obra era notável, o Círculo Operário São José fez a doação da sede para as irmãs da Congregação, que iniciaram as ampliações da Casa da Criança, em 17 de agosto de 1958, para melhor atender às necessidades da comunidade escolar. Visando ampliar as obras das irmãs Beneditinas da Divina Providência junto à juventude, foi fundado, em 7 de outubro de 1963, o Ginásio Moderno São Bento, o qual abriu portas

Sebastião H. Pieri, colunista do jornal *Tribuna Criciumense*, retrata o quadro educacional cricumense, em matéria publicada, no dia 20 de fevereiro de 1956:

Nossa cidade, infelizmente, se encontra muito aquém do que era de se esperar, com relação ao seu nível social. E a razão de tal é muito clara. Basta que lembremos Criciúma não possuir, até o momento, estabelecimento nenhum de ensino secundário funcionando regularmente, o que obriga nossa juventude a procurar outras cidades a fim de aprimorar seus conhecimentos. E como isso se torna grandemente dispendioso e completamente fora do alcance da maioria das bolsas, relativamente, diminuto é o número de jovens de nossa terra que estejam fazendo o curso ginásial, normal, científico ou clássico, isso sem falarmos nos cursos superiores, ministrados em nossas faculdades. O índice de nossa inferioridade cultural, em relação a outras cidades, é fácil de ser averiguado. Basta que olhemos para a insignificante venda de jornais, revistas e livros aqui efetuada e a comparemos com a de outras cidades vizinhas, muitas delas de densidade demográfica muito inferior à nossa (PIERI, 1956, p. 4-5).

Ressaltando a importância que a educação ganhava nos discursos emitidos pela/para sociedade cricumense, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, ilustra-se o artigo “O Ginásio” do jornal *Tribuna Criciumense* datado de 2 de maio de 1956, escrito por Lírio Rosso⁵³:

Em todas as civilizações, os povos medem o progresso econômico pelo seu grau de cultura. Um simples olhar para o passado nos certifica desta verdade. Os povos que cultivavam as ciências deixaram sempre uma brilhante história. Antigamente era assim e hoje não é diferente. Os países mais adiantados têm menor índice de analfabetismo. No Brasil, os Estados de maior progresso são os que têm maior número de estabelecimentos de ensino. Se o progresso econômico transpõe uma grande barreira que é a pobreza, o progresso cultural vence uma barreira ainda maior qual seja a da ignorância e a falta de instrução (ROSSO, 1956, p. 6).

Além da falta de escolas e do baixo nível de instrução oferecido, outro problema que assombrava o desenvolvimento da região era a falta de professores/as capacitados/as para exercer as atividades do magistério nas escolas

para 86 (oitenta e seis) alunos matriculados no ano de 1964. Em 1965, de modo a suprir a carência de um curso de formação normal no período noturno, iniciaram as atividades do Curso Normal São Bento – o qual foi extinto, em 1972. Ao longo dos anos, o Colégio São Bento passou por várias reformas e ampliações, sendo, atualmente, chamado de Colégio São Bento, a escola oferece atendimento da Educação Infantil ao Terceirão (GRUPEHME, [200_]).

⁵³ Natural de Criciúma, Lírio Rosso foi um político de carreira atuante no Estado de Santa Catarina. Em 1966, fundou o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em Criciúma. Foi vereador na cidade em dois mandatos, de 1966 a 1970 e de 1976 a 1982, candidatando-se também a prefeito, em 1982. Atuou como deputado estadual, nos anos de 1987 a 1994, e suplente no cargo de deputado federal de 1994 a 1998. Faleceu aos 18 dias do mês de junho de 2011, aos 77 (setenta e sete) anos, momento em que atuava como secretário de Articulação do Estado.

até então existentes. Essa realidade pode ser observada por meio do discurso de dona Zulcema Póvoas Carneiro⁵⁴:

E, às vezes, até, eu ministrava aulas nas escolas do interior dos municípios, porque era necessário. As professoras não tinham capacidade suficiente para lecionar. Muitas, não todas, não é? E eu dava aulas para ver como que se ensinava, como é que se tinha que agir, porque elas também, quando eu chegava, elas ficavam meio receosas, porque inspetor escolar naquela época, as inspetoras quase não faziam isso. E elas, então, ficavam... receosas, vamos dizer constrangidas, mas eu logo resolvia a situação, já deixava todo mundo à vontade. É que tem que ser, se não... Não era coação⁵⁵.

Nesse panorama, inicia-se uma mobilização em prol da criação de um ginásio na cidade. O depoimento de Zurene Póvoas Carneiro, filha de Zulcema e aluna do Ginásio Madre Teresa Michel à época de sua fundação, demonstra como esse movimento se deu:

Eu me lembro de três adultos da época, eu ainda era adolescente, que se interessaram em desenvolver a cultura em Criciúma, porque, na época, as pessoas que moravam aqui, geralmente, cuidavam da agricultura e não tinham contato com a 'cultura'. Com exceção das pessoas que vinham de outras cidades, inclusive minha mãe, que veio de Florianópolis e tinha uma mentalidade mais aberta, voltada para educação e cultura. Fora isso, aqui era uma zona carbonífera, que trouxe muitas pessoas de fora, como senhor Sesóstris Correa⁵⁶, que foi um dos que movimentaram a cidade para montar um ginásio e desenvolver a educação⁵⁷.

Além de Sesóstris Corrêa, foram também figuras marcantes do contexto o padre Estanislau Cizeski e as professoras Maria de Lourdes Hülse Lodetti⁵⁸ e Zulcema Póvoas Carneiro.

⁵⁴ Normalista formada em 1940, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Florianópolis (SC), Zulcema Póvoas Carneiro chega a Criciúma em 1941, buscando ingressar no magistério para ajudar sua mãe e nove irmãos que havia permanecido na capital. Inicialmente, atuou como professora normalista, no Grupo Escolar Lapagesse, e, posteriormente, após a realização de concursos públicos, chegou a atuar como diretora, inspetora escolar e inspetora regional. Fundou, em 1942, o Curso Particular (primário) Póvoas Carneiro (OSÓRIO, 2008).

⁵⁵ Zulcema Póvoas Carneiro. Entrevista realizada em 19/1/2006, concedida a Paulo Osório.

⁵⁶ Diretor comercial da Companhia Carbonífera Próspera, subsidiária da Companhia Siderúrgica Nacional - CSN.

⁵⁷ Zurene Póvoas Carneiro. Entrevista concedida em 20 de março de 2011.

⁵⁸ Natural de Tubarão (SC), diplomou-se como professora normalista, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Florianópolis. Além de participar do grupo de fundadores do Colégio Michel, fez também parte de seu corpo docente. Destacou-se na área social pelas atividades filantrópicas, sendo uma das criadoras do "Baú do Pobre", do "Clube da Lady" e do "Baile da Pelúcia", organizações

Depois de muito trabalho, é fundado, em 1955, o Ginásio Madre Teresa Michel, que abriu suas portas para crianças e jovens no ano de 1956, quando autorizado seu funcionamento pela Portaria da Secretaria Estadual da Educação nº. 235, de 23 de janeiro de 1956 e dirigido pela Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência. O nome Madre Teresa Michel foi uma homenagem à fundadora dessa congregação⁵⁹.

A ata de fundação do Ginásio Madre Teresa Michel, datada de 4 de novembro de 1955, destaca a presença dos excelentíssimos senhores: Dr. Napoleão de Oliveira, prefeito local; Sr. Addo Caldas Faraco, prefeito eleito; Sr. Sesóstris Rezende Correa, diretor da Companhia Carbonífera Próspera; Revmo. Padre Estanislau Cizeski, pároco de Criciúma; e das Revmas. Irmãs Lícia Ghizzi, Romana Prioglio, Maria Cláudia Freitas e Maria Otília Alves de Vasconcellos que, após avaliarem as instalações do prédio ainda em construção, deliberaram que se tomassem as providências para o funcionamento do ginásio em suas instalações provisórias, no ano de 1956. Na oportunidade, um membro da comissão (não referenciado) explorou o mérito pela concretização de um empreendimento tão esperado pela sociedade cricumense:

Em seguida, um membro da comissão externou sentimentos de júbilo pela concretização de uma ideia que, de há muito vem sendo acalentada pelos cricumenses; encareceu as vantagens do empreendimento que será um marco de civilização e progresso para a cidade. Deu as boas-vindas às irmãs famulando valor a Deus pela prosperidade da Congregação, que, em tão boa hora, vem trazer à juventude de Criciúma o concurso de sua caridade, abnegação e zelo (COLÉGIO..., 1955, p. 2).

A Figura 5 ilustra essa concretização, isto é, o primeiro local em que, provisoriamente, fixou-se o Ginásio Madre Teresa Michel, o qual foi motivo de lisonjeios e considerado um referencial de progresso e civilização para a cidade de Criciúma.

orientadas para a assistência de famílias carentes de Criciúma. Foi nomeada Cidadã Honorária de Criciúma por decreto legislativo de 13 de setembro de 1995, tendo recebido o certificado, em junho de 1996 (ZACHARIAS, 2000).

⁵⁹ Vale frisar que Madre Teresa Michel não participou das atividades realizadas pela Congregação das P.I.D.P., na cidade de Criciúma, tendo em vista que faleceu no ano de 1944.



Figura 5: Instalações provisórias do Colégio Madre Teresa Michel, 1955.

Fonte: Acervo de fotografias do Colégio MTM.

Em trecho do artigo “O Ginásio”, publicado pelo jornal *Tribuna Criciumense*, assinado pela colunista social Beverly Godoy Costa, em 5 de maio de 1956, é retratado o quão importante foi a fundação desse colégio para Criciúma, já que há muitos anos a sociedade aguardava por essa realização que prometia trazer a prosperidade moral e intelectual de uma juventude que viria a construir o futuro da cidade:

E, pois deste casarão modesto que esperamos brotar mais pedaço de pátria valorosa, para o convívio irmão das 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, este sagrado recanto 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).

Era, pois, no casarão, que se depositava toda a esperança em “modelar” moral e intelectualmente os futuros e futuras cidadãos/ãs, ou seja, dos/as próximos/as governantes, intelectuais e trabalhadores/as cricumenses, tendo em vista que a escola, além de agente de socialização, é entendida como o agente responsável por reforçar todo um “conjunto de traços que compõe a ‘personalidade intelectual’ de uma sociedade (BOURDIEU, 2007b, p. 227).



Figura 6: Ginasianos, nas instalações provisórias do Colégio Madre Teresa Michel, em 1956.

Fonte: Acervo de fotografias do Colégio MTM

Em entrevista conferida para a publicação da Revista Michel 50 Anos⁶⁰, em comemoração ao cinquentenário do colégio, a professora Maria de Lourdes Hülse Lodetti, uma de suas idealizadoras, ressalta a importância do padre Estanislau Cizeski para a concretização de tão aguardado sonho, e, principalmente, na vinda da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência para Criciúma:

O grande baluarte da criação do Ginásio Madre Teresa Michel foi, sem dúvida, o padre Estanislau Cizeski, professor de religião, que trouxe a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência para Criciúma. E quem intermediava os pedidos era a prefeitura, por meio de correspondências ao Distrito Federal. Depois de muitas tentativas e de muito esforço, o decreto foi assinado. Uma lembrança que não me sai da memória foi o dia da notícia da assinatura do decreto. Encontrei o padre Estanislau na igreja, de braços abertos, agradecendo pela conquista (COLÉGIO..., 2005, p. 5).

Irmã Anastácia Pinto Gonçalves⁶¹, superiora encarregada pela fundação e coordenação das atividades do referido colégio, observa que estava na casa provincial do Rio de Janeiro, quando foi encaminhada por Madre Domingas Leão com outras cinco irmãs, para fundar um colégio em Criciúma.

⁶⁰ A Revista Michel 50 anos foi uma Publicação Especial do Colégio Madre Teresa Michel, em comemoração ao cinquentenário de aniversário da instituição, sendo produzida pela Hexa Comunicação Integral Ltda., sob a responsabilidade da jornalista Suzi Nascimento.

⁶¹ Irmã Anastácia. Entrevista citada à rádio Eldorado, em setembro de 2009.

No dia seguinte a sua chegada, em companhia da superiora do Rio Maina, Ir. Anastácia conta que foi cumprimentar o então prefeito de Criciúma, o Sr. Addo Faraco. Na oportunidade, o prefeito levou-as para conhecer a cidade e verificar um possível local para a construção do colégio, afirmando que a Madre poderia escolher o terreno que quisesse. “Então eu cheguei lá naquele alto e disse: que bonito, que bom porque do colégio se vê toda a cidade. E, assim, ele disse: ‘Pode deixar que nós doaremos para o colégio aquele terreno’. Não tinha nada ali, era só mato”⁶².

Observa-se, por meio do relato de Ir. Anastácia, o quanto a igreja e o poder público estavam fortemente interessados em estabelecer uma aliança institucional como forma de garantir que o educandário pudesse se tornar uma realidade. Aliança esta, que apresentava também seus interesses, tendo em vista que, do ponto de vista ideológico, a religião tende a reforçar.

A força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo ou uma classe, assegurando a legitimação de tudo que define este grupo ou esta classe. Em outros termos, a religião permite a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular, propriedades arbitrárias que se encontram objetivamente associadas a este grupo ou classe na medida em que ele ocupa uma posição determinada na estrutura social (efeito de consagração como sacralização pela “naturalização” e pela eternização) (BOURDIEU, 2007, p.46).

Assim sendo, a Congregação estaria ocupando uma posição de destaque frente à sociedade cricumense, tanto pelo capital religioso que lhes garantia a “inculcação de um *habitus religioso* particular” ao mundo dos leigos, quanto por uma nova posição adquirida por vias da direção do educandário (BOURDIEU, 2007b). Além disso, a homologia entre ideais de igreja e governo, contribuiria para a manutenção da ordem política de uma sociedade em pleno processo de ascensão e desenvolvimento, já que o poder da igreja sobre os leigos seria utilizado como instrumento simbólico para que os agentes do estado pudessem disseminar, igualmente, suas crenças e valores morais.

A fim de iniciar as atividades do colégio, antes mesmo de o prédio principal ficar pronto, o Governador Jorge Lacerda cedeu às irmãs um prédio em construção que, posteriormente, seria destinado ao Colégio Normal Rural de Criciúma, atual Escola de Educação Básica Joaquim Ramos. Como primeira diretora, o ginásio contou com a colaboração da Sra. Lícia Alves de Vasconcellos, também conhecida

⁶² Ir. Anastácia. Entrevista citada.

como Irmã Maria Otília Alves de Vasconcellos,⁶³ sendo a Irmã Anastácia Pinto Gonçalves, a superiora. Tempos depois, sobre a referida questão, Irmã Anastácia aborda:

Muito, muito distante tinha uma construção da prefeitura que ia abrir uma escola. O prefeito⁶⁴ falou comigo, dizendo que havia três áreas que eles poderiam nos emprestar para que pudéssemos começar o colégio, enquanto construíamos nossa própria sede. Ele nos emprestou gratuitamente, pois não podíamos pagar, não tínhamos nem com o quê pagar naquela ocasião. Ali nós recebemos os primeiros alunos. Nós começamos ali, a prefeitura nos deu, nos emprestou três⁶⁵ alas grandes para os alunos⁶⁶.

No relatório de verificação para funcionamento condicional emitido em dezembro de 1955 pela inspetora Rosa Janeiro Fortes, consta que a estrutura do educandário era distribuída em duas alas e composta por quatro salas de aulas com capacidade para atender 200 (duzentos) alunos/as por turno, biblioteca, sala de ciências, desenho e geografia, sala de professores e administração. Como auditório, em dias de festas, eram utilizadas as dependências da biblioteca. Para as aulas de línguas vivas e trabalhos manuais, apesar de a instituição ainda não possuir sala especial, todos os materiais para as atividades já havia sido encomendados, devendo em breve chegar ao estabelecimento. Na época de sua implantação, o colégio oferecia os cursos de admissão ao ginásio, com duração de 1 (um) ano, e o curso ginásial, percorrendo 4 (quatro) anos. (COLÉGIO..., 1955).

Faziam parte do quadro funcional do ginásio, no momento de sua fundação, sete professoras, entre elas, quatro religiosas e três professores leigos e um religioso, conforme apresentado no Quadro 3, a seguir.

⁶³ Ir. Maria Otília permaneceu na direção do Ginásio Madre Teresa Michel, no período de 1956 a 1958.

⁶⁴ Tendo em vista que as instalações pertenciam ao Estado, consta em histórico elaborado, no ano de 1979, pela secretaria escolar que as instalações foram cedidas pelo Governador Jorge Lacerda.

⁶⁵ Segundo dados coletados nas entrevistas, o colégio funcionava em duas alas, ficando a terceira para moradia das religiosas.

⁶⁶ Ir. Anastácia. Entrevista citada.

Quadro 3: Quadro de professores do Ginásio Madre Teresa Michel, 1955⁶⁷.

Nome do/a professor/a	Disciplina
Irmã Helena Goulart (Maria da Conceição Goulart)	Português e Trabalhos Manuais
Irmã Inocência Campos Pinto (Geralda Campos Pinto)	Português, História e Geografia
Irmã Maria Otília Alves de Vasconcelos (Lycia Alves de Vasconcelos)	Desenho
Irmã Maria Goretti Nogueira Lima (Zenóbia Nogueira Lima)	Francês e Matemática
Zulcema Póvoas Carneiro	Português
Maria de Lourdes Lodetti	Francês e Geografia
Beverly Godoy Costa	Geografia
Dr. José Pimentel	Português
Pe. Estanislau Cizeski	Latim
Eng ^o Fernando Carneiro	Matemática
Moacir Jardim de Menezes	Matemática

Fonte: Relatório de verificação para funcionamento condicional (COLÉGIO..., 1955).

Sobre o princípio dos trabalhos do colégio, a professora Maria de Lourdes Hülse Lodetti relata: “O início foi no Joaquim Ramos, com aulas para os meninos pela manhã e, para as meninas, à tarde, mas logo o Ginásio MTM adotou as classes mistas. Havia muitas regras que eram seguidas sem dificuldades pelos alunos” (COLÉGIO..., 2005, p. 5).

⁶⁷ Professores do Ginásio Madre Teresa Michel e formação: Dr. José Pimentel: Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Niterói; Eng^o Fernando Carneiro: Engenheiro Civil formado pela Faculdade de Arquitetura de Porto Alegre; Moacir Jardim de Menezes: frequentou o Colégio Universitário no Rio de Janeiro, formando-se também como Técnico em Contabilidade, em 1958, pela Escola Técnica de Comércio de Tubarão (ZACHARIAS, 2000).



Figura 7: Ginásianos com a Irmã Anastácia e a profa. Maria de Lourdes Lodetti Hülse, em 1960.
Fonte: Acervo de fotografias do Colégio MTM

Para que os alunos pudessem ingressar no ginásio, tornava-se necessário realizar mais um ano de preparação. Assim, dona Zulcema passou a oferecer essa modalidade de ensino, em sua escola particular, para que os alunos pudessem frequentar o curso ginásial. Dona Zurene exemplifica a situação, relatando sua própria experiência.

A minha mãe foi a primeira professora de escola particular de Criciúma, ela dava aula na primeira, segunda, terceira e quarta séries. Para ingressar no ginásio, tinha que ter mais uma série, que seria o quinto ano. Então minha mãe fez mais um ano, o quinto ano, que seria uma preparação, como se fosse um vestibular para entrar no ginásio. Quando eu cheguei ao quinto ano, eu estudei com ela. Fiz esse vestibular e entrei no ginásio, assim como todos que entraram⁶⁸.

Todavia, não era apenas a chegada do colégio que deslumbrava a comunidade, mas a própria presença das irmãs fundadoras e das professoras idealizadoras em eventos na cidade, causando grande admiração e respeito, tal como afirma a Sra. Beverly Godoy Costa:

⁶⁸ Zurene Póvoas Carneiro. Entrevista citada.

Até quando elas chegavam no cinema [assistir a filmes que tinham a ver com a doutrina religiosa, ali no Cine Milanez, ela chegava e todo mundo “Meu Deus, a irmã Otilia chegou”. Vinha ela acompanhada pela dona Zulcema, pela dona Maria de Lourdes, ela vinha com um corpo docente forte⁶⁹.

A fala da ex-professora Beverly demonstra o quanto a posse do capital cultural denotava as irmãs e professoras certo *status* que era “naturalizado” por meio da rede de relações que elas estabeleciam com os agentes sociais. Relações estas, que eram orientadas principalmente para a implantação da visão, cujos mercados escolar e religioso tornar-se-iam a base para o crescimento cultural da cidade.

Além disso, o hábito, enquanto vestimenta de distinção entre as religiosas e demais mulheres presentes na sociedade, conferiam às freiras a legitimação de posse do *capital religioso* que, juntamente com o monopólio dos bens de salvação conferidos pela crença católica, possibilitaria o exercício autêntico do poder religioso. Este poder, segundo Bourdieu (2007b, p. 57), apresenta a força:

De modificar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes um *habitus religioso*, um princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social.

Assim, mais que um signo de distinção, o habito conferia às freiras o poder simbólico de disseminar e inculcar, principalmente por meio da instituição escolar, os valores e comportamentos necessários ao/à bom/a católico/a, disciplinado/a e devotado/a ao catolicismo.

Observa-se também que grande era o carinho e o agradecimento dos ginasianos para com a Madre Provincial das P.I.D.P., o poder público e toda a comunidade que contribuiu para a concretização do tão desejado colégio. Sutilezas estas demonstradas por meio de artigos publicados no jornal *Luzes do Sul*⁷⁰, ferramenta criada e editada pelos alunos e alunas, tal como descreve o ginasiano Nereu Guidi, em artigo publicado na primeira página da edição de abril de 1958, sob o título “Marco de Um Centenário”, o qual exaltava a fundação do ginásio como

⁶⁹ Beverly Godoy Costa. Entrevista citada.

⁷⁰ Jornal produzido pelos alunos e alunas do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel.

“presente” do centenário de nascimento da fundadora da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, Madre Teresa Michel.

Devemos em grande parte a fundação deste educandário à Revda. e boníssima Madre Domingas Leão – Provincial das P.I.D.P. – que, não medindo sacrifícios, nem esforços, aceitou tão difícil empresa. E hoje, nós, filhos de Criciúma, podemos estudar em nossa própria cidade sem nos afastarmos da casa paterna [...]. Aos mandatários municipais, estaduais e federais e a todos que se interessaram por tão nobre ideal, o nosso preito de gratidão. Procuraremos corresponder aos seus esforços com ardor, para sermos mais tarde homens honestos, cumpridores dos deveres perante Deus e a Pátria e que saibamos elevar o nome de nossa terra. Ao nosso querido vigário – Revmo. Padre Estanislau Cizeski – o nosso perene reconhecimento pelo empenho que teve em nos dar um ginásio e ainda mais – um ginásio dirigido por religiosas. Às Revdas. Irmã Anastácia Pinto Gonçalves – nossa boníssima superiora e Irmã Maria Otília Alves de Vasconcellos – diretora – que tanto fazem por nós e pelo nosso bem, o nosso agradecimento sincero, bem como a todas as irmãs do nosso colégio (GUIDI, 1958, p. 1).

Torna-se válido ressaltar, ainda tomando como exemplo a citação de Nereu Guidi (1958), o quanto a educação se mostrava importante naquele momento para aqueles cidadãos, filhos da elite cricumense. Todavia, não era por qualquer educação que os ginasianos e comunidade clamavam e exaltavam, mas por uma educação pautada pelo crescimento intelectual, moral e religioso, norteado por três pilares básicos: *Fé, Ciência e Amor à Pátria*.

Essa aliança fazia parte do projeto nacionalista de ensino, iniciado a partir da Primeira República e disseminado com maior ênfase a partir da política nacionalista de ensino da era getulista e ideal estadonovista, mantido como proposta de consolidação do desenvolvimento socioeconômico previsto pela modernidade brasileira.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) destacam que, no esforço de nacionalização, o Estado deveria oferecer um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos. Esse conteúdo teria a preferência de aspectos modernos, relacionados com o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. A noção de brasilidade deveria ser transmitida nas publicações oficiais e nos cursos de educação moral e cívica, mantendo-se a moralidade por meio da disseminação da ideologia católica – em detrimento de outras formas menos legítimas de religiosidade. Finalmente, a nacionalidade deveria se consolidar pelo uso adequado e uniforme da língua vernácula em todo o território. Esse ideal foi mantido pela

política nacional-desenvolvimentista de Estado, tendo em vista que o “populismo” aliava o desenvolvimento econômico da nação, à exaltação do poder público e à manutenção da nacionalidade por intermédio das classes populares – utilizando-se da educação como para atender interesses puramente econômicos.

É possível também observar, pelos relatos dos jornais e entrevistas efetuados, que o crescimento sociocultural ligado ao investimento educacional fazia parte do ideal estabelecido pela recém-formada classe média que, vinda de cidades maiores e mais desenvolvidas – tais como Curitiba e Florianópolis, almejava que os jovens se tornassem os futuros responsáveis pela prosperidade intelectual e moral da cidade. Aos demais, em grande parte, filhos de mineiros e agricultores/colonos, a continuidade dos estudos pouco lhes interessava, já que cabia aos homens trabalhar e às mulheres tornarem-se boas donas de casa, aprendendo principalmente os dotes da costura para produção do enxoval. Às poucas mulheres e jovens que decidiram seguir a profissão docente, a continuidade dos estudos seria uma forma de buscar a profissionalização e oferecer uma educação de melhor qualidade aos alunos e alunas que frequentariam suas salas de aula.

Em 10 de março de 1957⁷¹, é comemorada a missa pelo lançamento da Pedra Fundamental das obras da sede oficial do Ginásio, sendo essas iniciadas, sete dias após essa comemoração.

A solenidade marcou um acontecimento de enorme relevância na cidade, sendo registrada e publicada no jornal *Tribuna Criciunense*, em 18 de março de 1957. No artigo, Ézio Lima relata que os festejos foram iniciados com uma missa campal realizada pelo cardeal Dom Anselmo Pietrulla, no pátio do edifício provisório, em que eram ministradas as aulas desde os princípios de 1956. Logo após a cerimônia, dirigentes locais, alunos e elevado número de membros da comunidade dirigiram-se ao local onde seria concretizada a sede do monumental colégio.

No local onde seria construído o ginásio, após a bênção, o prefeito Addo Caldas Faraco ressaltou a importância do educandário para a cidade, tendo dona Zulcema Póvoas Carneiro encerrado a solenidade com a leitura da ata do lançamento da Pedra Fundamental.

⁷¹ Observa-se aqui que a agenda divulgada, em 18 de fevereiro, anunciava a festividade para o dia 3 de março, porém, a reportagem posterior ao evento (18 de março) confirma os acontecimentos na data de 10 de março de 1957.

Nada mais havendo a tratar-se, foi encerrada a sessão e desta ata tirada uma cópia para ser colocada juntamente com moedas, selos e jornais da época sob a pedra. [...]. Eu, Zulcema Póvoas Carneiro, secretária *ad hoc* a escrevi e assino, em Criciúma, aos dez dias do mês de março de mil novecentos e cinquenta e sete (COLÉGIO..., 1957, p. 6).

Como responsáveis pela obra, além do idealizador do projeto, o engenheiro Luiz Januzzi, do Distrito Federal, faziam parte da equipe o engenheiro Jorge Frydberg e o supervisor de trabalhos operários, Dionísio Trichês. Como responsáveis pela compra dos materiais de construção, foi formada uma comissão composta pelo padre Estanislau Cizeski, Sesóstris Rezende Corrêa e Elias Angeloni (COLÉGIO..., 2005).

Conforme Irmã Anastácia, o dinheiro para a construção do colégio provinha das mensalidades pagas pelos/as alunos/as e pela oferta do povo, que auxiliava ao máximo, sempre perguntando se as religiosas precisavam de algo. “Aqueles mais ricos da cidade do carvão e tudo, eles se interessavam demais em nos ajudar”. Ressalta, igualmente, que o supervisor de obras, Sr. Dionísio Trichês, cobrava muito pouco por seus serviços, “como se o colégio fosse uma coisa dele”. A Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência no Rio, certamente representada pela Madre Domingas Leão, mandava dinheiro para ajudar na compra de materiais⁷².

Todavia, é possível observar, pelo contexto histórico da época, que o interesse dos “mais ricos” não era um simples gesto assistencial, mas uma forma de prover o crescimento intelectual da cidade e de suas famílias, garantindo um ambiente educacional para seus próprios filhos e filhas, à “juventude”, uma vez que não mais precisariam deslocar-se para outras cidades em busca de instrução. Além disso, a grandiosidade das instalações repercutia positivamente no *status* da classe média, considerada responsável por alavancar a cultura cricumense.

Neste sentido, Boudieu (2007a, p. 46) assevera que as ações dos indivíduos de diversas classes sociais, no que diz respeito à educação formal, emana de um conjunto de valores implícitos ou não, congruente com as suas posições sociais. Veja-se o que o referido autor comenta:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

⁷² Ir. Anastácia. Entrevista citada.

Além da ajuda comunitária, as irmãs também contavam com o apoio de autoridades públicas e dos/as próprios/as alunos/as e professores/as, que se movimentavam constantemente, promovendo eventos, campanhas e organizando rifas para angariar fundos em prol de tal instituição. A reportagem “Final de Uma Luta”, publicada pela normalista Aleida Maria Ghisi, no *Luzes do Sul*, em 1959, ilustra essa realidade.

Toda campanha promovida com uma finalidade justa e idealista há de, por certo, lograr sucesso total e absoluto. Foi isso, justamente, o que aconteceu com a campanha levada a efeito pelo Ginásio e Escola <Madre Teresa Michel> para eleição da Rainha dos Estudantes. Sua finalidade era angariar fundos para prosseguimento das obras da E. Normal e Ginásio M.T.M. Tinha a campanha como objetivo um dos mais nobres e elogiáveis propósitos, qual seja o de dar à juventude criciumense um estabelecimento de ensino à altura de seus merecimentos e aspirações (GHISI, 1959, p. 3).

Ainda, em 1957, no mês de outubro, sob solicitação da Delegacia de Ensino de Criciúma, o Ginásio Madre Teresa Michel expande suas atividades e passa a se dedicar também à formação de jovens professores/as, tornando-se a primeira Escola Normal de Ensino Secundário da Região. Destarte, após a aprovação da provincial Madre Domingas Leão e expedido o requerimento de fundação, o Ofício nº. 449 de 29 de outubro de 1957, lavrado pelo governador do Estado, na época, Heriberto Hülse, oficializa a implantação da escola, que passa a ser frequentada no ano seguinte, por adolescentes, jovens e adultos de várias localidades do sul e regiões vizinhas.

Assim, em declaração de dados sobre o município de Criciúma efetuada pelo prefeito Addo Caldas Faraco, no jornal *Tribuna Criciumense*, em 20 de outubro de 1958, página 3, o panorama escolar encontrado era o seguinte: cinco Grupos Escolares, três Cursos Regionais, dois Ginásios, duas Escolas Profissionais e uma Escola Normal (o Curso Normal MTM). Entre os ginásios, estava o Madre Teresa Michel, oferecendo educação para meninos e meninas, e o Ginásio Masculino São José, atual Colégio Marista (DADOS..., 1958, p.6).

Após quatro anos de caminhada, celebra-se, em 15 de dezembro de 1959, a formatura do primeiro grupo de ginasianos/as criciumenses. Sob a representação de 65 (sessenta e cinco) estudantes, após a cerimônia celebrada na matriz São José pelo bispo diocesano Dom Anselmo Pietrulla (paraninfo da turma), os/as alunos/as foram recebidos/as para a entrega dos diplomas, no Cine Teatro Milanez, e

homenageados/as com um café na Sede Recreativa Mampituba. Como oradores, os/as alunos/as tiveram a representação de Nereu Guidi, Realdo Santos Guglielmi e Wilma Coral.

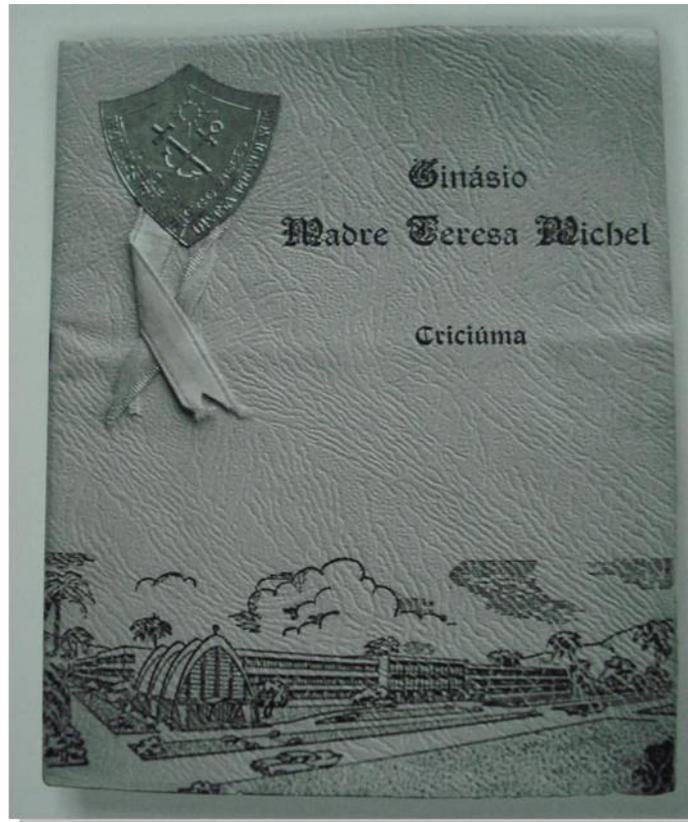


Figura 8: Convite de Formatura da primeira turma de ginásianos do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel. Na capa, a ilustração do projeto das novas instalações do colégio (1959)

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM

Em artigo dedicado ao jornal *Tribuna Criciumense* à época, Sebastião H. Pieri retrata a responsabilidade socialmente cultivada a estes/as formandos/a.s, pois, ainda que não existisse o Curso Científico ou mesmo uma faculdade na cidade, eles seriam os “primeiros frutos” de uma “grande árvore” de instrução e símbolos da tão aguardada prosperidade intelectual requerida pela sociedade.

Braços dados com seus padrinhos, os neoginásianos deixavam transluzir de seus olhos a alegria intensa que lhes invadia o coração, satisfeitos por haverem chegado ao término do 1º ciclo do curso secundário e por terem fielmente cumprido com suas obrigações, causando contentamento e satisfação a 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 (PIERI, 1959, p. 2).

Formando da primeira turma, Júlio Wesler retrata aquela experiência como “um grande acontecimento”: Contando com a presença de autoridades, “os rapazes vestiram-se de terno branco e cravo vermelho na lapela. Quando saímos, a praça parou para nós pãssarmos” (COLÉGIO..., 2005, p. 7).



Figura 9: Formatura da primeira turma de ginásio (1959).

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Conforme a ata de entrega dos certificados, o concluinte Márcio Mendes foi o primeiro a receber o diploma. À aluna Dahil Maria Gomes foi conferido o prêmio do Lions Clube pelo primeiro lugar em mérito de aplicação, tendo sido aprovada no curso com média 9,5 (nove e meio). Para encerrar a cerimônia, a primeira turma de finalistas despediu-se cantando “Adeus, ginásio!”. A ginásiana Zurene Póvoas Carneiro também recebeu seu certificado nessa cerimônia (COLÉGIO... 1959).

É possível identificar pelas “vozes” dos/as ginásianos/as que, além do diploma e de uma nova jornada a ser percorrida, restavam também as saudades e as boas lembranças ressoadas dos momentos de instrução e educação, permeados sempre por muito companheirismo, respeito e amizade. Como exemplo, ressalta-se o artigo da formanda Dahil Maria Gomes, “Adeus, Ginásio”, publicado no bimestre

outubro/novembro de 1959. Ali, ela traduz o sentimento vivenciado naquele tão aguardado momento.

Para nós, alunas, não são os livros nem os estudos que representam verdadeiramente o Ginásio. Este nos é lembrado mais vivamente por nossas professoras, nossas colegas, e até por esse prédio branco, ao qual nos dirigimos para umas poucas horas de convívio com umas e outras. Eis aí o que mais nos deixará saudades; e o que mais tememos perder. E é a esse conjunto que eu digo do fundo da alma: meu querido ginásio, eu vou sofrer muito com a tua falta! Não ignoro que nossa mestra há de manusear estas folhas e seus olhos atentos seguirão estas linhas, na sua tarefa de corrigir e aprimorar nossos escritos. Se, porém, até agora redigi meus trabalhos com cuidado e procurei aperfeiçoar minhas expressões um tanto rudes ou infantis, permito-me hoje fugir a minha linha de conduta. Na verdade, tratando de algo que tão de perto toca a nossa sensibilidade, só posso deixar que fale, unicamente, o coração, na sua linguagem mais simples e cheia de afeto. Não te iludas, pois, meu querido ginásio, quando me vires com uma expressão de enfado ou quando sentires que estou saturada de ti, porque sabes que me comprazes e que, estou saturada de ti e que, na iminência de te deixar, avalio mais profundamente o muito que representas para mim (GOMES, 1959, p. 1).



Figura 10: Quadro de formatura da primeira turma de ginásio (1959).
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Tal como esperado, muitos foram os alunos e alunas que concluíram o ginásio e partiram para as capitais objetivando concluir seus estudos e retornar para Criciúma com vistas a assumir postos de grande evidência.

Embora a experiência de tais ginasianos e ginasianas, no “Casarão”, ou para eles/elas, “prédio branco” estivesse chegando ao fim, a história do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel estava apenas começando. A sede principal estava

prestes a ficar pronta.

É nessa nova sede, 50 (cinquenta) anos após a formatura, em uma comemoração organizada pela direção e ex-alunos/as, que a primeira turma de ginasianos/as volta a se encontrar em novembro de 2009. Na comemoração, além de professores/as e direção do colégio da atualidade, estavam presentes as professoras Maria de Lourdes Lodetti Hülse, Cláudia Zaccaron, Beverly Godoy Costa e a superiora encarregada pela fundação do Ginásio em Criciúma, a Irmã Anastácia Pinto Gonçalves.



Figura 11: Professoras Cláudia (1), Beverly (2), Maria de Lourdes (3) e Ir. Anastácia (4) com ex-ginasianos, em comemoração aos 50 anos de formatura da primeira turma.

Fonte: Acervo fotográfico de Cláudia Zaccaron.

Vale ressaltar que essas professoras tiveram oportunidade de vivenciar o processo de construção e inauguração do “Gigante Cor-de-Rosa”, sede que viria a solidificar a “missão” educacional das P.I.D.P., com o povo cricumense, até a atualidade.

2.2 No “Gigante Cor-de-Rosa”, o orgulho de uma missão a ser cumprida

De acordo com o depoimento de Vera Maria Silvestri, o Colégio tinha uma denominação especial, bem como os estudantes eram orgulhosos ao representá-lo

em eventos de diversas áreas.

Chamávamos o Colégio de ‘Gigante Cor-de-Rosa’ e tínhamos muito orgulho em representá-lo em todos os eventos cívicos e sociais (SILVESTRI apud COLÉGIO, 2005, p. 4)⁷³.

Em março de 1957, tem início a construção do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel, emblematicamente chamado, por alunos/as e comunidade escolar, de “Gigante Cor-de-Rosa”.

O jornal *Tribuna Criciumense* de 18 de fevereiro de 1957, em sua primeira página, divulga a programação do evento, salientando a importância deste tão “grandioso” e “oportuno” empreendimento para o aprimoramento cívico e cultural de Criciúma.

O artigo procura ressaltar também o projeto arquitetônico da nova estrutura que, amplo e confortavelmente, seria construído em um espaço de 14.800m² (quatorze mil e oitocentos metros quadrados) em “magnífica área situada à Rua Joaquim Nabuco”, com capacidade para atender 200 (duzentas) alunas internas e 500 (quinhentas) externas, acolhendo substancialmente a educação moral, cívica e intelectual de nível secundário da população feminina da região (NO PRÓXIMO DIA..., 1957).

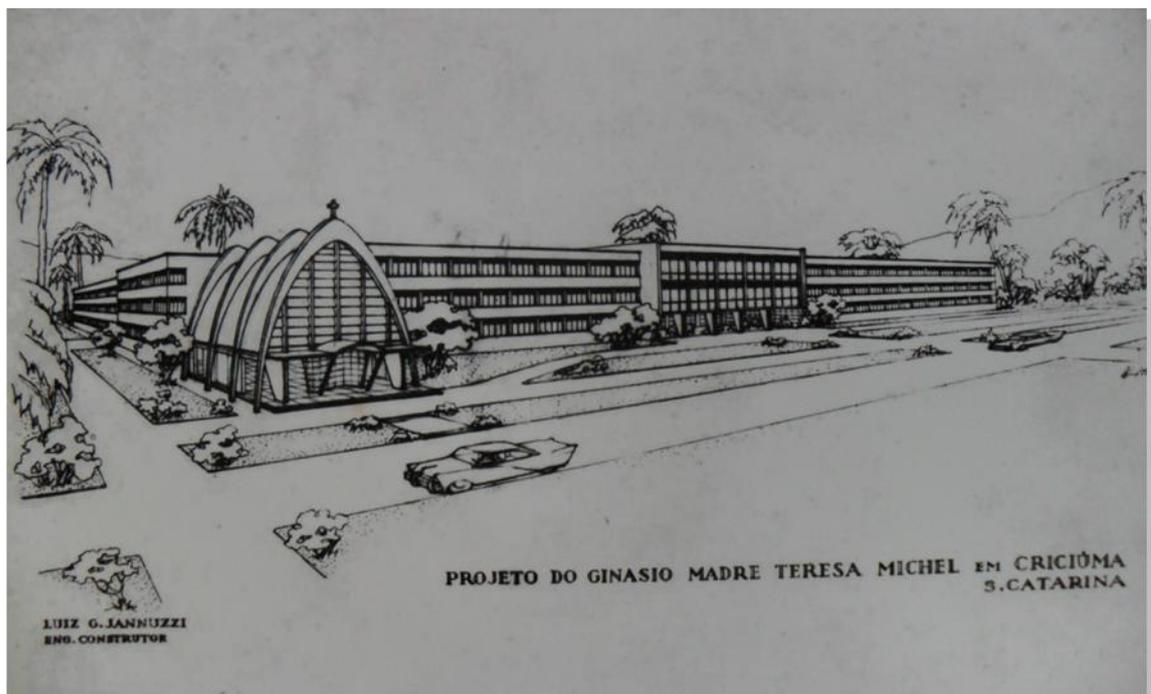


Figura 12: Projeto arquitetônico do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel (195?).
Fonte: Acervo Fotográfico MTM.

⁷³ Entrevista citada, no jornal Michel 50 anos, publicado pelo Colégio Madre Teresa Michel, em 2005.

É importante salientar que o projeto arquitetônico do colégio não foi aprovado em sua primeira planta e retornou ao Rio de Janeiro para modificações, tendo em vista “a extensa área em que será levantado o prédio, o qual obedecerá integralmente aos requisitos da pedagogia moderna” (COLÉGIO..., 1956, p. 3).

Todavia, mais que obedecer aos “requisitos da pedagogia moderna”, a enorme estrutura, localizada em um ponto de destaque da cidade, tornar-se-ia o símbolo material do desenvolvimento educacional da cidade, marco de um novo passo acerca da ascensão cultural da sociedade.

A nova sede, ao contrário do atendimento educacional misto prestado nos primeiros anos de atividade do Ginásio Madre Teresa Michel, estaria dedicada apenas ao sexo feminino, tendo em vista que já havia sido fundado e se encontrava em construção o Ginásio Masculino São José, escola também confessional, dirigida pelos irmãos da Congregação Marista.

No entanto, segundo a ex-professora Cláudia Zaccaron, normalista formada pelo Colégio São José, de Tubarão, e professora de educação física do colégio à época, a iniciativa de atender alunos homens e mulheres, em instituições distintas, funcionou apenas nos primeiros anos, tal como cita:

A primeira turma era mista, meninas e meninos. Depois, também não me lembro em que ano (1961), o Marista abriu e o Michel cedeu todos os rapazes para o Marista, ficando os rapazes lá e as meninas aqui. Funcionou um ano ou dois, mas não deu certo, e cada um passou a atender ambos os públicos⁷⁴.

⁷⁴ Cláudia Zaccaron. Entrevista concedida em 27 de junho de 2011.



Figura 13: Fotografia representativa do corpo discente (feminino), nas novas instalações do Ginásio e Escola Normal MTM – década 60.

Fonte: Acervo de fotografias do Colégio MTM.

Para auxiliar com as despesas, alunos/as do curso ginásial, normalistas, freiras, professores/as e comunidade participavam da organização de festas e eventos, tal como cita dona Zurene quando da lembrança de sua experiência como rainha dos estudantes, na festa promovida para a construção da biblioteca:

O colégio promoveu uma festa para fazer a biblioteca. Iriam nomear a rainha e a princesa, duas meninas, do Curso Normal. Mas, para sermos eleita, nós tínhamos que vender os votos, que acarretariam em fundos para a escola. Meu pai não deixava eu vender e nem quis comprar meus votos, mas, no fim, acabei sendo a rainha. Fui coroada com o vestido de rainha bem linda e pelo prefeito da cidade⁷⁵.

⁷⁵ Zurene Póvoas Carneiro. Entrevista citada.



Figura 14: Biblioteca construída nas novas instalações do Ginásio e Escola Normal MTM.
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

O jornalzinho da escola, *Luzes do Sul*, também retrata a coroação de dona Zurene, em artigo publicado pelo aluno Julio Wesler, na edição de março-abril de 1959. Na oportunidade, dona Zurene, ainda representante do Ginásio, concorreu com a aluna Zulma Búrigo, participante do Curso Normal.

Votos e rifas são vendidos pelos estudantes, e por demais pessoas, em todos os recantos de nossa urbe, enquanto em pontos diversos, novas campanhas e festinhas são levadas a efeito. Todas elas visam angariar os votos, de cujo resultado monetário, reverterá exclusivamente na colossal, monumental obra da sede da Escola Normal e Ginásio “Madre Teresa Michel” (WESLER, 1959, p. 6).



Figura 15: Zurene Póvoas Carneiro, Rainha dos Estudantes de 1959.
Fonte: *Luzes do Sul*, 1959, p. 6. Acervo da autora.

Sob o Ginásio em edificação no ano de 1958, alunos/as já estavam a brincar e idealizar “castelos”. Ao escrever seu artigo “Em marcha à construção” no jornal *Luzes do Sul*, em junho de 1958, Júlio Cesar Hülse, ginasiano da 3ª série, aborda a situação das obras.

Já contemplamos com carinho a concretização da primeira laje do Ginásio e Escola Normal M.T.M., situado num dos recantos mais pitorescos de nossa cidade. A construção, toda em concreto armado, cresce quotidianamente, hebdomadariamente, mensalmente em passo cadenciado, mas não monótono. As colunas do segundo pavimento já se acham levantadas. [...] A segunda laje deverá ser fundida ainda este mês, graças aos esforços do nosso competente mestre de obras – o Sr. Dionísio Trichés e seus diligentes operários. [...] Já andamos a fazer castelos sobre o novo Ginásio! As salas serão amplas, em anfiteatro, conforme os requisitos da arquitetura e da pedagogia hodierna. Segundo a planta baixa, o salão de festas será magnífico! Poderão, assim, os alunos desenvolverem melhor sua capacidade artística, literária, através das peças levadas em cena. Orgulhamo-nos deste modelar estabelecimento de ensino que vem se tornando uma alegria e grande glória para as famílias sul-catarinenses (HULSE, 1958, p. 9).

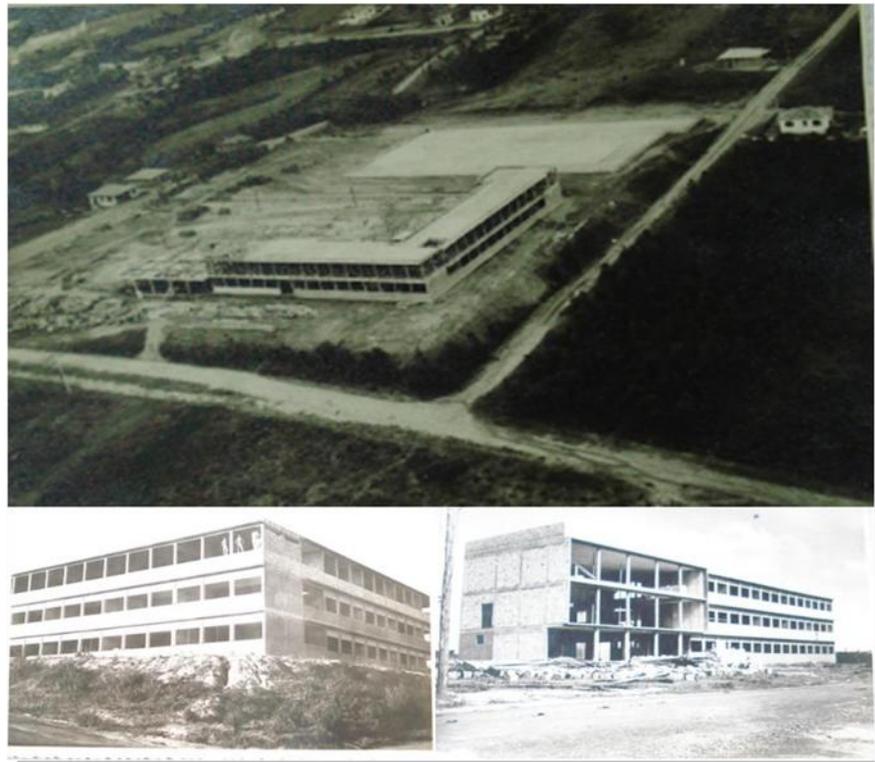


Figura 16: Construção do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel [1959?]
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

É possível estabelecer uma relação entre o modelo de Grupo Escolar propagado na Reforma Educacional Catarinense de 1911, proposta por Orestes Guimarães, e os padrões de infraestrutura para o colégio em construção. Assim, enquanto os Grupos Escolares buscavam enaltecer os brios republicanos e o discurso de uma moderna pedagogia a ser estabelecida pelo método de ensino intuitivo, ou lição de coisas em projetos arquitetônicos que enalteciam a racionalização dos espaços, o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, entre outros equipamentos (BENCOSTTA, 2005), o Colégio Madre Teresa Michel proporcionava, por meio de sua estrutura, o modelo ideal de educação digno de uma sociedade ansiosa por alavancar aspectos culturais.

Em 5 de abril de 1959, é realizada a bênção das lajes do colégio em construção. Na sede provisória do colégio, o entusiasmo pairava sobre alunos/as e mestres que, com grande expectativa, desempenhavam as tarefas determinadas para o evento e rezavam para que a chuva que caía, realmente, fosse interrompida, voltando o sol a brilhar. A aluna Vanilda Darós descreve esta passagem, no trecho do artigo “Bênção das Lajes”:

A expectativa era grande! Porém o tempo armou-nos uma cilada... Durante toda a semana, os dias surgiram sob um céu maravilhoso! Manhãs e tardes esplêndidas! Na véspera da festa, amanhece o dia de mau humor... Cinzentas nuvens acastelavam-se no céu... e a cascata celeste não tardou a iniciar seu desfile vertical... Pusemo-nos a rezar para que, no dia seguinte, houvesse sol. Era preciso sol no dia 5 e já não sabíamos mais a que santo encomendá-lo! [...] O dia solene surgiu! Não estava esplêndido, mas a chuva cessara (DARÓS, 1959, p. 3).



Figura 17: Padre Estanislau Cizeski e a Bênção das Lajes (1959).
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

O jornal *Tribuna Criciumense* também retrata essa festividade que, além de oferecer maior visibilidade ao tão “majestoso, moderno e amplo” Ginásio, oportunizou, mais uma vez, a arrecadação de fundos para a conclusão daquele tão esperado templo de “Virtude e Saber”⁷⁶.

Ontem, dia 5, com a presença de numeroso público, teve lugar, no aprazível local onde está sendo edificado o majestoso, moderno e amplo Ginásio Madre Teresa Michel, a solenidade de bênção das lajes desse notável educandário, procedida pelo vigário da paróquia, Padre Estanislau Cizeski, após a realização de missa campal. Para maior brilhantismo das festividades, barraquinhas, churrascada e demonstrações desportivas deram um cunho de grande movimentação. *Tribuna Criciumense* cumprimenta as abnegadas irmãs dirigentes desse modelar colégio, que muito vem contribuindo para o alevantamento cultural de nossa mocidade (BÊNÇÃO DAS LAJES..., 1959, p. 1-2).

Dentre o programa recreativo das atividades na ocasião, estavam alunas que, vestidas de ciganas, brincavam de ler a sorte e desvendar segredos dos cavalheiros presentes; “Graciosas chinesas”, que atendiam “sorridentes” aos inúmeros admiradores que visitavam a barraca; Marinheiras com barco a vela, que remavam no pátio vendendo especiarias; a barraca dos “malandros”, responsáveis pela

⁷⁶ Termo referido ao Colégio Madre Teresa Michel, no artigo publicado por Vanilda Darós, em artigo publicado no jornal *Luzes do Sul*, em abril de 1959.

distribuição de vinho, cerveja e guaraná; a barraca da pescaria, representada pelos Índios; o “Telégrafo Micheliano”, dedicado ao envio de mensagens e sua sessão de oferecimento de músicas e o Terceiro Distrito Policial, representado por quatro “lindas garotas”, que, envergando uniforme policial, prendiam com ou sem razão, ao povo, levando-os para a cadeia, somente sendo liberados com o pagamento de um bom resgate.

Os soldados eram valentes e não temiam ninguém. Chegaram ao cúmulo de prender umas quatro religiosas. Porém, o serviço de alto-falante deu logo grande alarme: ‘Atenção! Atenção! Acaba de dar-se um equívoco por parte da polícia: Uma religiosa detida! Por favor! Quem será o mais generoso dos cavalheiros para resgatá-la?! Em poucos minutos, apareceram várias pessoas para libertar nossas queridas mestras (NUNES, 1959, p. 3).

Até mesmo a “Arca de Noé” esteve presente na festa. Com uma “estrutura científica” montada no primeiro andar do colégio, as/os alunas/os vendiam ingressos para quem quisesse conhecer a fauna mundial. Ao microfone, um aluno (Júlio César) anunciava:

Conheça as maravilhas da natureza, visitando a Arca de Noé. Após o grande dilúvio universal em que choveu torrencialmente quarenta dias e quarenta noites, a Arca de nosso pai Noé ancorou no monte Ararat, na Ásia... e... com grande surpresa e expectativa para o mundo inteiro, veio ela parar, no Ginásio “Madre Teresa Michel”! É incrível, mas é verdade! Enriqueça sua cultura científica! Conheça a fauna mundial! Um espetáculo inédito! (NUNES, 1959, p. 3).

Visualiza-se aqui a presença dos pilares *Fé, Ciência e Amor a Pátria*⁷⁷ representados nas brincadeiras e exposições, tal como a Arca de Noé, que aliava o capital simbólico da Igreja, representado pela “Salvação do Mundo” aos conteúdos da Geografia e História. Além disso, observa-se que a presença do distrito policial, mais que representar simbolicamente a punição dedicada pelo Estado aos cidadãos e cidadãs que burlassem as normas sociais, afirmava o capital simbólico da Igreja objetivado pelo hábito, como a representação dos comportamentos virtuosos e socialmente aceitos, na medida em que demonstrava o respeito da população ao libertar as religiosas do equívoco de sua prisão.

Identifica-se ainda por meio das atividades realizadas na solenidade de abertura, que, apesar de ser uma escola confessional, as religiosas se

⁷⁷ A discussão destes pilares será ampliada no capítulo IV deste trabalho.

apresentavam abertas à criatividade dos/as alunos/as – admitindo, inclusive, práticas consideradas profanas. No entanto, a abertura apresentada pelas religiosas às atividades dos alunos e alunas não era um movimento desprovido de intencionalidades. Tendo em vista que o objetivo da congregação transcendia ao da construção de uma sede para o Colégio, pois a sede serviria também de abrigo para a concretização das atividades almeçadas pelas irmãs – ou seja, capacitar novas religiosas para a continuidade da messe, além de disseminar os princípios cristãos para a comunidade cricumense. Do mesmo modo, a elite local poderia contar com um ambiente educacional amplo e organizado, bem como um espaço com ambientes diversificados de aprendizagem, que garantiriam aos seus filhos e filhas uma educação representativa da modernidade cultural idealizada por um determinado segmento social da cidade.

Finalmente, em 24 de setembro, inaugura-se o tão sonhado “Gigante Cor-de-Rosa”. Como de costume, foi realizada a missa campal presidida pelo bispo diocesano Dom Anselmo Pietrulla. Depois da missa, foi cortada a fita de inauguração, seguida pelas bênçãos do bispo e homenagem aos incentivadores do colégio (COLÉGIO..., 2005).



Figura 18: Inauguração das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel (24/9/1961).

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Dona Beverly Godoy Costa relata com entusiasmo sua participação no ato solene, ressaltando sua estima e amizade pela então diretora, Irmã Anastácia⁷⁸:

No dia que foi para cortar a fita inaugural do Colégio, a irmã Anastácia disse que eu que iria cortar, que eu que iria participar. Quem iria cortar era o Prefeito Napoleão, e ele não veio, na hora ele não chegou e tava demorando muito. A Ir. Anastácia era daquela que era pra já. Até por isso acredito que houve essa amizade muito grande entre a gente, eu sou imediata, quero fazer já, e ela queria já. E ela disse: “Beverly, ele não veio vai lá e corta”. E na hora que eu fui cortar veio o Pe. Estanislau e cortou. Depois disso, fiz as honras e apresentei o colégio para a comunidade. O Sr. Napoleão acabou chegando depois⁷⁹.

Sobre a transferência de sede, dona Cláudia Zaccaron relata que, “quando ele (o Colégio Michel) ficou pronto, cada aluno ajudou com sua carteira e, um atrás do outro, trouxe sua carteira para o colégio novo”⁸⁰.

Um mês após a inauguração das novas instalações do colégio, foi emitido, em 24 de outubro de 1961, pela então inspetora de Ensino, Sra. Rosa Janeiro Fortes, o Relatório de Verificação para Transferência de Sede. Redigido em conformidade com a Portaria Ministerial nº. 501/502, o documento é composto por 87 (oitenta e sete) folhas com o registro minucioso de toda a composição da nova instituição, incluindo desde a infraestrutura física até a composição docente e normas de funcionamento. E, além de comprovar o enquadramento da nova estrutura aos requisitos legais exigidos, apresentava o aval da inspetora para que fosse concedida à Escola Normal e Ginásio Madre Teresa Michel a autorização por parte da Inspeção Seccional de Ensino Secundário – Florianópolis, para transferência de sede. A solicitação dessa verificação foi efetuada pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência, em 31 de julho de 1961.

⁷⁸ Ir. Maria Anastácia Pinto Gonçalves assumiu a direção do Ginásio e Escola Normal MTM, em 20 de fevereiro de 1959, permanecendo até 20 de fevereiro de 1963, quando a Ir. Maria Cesarina Notini de Freitas assumiu a posição.

⁷⁹ Beverly Godoy Costa. Entrevista Citada.

⁸⁰ Cláudia Zaccaron. Entrevista citada.



Figura 19: Relatório de Verificação para Transferência de Sede – 24 de outubro de 1961.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Nas pautas iniciais do Relatório (1961), a inspetora descreve o histórico do Colégio, ressaltando, inclusive, a justificativa e os objetivos da fundação do educandário, tal qual segue:

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 a educação primária (COLÉGIO..., 1961, p. 2).

Segundo dados do documento (1961), Criciúma computava um total de 30.000 (trinta mil) habitantes (1960)⁸¹ e nenhum estabelecimento de ensino secundário.

A moderna estrutura, digna do ideal de uma elite que pretendia trazer o “Progresso Cultural” para a cidade, partindo prioritariamente pelo acesso à educação formal, contava com a capacidade de atendimento para 500 (quinhentos) alunos/turno, em um espaço organizado em três pavimentos cobertos com o total de 2.000 m² (dois mil metros quadrados) e uma área livre de aproximadamente 13 mil m² (treze mil metros quadrados).

⁸¹ Observa-se por meio de dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que Criciúma já contava com mais de 50.000 mil habitantes à época.



Figura 20: Novas Instalações do Colégio – Hall de entrada dos alunos (1961).

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Na área coberta, podiam ser encontradas dez salas de aula – com condições materiais, de iluminação e acústicas excelentes; seis salas de aulas especiais, dedicadas ao ensino de geografia, línguas vivas, ciências naturais, laboratório de ciências, desenho e trabalhos manuais – integralmente equipadas com material didático específico; auditório (ainda sem mobiliário); biblioteca com mais de 1.500 (um mil e quinhentos) exemplares; sala de professores, duas salas administrativas; entre outras divisões necessárias ao funcionamento regular da instituição, tais como: cozinha, banheiros e gabinete médico-biométrico. Na área externa, podia ser encontrado o campo de educação física.



Figura 21: Juvenistas (internas) na quadra de educação física – MTM (1963).
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Retomando a estrutura das novas instalações, observa-se que, com um gigantesco e bem estruturado aparato, a Escola Normal Madre Teresa Michel oferecia à comunidade cricumense o Curso Ginásial, nos períodos matutino e vespertino, e os ensinos Primário e Normal, apenas no vespertino.



Figura 22: Sala de aula das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel, 1961.
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

No momento da transferência, conforme ainda o Relatório (1961), o colégio apresentava 13 (treze) turmas e um quadro funcional de 11 (onze) professoras, entre elas, a Sra. Cláudia Zaccaron de Souza e 4 (quatro) professores. Dentre as turmas,

era possível encontrar somente uma em que meninos e meninas estudavam juntos, formada pelo motivo da falta de professor/a para a disciplina de economia doméstica.

Em 1970, o Curso Ginásial obtém seu reconhecimento definitivo pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, por meio da portaria nº. 397 de 25/08/1970 e, no ano de 1971, com a implantação do Curso Colegial, ou Científico, a escola passa a ser chamada de Colégio Madre Teresa Michel, denominação que permanece até os dias atuais. Por fim, pelo aporte do Decreto de nº. 4.448 de 17 de fevereiro de 1978, todo o ensino da instituição é adaptado ao Sistema Estadual, sendo o reconhecimento como Estabelecimento de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, conferido pela Secretaria Estadual de Ensino em 1982, por vias da Portaria nº159 de 22 de outubro.



Figura 23: Atuais Instalações do Colégio Madre Teresa Michel (2005).
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Torna-se mister destacar que a primeira diretora do “Colossal Cor-de-Rosa” foi a Irmã Maria Anastácia P. Gonçalves, tendo como secretária a Irmã Maria Filomena Rodrigues e, em seus 56 (cinquenta e seis) anos de existência, já passaram pela administração do colégio 11 (onze) representantes, estando agora, em 2011, na direção, a Irmã Geny Lusía da Silva.

Atualmente chamado de Colégio Madre Teresa Michel, possui como missão “Educar com amor para o desenvolvimento integral do ser humano”, oferece à população da cidade um ensino que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, atendendo um total de 824⁸² (oitocentos e vinte e quatro) alunos/as.

⁸² Dados obtidos na secretaria do educandário.

CAPÍTULO III

“FINALMENTE... TEMOS UMA ESCOLA NORMAL!”

No que tange ao processo educacional, especificamente, à formação docente, esse sempre foi considerado um elemento muito importante, pois, em conformidade a Teive (2008), é ele quem garante as transformações educacionais esperadas, no currículo de formação e, conseqüentemente, no processo de ensino como um todo.

Historicamente, sempre que se pensou em mudar a educação escolar, pensou-se na formação de professores e professoras, pensou-se no que os currículos de formação destes profissionais deveriam privilegiar para assegurar as mudanças desejadas (TEIVE, 2008, p. 26).

Neste capítulo “revolvo o solo” da emergência da Escola Normal Madre Teresa Michel e os saberes e práticas produzidos e reproduzidos por este educandário, em sua trajetória de implantação. Além disso, “escavo” as expectativas vivenciadas pelas alunas, no ano de 1958, pois, tornar-se-iam as primeiras normalistas formadas na cidade, ressaltando-se a importância dedicada ao papel do/a professor/a na época, já que era na escola, no espaço da sala de aula que se encontravam depositadas as esperanças de formação dos/as futuros/as cidadãos/ãs, trabalhadores/as e disciplinados/as, aptos a lutar e a concretizar o tão aguardado progresso criciumense.

3.1. Contexto de implantação do Curso Normal e ingresso das normalistas

Enfim, a tão esperada implantação do Curso Normal de 2º Ciclo na cidade de Criciúma, ocorreu. Foi considerada uma vitória pelos criciumenses e teve suas primeiras estudantes normalistas formadas, alguns anos após o início do referido curso.

Vitória foi a obtenção do Curso Normal para nossa cidade! Vitória foi o nosso árduo ingresso no primeiro ano deste curso! Vitória será a feliz chegada ao termo final do curso, quando receberemos nossos diplomas! Seremos as primeiras normalistas formadas em Criciúma! (MARTINELO, 1958, p. 3).



Figura 24: Luzes do Sul, edição de abril de 1958, p. 3.
Fonte: Fotografia - Acervo da autora.

A reunião realizada na sede da Delegacia Regional de Ensino, em Criciúma, no dia 23 de outubro de 1957, para a discussão da criação da primeira Escola Normal de Criciúma, foi comemorada com êxito, não apenas pelos presentes, mas pela população cricumense, que ansiava por uma educação de nível secundário. Estava aprovada a fundação da tão sonhada Escola Normal. Bastava apenas o encaminhamento do requerimento ao Governo do Estado, para que o Decreto de Implantação fosse aprovado.

Quarta-feira última, realizou-se na Delegacia Regional de Ensino, às 19:30 horas, com a presença do Sr. Nicolau Destri Napoleão, Delegado Regional de Ensino, Sr. Addo Caldas Faraco, Prefeito Municipal, Padre Estanislaw Cizeski, P.I.D.P., diretoras do Ginásio Madre Teresa Michel, professora Maria de Lourdes Hülse Lodetti e Zulcema Póvoas Carneiro, Sr. Ernesto Bianchini Góes e o diretor deste semanário, uma reunião para a definitiva criação nesta cidade de uma Escola Normal, velha aspiração de nosso povo. O prof. José Figueiró de Siqueira explicou que os Srs. Heriberto Hülse, Vice-Governador do Estado e o Deputado Ruy Hülse, presidente da Assembleia Legislativa, manifestaram o mais vivo interesse em que, sem mais tardança, fosse criado e entrasse em funcionamento o educandário. Consultadas as pequenas irmãs da Divina Providência, em princípio aceitaram dirigir a Escola Normal Feminina, anexa ao Ginásio Madre Teresa Michel, cujo início deve se verificar em 1958 (CRIADA A ESCOLA..., p. 1).

Aos 29 dias do mês de outubro de 1957, o Diário Oficial do Estado publica o Decreto de nº. 499, criando, na cidade de Criciúma, a Escola Normal Madre Teresa Michel.

Como requisitos básicos para o ingresso na Escola Normal, segundo

comunicado emitido pela Prefeitura Municipal, no jornal da cidade, em 4 de novembro do mesmo ano, cuja manchete intitulou-se “Criada a Escola Normal MTM”. Como exigência, as alunas deveriam possuir até a 4ª série ou curso Normal Regional, completo (NOTÍCIAS DA..., 1957).

Para a realização das matrículas, o jornal *Tribuna Criciumense* de 29 de janeiro de 1958 divulga o edital de Efetivação dos Exames Admissionais para o Curso Ginásial e a primeira turma do Curso Normal. Como documentos necessários, o registro cita a certidão de nascimento, atestado médico, de vacina, certificado de conclusão do curso primário e certidão de batismo, ressaltando a necessidade de três fotos em formato 3x4 e o uniforme diário completo para o primeiro dia de aula. Os exames seriam realizados, nos dias 20, 21, 22, 24 e 25 de fevereiro, com início das aulas previsto para o dia 3 de março (GINÁSIO E ESCOLA..., 1958, p. 4).

A relação completa dos documentos solicitados pôde ser encontrada no artigo 30 do Regimento Interno⁸³ da instituição, anexo ao Relatório de Verificação para Funcionamento Condicional (1955, p. 11), sendo: certidão de registro civil; atestado médico que comprove não ser portadora de defeito físico; nem moléstia infecto-contagiosa; atestado de vacina fornecido pelo Serviço Público; certidão de batismo, sempre que for candidata católica.

Foi possível constatar, por meio das entrevistas realizadas, que, apesar de ser uma instituição confessional católica e da exigência do certificado de batismo no ato da matrícula, não eram apenas moças católicas que frequentavam a Escola Normal, sendo autorizada a frequência de moças de outros credos.

Neste sentido, apesar de a Constituição Federal vigente à época (1946) estabelecer, em seu artigo 141, incisos 7 e 8, a liberdade e o direito civil individual de participação pública independente de crença ou religião, observa-se que as marcas da educação católica eram visíveis nas atividades curriculares e extracurriculares realizadas pelo educandário.⁸⁴

⁸³ Além do Regimento Interno (RI) encontrado anexo ao Relatório de Verificação para Funcionamento Condicional (1955), não foi possível localizar nenhuma outra fotocópia recente do documento para o período estudado (1958-1973). O Relatório de Verificação e Transferência de Sede de 1961 faz referência ao regimento, porém, esse foi extraviado. Assim, como o único registro de modificação e aprovação do RI frente à Secretaria do Estado da Educação consta do ano de 1976, utilizou-se para análise, no presente estudo, a versão emitida em 15 de agosto de 1955.

⁸⁴ A relação educação, laicidade, no ensino e cultura escolar, será discutida no Capítulo Cultura escolar: Relações de Poder e Legitimação do Capital Cultural.

Tratando-se da falta de escolas e da necessidade de aplicação do exame seletivo, tendo em vista que era o primeiro colégio a oferecer um Curso Ginásial secundário, dona Maria dos Santos Lima destaca:

Não tinha nada. O curso mais alto que tinha era o do Lapagesse. Então, como eu já era professora, eu me obriguei a fazer. Esse curso foi como que um pré-vestibular, um vestibular, porque, quando as irmãs vieram e fundaram o Colégio Michel, elas só queriam uma turma, com 35 alunos, e interessados assim em Criciúma eram muitas, acho que umas 80 alunas mais ou menos. Então elas tiveram que selecionar, nessa seleção, a gente estudou, se preparou antes, e quem nos preparou foi a dona Clotildes Lalau.⁸⁵

Dona Hilda Mandelli, professora regionalista na época em que abriram as inscrições para a primeira turma do Curso Normal (1958), expõe a experiência vivida durante a realização dos exames admissionais:

Eu já era professora regionalista, casada, e estava esperando meu terceiro filho quando foram abertas as vagas. Eram 30 vagas para 60 candidatas. Foi como um vestibular, todas as matérias menos inglês, com provas escritas e orais. Eu havia ganhado o terceiro filho, fazia oito dias [...]. Nós pagamos até professora particular, pois como eu havia acabado de ganhar o neném, parecia que tinha sumido tudo da minha memória. Então eu comecei a rever tudo escondida da minha mãe. Eu paguei a dona Clotilde, para matemática e português, ela era muito boa. As aulas eram lá na Operária, eu ia a pé, e voltava a pé. Quando fez quinze dias que eu ganhei o bebê, eu fui prestar o exame. Era bem difícil, eu dei tudo de mim, o que pude, mas na última prova oral eu desmaiei. As freiras me recolheram na cozinha, porque acho que minha pressão baixou muito, pois eu fiz um esforço muito grande e não podia porque eu já estava fraca. [...] Mas apesar de tudo isso eu não acreditava que iria ser aprovada, mas fui.⁸⁶

Expondo a complexidade dos testes admissionais, dona Maria dos Santos discorre a cerca da dificuldade em ter êxito nesses. A respeito disso, ela comenta:

[...] Criciúma era atrasada em matéria de cultura, há quantos anos Tubarão tinha curso normal. Foram feitos os exames, feito a seleção. Quando começamos no Michel, a turma foi bem. A gente se admirou, pois houve alunos que se sobressaíam no cursinho e não conseguiram passar, e com três anos de Colégio Michel.⁸⁷

⁸⁵ Maria dos Santos Lima. Entrevista realizada em 7/11/2009, concedida a Giani Rabelo.

⁸⁶ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista realizada em 26 de março de 2011.

⁸⁷ Maria dos Santos Lima. Entrevista citada.

Dona Maria deixa bastante claro, em sua fala, o quanto os testes foram difíceis, tendo em vista que, além de o padrão escolar estar aquém do ministrado nos grandes centros, a nova escola não possuía estrutura física suficiente para atender toda a demanda de alunas a serem contempladas. Alunas que não faziam apenas parte da elite criciumense, mas, professoras regionalistas que, já atuantes, desejavam retomar os estudos para seguir carreira na profissão.

As lembranças de dona Nair expressam como foi o projeto de implantação do Colégio Normal em Criciúma, sob o ponto de vista da comunidade.

O do Lapagesse era Escola Normal Regional, e o do Michel também era para ser Regional, porque Criciúma era só roça, a estrada de acesso era só barro. Só tinha paralelepípedo nas ruas Henrique Lage e a da Próspera, se saísse fora era só barro. Era para ser Regional, para atender somente a zona rural, mas vieram os filhos dos ricos, que não precisavam mais ir para Laguna ou Florianópolis ou Porto Alegre estudar e por isso criaram o Normal aqui, ai não se ia mais para fora para se formar professora. E também porque Criciúma se expandiu muito por causa do carvão.⁸⁸

Apesar de dona Nair descrever a expectativa de implantação de um novo curso normal regional, nada foi encontrado nos documentos e jornais da época que corroborem seu depoimento. Todavia, as solicitações encontradas ressaltam a necessidade da abertura de cursos normais, no período noturno, já que muitas jovens/mulheres que precisavam trabalhar durante o dia não encontravam a possibilidade de continuar estudando.

No entanto, não foram somente os filhos da elite local que tiveram a oportunidade de frequentar o tão “estimado” colégio, mas todos aqueles e aquelas que possuíam como objetivo ampliar seus horizontes culturais, em um momento em que a educação era considerada a base do desenvolvimento social e econômico dessa região. Assim, passaram a estudar, na Escola Normal Madre Teresa Michel, jovens/mulheres de todas as idades e classes sociais, incluindo negras⁸⁹. Muitas, como dona Hilda, casadas e já atuantes, no magistério público, faziam uso de seus próprios salários para pagar as mensalidades. Outras contavam com a boa vontade das freiras, que lhes concediam descontos ou bolsas de estudo.

⁸⁸ Nair Milioli. Entrevista realizada em 22 de março de 2011.

⁸⁹ Sobre a frequência de alunas negras, na Escola Normal Madre Teresa, ver o trabalho de Camila Freitas Fidelix, intitulado *Presença de Alunas Afrodescendentes, no Curso Normal Madre Teresa Michel (1960-1972)*.

Naquela época só tinha o Lapagesse, e lá eram ricos e pobres todos juntos, já o Colégio Michel iria selecionar mais, pois era pago. Eu consegui meia bolsa, quem não conseguiu tinha que pagar. Nós estudávamos com as moças mais ricas da cidade porque só havia aquele colégio⁹⁰.

Complementando a fala de dona Hilda, as memórias da ex-normalista Maria dos Santos Lima demonstram a rotina dessas professoras quando do ingresso e frequência na Escola Normal:

Quando fui para o Michel, eu já trabalhava como professora, já tinha bastante prática. Deveria ter uns oito anos de magistério ou mais, então eu não tive dificuldades. A dificuldade maior era tempo para estudar e fazer os trabalhos. Porque eu trabalhava pela manhã, saía da CBCA quinze para o meio-dia, passava em casa, era tomar um banho - pois chegava suada e comer correndo para uma hora estar lá no Michel, e depois chegar às cinco e meia, seis horas com dois filhos, sempre tinha o que fazer, o que ajudar em casa e tudo. Estudar, fazer trabalhos, somente à noite ou nos feriados⁹¹.

Conforme Termo de Declaração [1959?], o Colégio e Escola Normal MTM recebia uma subvenção anual do Governo Federal no valor de quatrocentos e cinquenta mil cruzeiros, aproximadamente cento e doze mil e duzentos reais⁹². As normalistas contribuía com uma anuidade de quatro mil e quatrocentos cruzeiros, ou, convertidos para dados atuais, um valor equivalente a um mil, cento e vinte e dois reais e cinco centavos⁹³.

Seguindo a legislação vigente⁹⁴, a escola reservava anualmente cinco por cento do montante de sua arrecadação a título de ensino, oferecendo vagas gratuitas ou de mensalidades reduzidas para adolescentes necessitados/as (COLÉGIO..., 1955).

Além das gratuidades e bolsas oferecidas pelo colégio, as mineradoras da região também contribuía com bolsas de estudo para as filhas e filhos de seus trabalhadores, tal como ilustra a declaração a seguir:

⁹⁰ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.

⁹¹ Maria dos Santos Lima. Entrevista citada.

⁹² Valor exato de R\$ 112.205,32, convertidos pelo IGP-DI (FGV) com base nas datas 06/1958 – 09/2011.

⁹³ IGP-DI (FGV) - datas base: 06/1958 – 09/2011.

⁹⁴ Decreto-lei nº. 7.637 de 12/06/1945, sob nova redação pela Lei nº. 7.795 de 30/07/1945 e Portaria Ministerial nº. 599 de 16/11/1945.

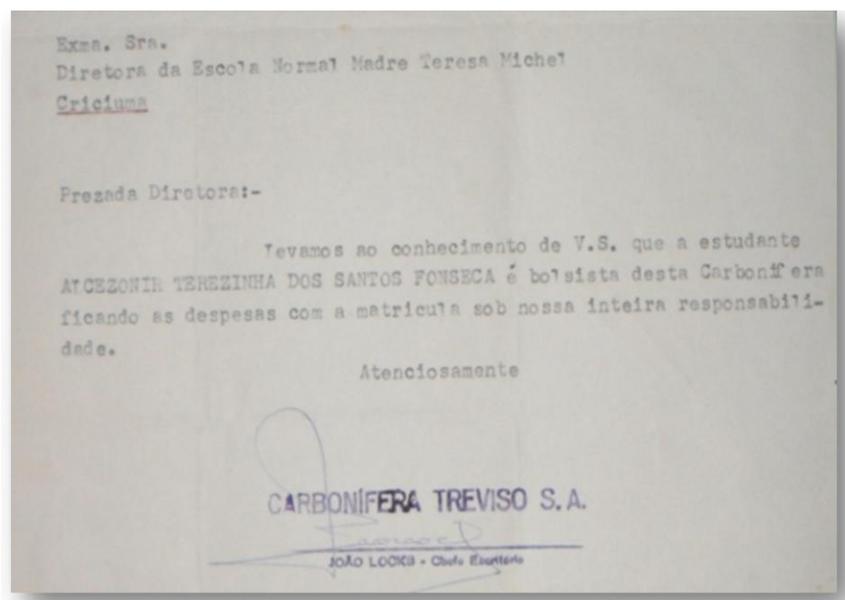


Figura 25: Declaração de Concessão de Bolsa de Estudos, 1972.

Fonte: Acervo Colégio MTM.

Vale ressaltar que, antes mesmo de iniciar as atividades do Ginásio Madre Teresa Michel, o qual atendia principalmente a elite cricumense, a única opção de formação era o Curso Normal Regional, oferecido pelo “Curso Normal Regional Nicolau Pederneiras”, dedicado ao ensino do primeiro ciclo do ensino normal. Nesse colégio, todos estudavam juntos – elite, filhos e filhas de mineiros, agricultores, comerciantes, entre outros, tendo em vista seu caráter público.

A Escola Normal, cumprindo a Lei nº. 8.530/1946⁹⁵, veio com a finalidade de instruir os egressos do Curso Normal Regional, que capacitava em quatro anos regentes para o Ensino Primário e oferecer 2º Ciclo de ensino, formava professores para o Ensino Primário, em três anos⁹⁶.

Esse panorama, segundo dona Nair, contribuiu para o relacionamento entre as colegas de turma.

⁹⁵ Lei orgânica do Ensino Normal, datada de 02 de janeiro de 1946.

⁹⁶ Em síntese, o primeiro ciclo do Curso Normal capacitava regentes do ensino primário para as Escolas Isoladas e Reunidas; o Segundo Ciclo, formava professores de ensino primário para os Grupos Escolares e habilitava, igualmente, para o Ciclo Ginásial do Ensino Secundário. A lei também previa uma terceira categoria de estabelecimento, os Institutos de Educação que, além dos cursos próprios da Escola Normal, oferecia o ensino de Especialização do Magistério e de Habilitação para Administradores Escolares do Grau Primário. No entanto, devido à falta de instituições formadoras, bem como de professores capacitados na região, observa-se que muitas das normalistas que concluíram o Ensino Normal no MTM foram convidadas para lecionar no próprio curso a que foram formadas, tal como a ex-normalista Vera Maria Silvestri.

As amigas eram todas legais. Não havia discriminação por ser mais pobre, ou negra ou mais velha. Eu, quando fui fazer o Normal, tinha 24 anos, a dona Estela da relojoaria Silvestre era uma das mais velhas. Também a dona Maria dos Santos Lima era mais velha, a dona Madalena Althoff também era mais velha, e tinha gente de 18 anos, como a Nice, Griselda⁹⁷.

As relações estabelecidas entre alunos e alunas, no Curso Normal Regional, e, posteriormente, entre as alunas na Escola Normal MTM, demonstra o quanto as trocas simbólicas e o capital cultural em certo *espaço*, representado aqui pela escola, predominam sobre capital econômico e contribuem significativamente para afirmar a posição e *status* do sujeito em um determinado grupo.

Neste sentido, Bourdieu (2007c) tece análise das diferenças culturais, sociais, étnicas encontradas em um ambiente de objetivo comum, como é o caso, da instituição. Isso favorece à não existência de grupos reais, mesmo que se constituam em grupos práticos. Observa-se o que o teórico em questão diz a respeito disso:

[...] é preciso afirmar, contra o relativismo nominalista que anula as diferenças sociais ao reduzi-las a puros artefactos teóricos, a existência de um espaço objectivo que determina compatibilidades e incompatibilidades, proximidades e distâncias. É preciso afirmar, contra o realismo do inteligível (ou reificação dos conceitos), que as classes que podemos recortar no espaço social (por exemplo, por exigência da análise estatística que é o único meio de revelar a estrutura do espaço social) não existem grupos reais embora expliquem a probabilidade de se constituírem em grupos práticos, famílias (homogâmias), clubes, associações e mesmo <<movimentos>> sindicais ou políticos. O que existe é um espaço de relações o qual é tão real quanto um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforços e sobretudo de tempo [...] (BOURDIEU, 2007c, p.136-137).

Seria, pois, na instituição escolar, que se afirmaria o espaço das relações no qual se daria a formação de esposas, mães e professoras, responsáveis por preparar as mentes e transmitir ou mesmo legitimar o capital cultural necessário à manutenção da moral e ao crescimento social e econômico de Criciúma. Para tal fim, tornar-se-ia necessária, na Escola Normal Madre Teresa Michel, a presença de um corpo docente capacitado, apto a realizar o trabalho objetivado pelo educandário.

⁹⁷ Nair Milioli. Entrevista citada.

3.2 O Corpo Docente do Curso Normal

Para assumir a responsabilidade de capacitar as primeiras normalistas da “Capital do Carvão”, as Pequenas Irmãs da Divina Providência utilizaram-se do quadro docente já existente no Curso Ginásial, além de outras normalistas ou mesmo licenciadas formadas em cidades como: Tubarão, Florianópolis, Curitiba e Porto Alegre.

Representavam o quadro docente, tanto professoras e professores leigos/as quanto religiosos/as. Entre os/as docentes citados/as pelas ex-normalistas entrevistadas, é possível destacar: Lurdes Carneiro (Geografia), Ir. Benedita (Anatomia), Ir. Fernanda (Artes), Ir. Avelina (Regente do Coro Orfeônico), Cláudia Zaccaron (Educação Física), Pe. Estanislau Cizeski (Religião) e Maria Teresa Conti (Higiene e Puericultura).

Além desse corpo docente, também lecionaram no Normal as professoras Maria de Lourdes Lodetti Hülse, Zulcema Póvoas Carneiro e Beverly Godoy Costa. Esta última recorda o momento em que foi entrevistada pela diretora, a Ir. Anastácia, e admitida pela instituição:

Não houvera muitas exigências. No dia que eu fui lá para ser admitida, eu coloquei a Ir. Anastácia a par dos meus cursos, que foram muito bons. Eu tive professores de relações humanas fantásticos. [...] E eu tive uma conversa, assim como nós estamos tendo aqui. Não sei se a Ir. gostou, mas ela não exigiu nada. Ela disse que eu ia ser admitida e que eu poderia assumir, mas que teriam que ser oito disciplinas. E eu assumi⁹⁸.

Ao rememorar seu ingresso no Curso Normal, a ex-professora Maria Teresa Conti expõe que, após concluir a faculdade de Biologia ou História Natural, como se chamava na época, casou-se e se mudou de Porto Alegre para Criciúma em 1961, pois seu esposo era natural da cidade. No entanto, precisava ainda fazer um curso para poder ministrar aulas. Apesar disso, os irmãos Maristas decidiram abrir uma turma de quinto ano primário para que ela pudesse lecionar, pois tinham muita pena de ela ter se formado e não ter um espaço para poder lecionar. Assim, depois de o Marista conseguir quarenta e dois alunos para que ela pudesse iniciar suas atividades, o Michel a chamou para atuar no Curso Normal.

⁹⁸ Beverly Godoy Costa. Entrevista citada.

Quando o Michel mandou me chamar, era para lecionar Higiene, Puericultura, Química e Física para o Curso Normal. Nenhuma matéria era do meu curso. Mas higiene, como tratava da saúde, já era possível iniciar um pouco de biologia. A Puericultura, cuidar de crianças – eu não sabia, nem nunca soube. Mas eu estudava todos os dias para poder ir dar aula⁹⁹.

Quanto aos deveres direcionados ao corpo docente, o artigo 17º do Regimento Interno da Instituição atribui dezoito tarefas, entre elas: iniciar e terminar as aulas ao sinal convencionado, com as breves orações adotadas para este fim; tomar cuidado especial e constante na formação da personalidade das alunas, cultivando-lhes a iniciativa, a espontaneidade e o esforço pessoal (COLÉGIO..., 1955, p. 8-9).

O regimento interno, igualmente, explora, em seus artigos 21 a 27, as competências dedicadas ao que denomina “Congregação”, ou seja, ao grupo composto pelos professores efetivos religiosos e leigos, que atuavam sob a presidência da Direção Escolar. A esse grupo, entre outras questões, caberia a responsabilidade de colaborar com a Diretoria na defesa das tradições da escola e no bom conceito dela frente à sociedade, zelando pela honestidade do ensino, do nível de preparo dos alunos e da regularidade e funcionamento das aulas. Caberia à Congregação, reunir-se, no fim de cada ano/semestre letivo, ou, extraordinariamente, sempre que necessário (COLÉGIO..., 1955, p. 10-11).

Sobre as reuniões pedagógicas, dona Beverly relata que estas eram sempre conduzidas pelas irmãs. “Eram sempre guiadas por orações. Eram muito bonitas. Eu não sei se era o meu otimismo da juventude, mas eu considerava fantásticas. Nós saíamos dali aprendendo”. Tratando-se dos assuntos discutidos, ressalta ainda que:

As Irmãs traziam palestrantes para as reuniões. Estes palestrantes traziam temas de personalidades importantes brasileiras que aconteceram, que já passaram. Eles levavam também o patriotismo, por exemplo, “o avião quando passa¹⁰⁰”. Por patriotismo, por brasileiríssimas que nós somos, nós temos que ensinar que um avião como aquele, maravilhoso, foi feito pelas mãos de um brasileiro¹⁰¹.

Por conseguinte, seria este o corpo docente “exemplo” por suas condutas e responsável, por meio de seus saberes e práticas, por transmitir o capital cultural

⁹⁹ Maria Teresa Conti. Entrevista citada.

¹⁰⁰ A professora faz referência ao avião voando no céu como modelo de tecnologia desenvolvida por cidadãos brasileiros que, como tal, devem ser valorizados.

¹⁰¹ Beverly Godoy Costa. Entrevista citada.

socialmente esperado para as futuras normalistas. Capital cultural este, permeado por ideais religiosos, científicos e cívicos/patrióticos que estariam fortemente presentes na Cultura Escolar da Escola Normal MTM.

3.3 A primeira turma: composição e expectativas

A primeira turma da Escola Normal foi composta apenas por mulheres, já que os rapazes que não tiveram a oportunidade de estudar fora da cidade foram direcionados ao Curso de Contabilidade, na Escola Técnica de Comércio, que iniciou atividades, no ano de 1959.

O ensino colegial masculino somente seria levado a cabo, em 1966, com a abertura do curso científico, na sede do Ginásio Marista, e, mantido, à época, pelo Governo do Estado ou mesmo no próprio Michel, em 1971. No entanto, por meio da avaliação dos registros de formatura, é possível observar a presença do sexo masculino a partir da turma de formandos/as de 1964, com a representação de um¹⁰² estudante. Nota-se a presença de normalistas homens também entre os/as formandos/as dos anos de 1966 (três)¹⁰³, 1972 (dois)¹⁰⁴ e 1973 (um)¹⁰⁵, estimando-se que o número de alunos homens que chegaram a concluir o Curso Normal não tenha ultrapassado a sete.

¹⁰² Normalista Fiorindo João Zanette.

¹⁰³ Normalistas Adélio Cesa, Pedro da Ré e Valério Zanelatto.

¹⁰⁴ Normalistas Adair Cardoso e Cecílio de Oliveira.

¹⁰⁵ Normalista Félix Junkes.

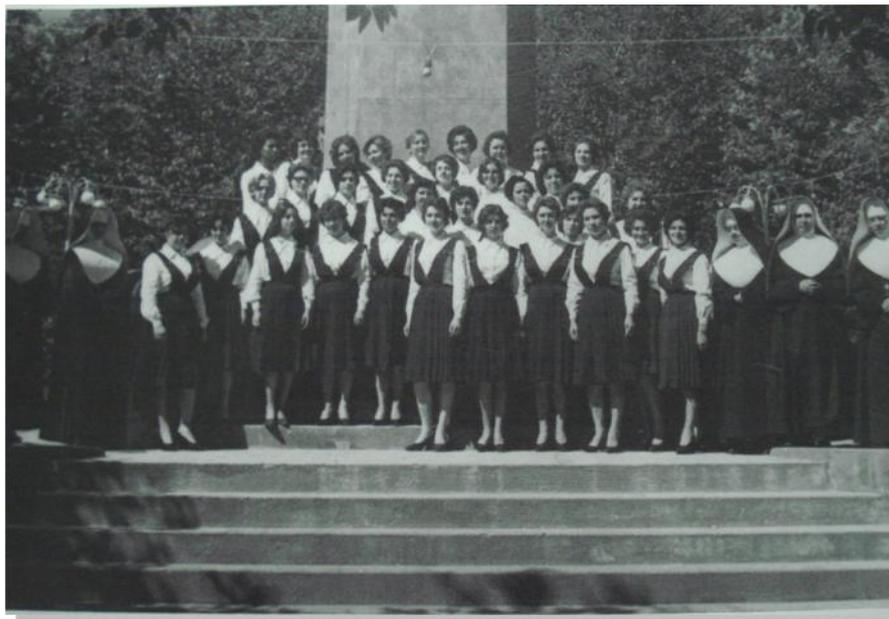


Figura 26: Turma de Normalistas, no ano de 1960.
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM

Faziam parte da primeira turma 35 (trinta e cinco) normalistas¹⁰⁶, com idades entre 17 (dezesete) e 38 (trinta e oito) anos, representadas por 37% na faixa de 17 (dezesete) a 19 (dezenove) anos, 37% entre 20 (vinte) e 24 (vinte e quatro) e 26% acima de 25 (vinte e cinco) anos. Tratando-se do local de nascimento, 54% eram naturais de Criciúma, sendo as demais provenientes das cidades de Cocal do Sul (duas), Jaguaruna (duas), Nova Veneza (quatro), Orleans (uma), Palhoça (uma), Siderópolis (uma), Tubarão (duas) e Urussanga (três).

Para estas alunas, ser normalista denotava sinônimo de *status* social, pois, segundo Zurene, “elas eram vistas como a nata da sociedade. Tornavam-se professoras renomadas da cidade¹⁰⁷.” *Status* este adquirido não apenas pelo salário, mas pela valorização à educação, pois esta era vista como sinônimo de progresso, algo almejado pela elite cricumense.

¹⁰⁶ Normalistas: Adelfia Francisco de Freitas, Adervani Maria Felício, Adilis Maria da Rosa, Alice Gava, Ana Marlene Corrêa, Célia da Silva Vianna, Elza Amorim, Hilda Flôr Mandelli, Hilda Meller Justi, Ilda de Luca, Ilse Maria Arns, Iria Maria Zilli, Janete Mery Búrigo, Lucy Rosa Nunes, Maria Amélia Soratto, Maria dos Santos Lima, Maria Griselda Guglielmi, Maria Helena Crema, Maria Madalena L. Altoff, Nyrian Leuz, Myrian Carmem de Souza Medeiros, Nairde Zilli dos Santos, Nair Milioli, Maria Crema, Nancy Maria Búrigo, Nice Maria Napoleão, Noeli Martinello, Olivia Salvador, Rosária Méis, Stela Marques Silvestre, Tamar Hülse Lodetti, Zaneide Casagrande, Zuleima Florentino da Rocha, Zulma Lourdes Búrigo, Olga Sampaio Canto.

¹⁰⁷ Zurene Póvoas Carneiro. Entrevista citada.

Tratando-se da posição ou *status* adquirido pelos agentes no campo social, Bourdieu (2007c, p. 134-135) afirma que:

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa em diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies – o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado de prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.

Desta forma, dona Nair Miliolli relembra a alegria de uma de suas colegas, ao saber que teria a possibilidade de ingressar no Curso Normal:

Eu tinha uma amiga que morava em Jaguaruna e era regionalista. Quando ela soube que abriria o Normal, ela ficou feliz, dava gargalhadas, porque seria uma Normalista. Lá em Jaguaruna, uma família tinha que ter um advogado ou uma professora de parente¹⁰⁸.

Quanto ao salário de professor/a, Nair coloca que era satisfatório. Com ele, conseguia comprar elementos para o seu enxoval, bem como presentear seus entes:

O salário de professora era muito bom. A mulher de um primo meu se formou antes que eu e, com o primeiro ordenado, ela comprou as peças de um enxoval todinho e mandou fazer. Isso que naquela época não se comprava, tinha que fazer, pois era caro. E isso ela conta para qualquer um. E ainda comprou presentes para a mãe, para o pai e para as irmãs¹⁰⁹.

Relembra ainda que, para a sociedade cricumense, duas profissões eram sinônimos de orgulho: para as mulheres, afirmar que o marido era *mineiro*; para os homens, dizer que a esposa era professora¹¹⁰.

Contudo, avaliando a colonização da cidade, o surgimento das vilas operárias e as condições socioeconômicas da época, é possível afirmar que, como a realidade financeira da população era bastante precária, o fato de ter um emprego e um salário fixo mensal já se tornava, por si só, a própria garantia de uma renda considerada relevante. Além disso, para o mineiro, a valorização era vislumbrada nas grandes discussões sobre o carvão na imprensa local, a importância que

¹⁰⁸ Nair Milioli. Entrevista citada.

¹⁰⁹ Nair Milioli. Entrevista citada.

¹¹⁰ Nair Milioli. Entrevista citada (grifos meus).

Criciúma e região vinham adquirindo, em nível nacional, em decorrência da extração mineral e ao próprio crescimento econômico e populacional da cidade.

Para a carreira docente, a situação não era muito diferente. Às mulheres, especialmente as mais pobres, cabia o destino do aprendizado das prendas domésticas e a habilidade de costurar para confeccionar o próprio enxoval. Quando conseguiam ir além, em grande parte contra a vontade dos pais, começavam a estudar e partiam para o magistério público, já que era uma das poucas alternativas de trabalho oferecidas para as mulheres.

Dona Oneide, aluna da segunda turma de normalistas, expõe o panorama vivenciado pelas mulheres, principalmente negras, no mercado de trabalho:

A mulher negra tinha que ser professora, porque não tinham negros professores. Lugar de trabalho para os homens era o Dal Bó (curtume), era a mina. As negras mulheres que não queriam ser empregadas domésticas tinham que estudar para serem professoras¹¹¹.

Além desta questão, dona Oneide relata que, quando ingressou no Curso Normal, a maioria das alunas que estudaram em sua turma pertencia à família de classe média e já eram professoras, pois “a única coisa que tínhamos era o Ginásio. Assim, terminávamos o Regional e íamos todos trabalhar¹¹²”.

Ressaltando a presença das mulheres, no universo da Escola Normal, Louro (1997) faz uma afirmação bastante coerente e importante sobre a maioridade feminina, no âmbito educacional. Constata-se o que ele diz:

[...] a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação das mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhança com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças e adolescentes (LOURO, 1997, p. 88).

¹¹¹ Oneide Alano da Rosa Vicência. Entrevista concedida a Giani Rabelo, em 17/12/2009.

¹¹² Oneide Alano da Rosa Vicência. Entrevista citada.

Contudo, a expectativa das alunas que frequentavam a Escola Normal Madre Teresa Michel não se apoiava apenas na formação de uma boa professora, daquela que se tornaria responsável pela conduta de cada um de seus alunos. Esse era o desejo das alunas que já havia frequentado a Escola Normal Regional e, na maioria dos casos, como frisado por dona Oneide, atuavam como professoras nas escolas primárias presentes na região. Para as jovens provenientes das famílias da elite, a Escola Normal servia para que se tornassem esposas mais dedicadas e preparadas, a fim de melhor educar seus filhos ou mesmo para que pudessem continuar seus estudos em uma Universidade, tal como dona Zurene, que, ao concluir os estudos, foi cursar Psicologia na cidade de Porto Alegre.

Dona Nair, representante de tal situação, exemplifica essa realidade ao falar sobre sua trajetória, após a conclusão do Curso Normal Regional.

Eu não era pobre, modéstia à parte, então as mais pobres no ano seguinte já foram para a sala de aula. Já eu, minha mãe queria que fosse aprender a costurar, pois a mulher naquele tempo nascia para o casamento. Então ela pediu que eu ficasse em casa, que não era para trabalhar que meu pai me dava as coisas que eu precisasse. Fui para a casa da minha prima, que montou um ateliê de costura, mas eu só aprendi a fazer bainha, não conseguia aprender mais nada. O que eu sabia fazer era ser professora e cozinhar¹¹³.

Entre outras questões, Nair também deixa claro, em suas falas, que o pai nunca participou de sua vida escolar, pois, como era um homem de muitos bens, apesar de pouco escolarizado, não queria que a filha continuasse estudando.

Assim, à situação das mulheres somavam-se as dificuldades atreladas à possibilidade de estudar e às poucas escolas existentes naquele momento, ressaltadas principalmente pelos impressos da cidade, fatos que conferiam à futura professora o reconhecimento social. No jornal *Tribuna Criciumense*, regularmente, eram editados artigos sobre a educação local e nacional, escritos em títulos como “Educação... Problema Social¹¹⁴”, “A importância da educação no momento atual¹¹⁵”, e “Ainda não possui o Brasil um sistema básico de Educação¹¹⁶”.

¹¹³ Nair Milioli. Entrevista citada.

¹¹⁴ *Tribuna Criciumense*, edição 16 de julho de 1956, p. 2.

¹¹⁵ *Tribuna Criciumense*, edição de 11 de fevereiro de 1957, p. 3.

¹¹⁶ *Tribuna Criciumense*, edição de 25 de março de 1957, p.1.

Observa-se, por meio destes enunciados, que, apesar de denunciada a situação fragilizada da educação, era na escola, no espaço da sala de aula, que estavam depositadas todas as expectativas de formação dos/as futuros/as cidadãos/ãs, trabalhadores/as e disciplinados/as, aptos a lutar pelo desenvolvimento do país/região, tal como destaca o artigo “Dia do Professor”, publicado em 20 de outubro de 1958:

E a verdadeira escola é precisamente como uma boa oficina que transforma a criança e o jovem numa verdadeira joia, superior às materiais. Os sábios, os heróis, os santos, que são apresentados como verdadeiros modelos à posteridade não galgaram a fama por seus muitos bens materiais e sim por elevados dotes de inteligência de caráter, de espírito, enfim (DIA DO PROFESSOR, 1958, p. 6).

Este discurso era igualmente apresentado aos professores e professoras, no início do ano letivo, tal como mostra a mensagem emitida pela Secretaria de Educação e Cultura, em fevereiro de 1959, e publicada na página 3 do jornal *Tribuna Criciumense* de 2 de março do mesmo ano:

Ao início de um novo ano letivo não se pode a Secretaria de Educação e Cultura e, em particular, a Diretoria de Estudos e Planejamento deixar de levar a todos os professores das Escolas Isoladas ou Reunidas e dos Grupos Escolares do Estado, a sua palavra de estímulo e conforto. De estímulo, para que não esmoreçam na árdua missão de formar na criança de hoje o homem de amanhã, através de uma educação em que não se olvide nem o FÍSICO, nem o INTELECTUAL, nem o MORAL, pedras angulares de uma verdadeira formação humana e cristã. De conforto, porque reconhecemos que jamais ganha o bastante aquele que se dedica à árdua missão de criar do barro informe um ser completo e útil à coletividade, qual seja o homem educado (SENHORES..., 1959, p. 3).

É neste paradoxo, *valorização x compromisso*, que as primeiras normalistas, orgulhosas, iniciam sua caminhada na Escola Normal Madre Teresa Michel. Compromisso tomado como ideal na vida dessas estudantes, que procuram deixar clara a satisfação pelo ingresso no curso, a estima pela responsabilidade e a força de vontade em conseguir atingir as expectativas sociais a elas depositadas. Esse panorama pode ser observado no artigo publicado pela normalista da 1ª série, Zaneide Casagrande, no jornal *Luzes do Sul*, edição de abril de 1958:

A nossa Escola Normal “MADRE TERESA MICHEL” é uma realidade promissora para Criciúma. Seu objetivo é formar professoras conscientes de seus nobres deveres, pois em suas mãos está a educação dos futuros cricumenses. E cabe a nós, alunas, estudar com afinco, para que mais

tarde possamos dar às crianças de nossa terra uma formação sadia, integral. E este é o nosso ideal. Esforçar-nos-emos por consegui-lo! (KESTERING; CASAGRANDE 1958, p. 3).

No entanto, para que essa filosofia pudesse tornar-se uma realidade, a Escola Normal Madre Teresa Michel deveria garantir, por meio de seus saberes e práticas, o desenvolvimento físico, moral e intelectual de uma normalista capaz de transcender e utilizar desses mesmos ensinamentos em sua prática como professora/formadora de futuros homens e mulheres.

3.4 Cultura escolar: saberes, normatizações e práticas na Escola Normal MTM

Com vistas não somente ao ensino teórico, seja qual for o nível do ensino, o/a educador/a também deveria possibilitar aos/às estudantes conhecimentos empíricos, para que esses aliassem a teoria à prática. Assim, eles/as estariam capazes de encarar a vida tal qual ela era. Veja-se o que diz a respeito disso:

Todos os estabelecimentos de ensino, quer de nível primário, quer secundário, ou ainda superior, tem por fim não apenas ministrar os ensinamentos teóricos a seus frequentadores, senão também proporcionar-lhes conhecimentos práticos que os capacitem a enfrentar a vida tal como ela é: Sempre exigente, sempre pedindo de nós conhecimentos generalizados, a fim de podermos cumprir nossa missão com esta vida (PIERI, 1958, p. 2).

Enquanto “agente de transmissão e reprodução cultural”, cabe à escola organizar-se internamente para cumprir sua função. Assim, para que se torne possível transmitir este programa chamado capital cultural, ela deve se “submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar sua transmissão metódica”, ou seja, deve apropriar-se de ferramentas e técnicas específicas que facilitem a valorização de certos aspectos da realidade e a inculcação do capital cultural a ser incorporado por aqueles que a frequentam (BOURDIEU, 2007b, p. 215).

Assim, essas ferramentas e práticas podem ser entendidas também como cultura escolar, ou seja, “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação destes comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Essas normas e práticas, além de precisarem ser compreendidas e elucidadas

a partir do contexto de sua produção, tornam-se espaço da escola, um instrumento essencial de poder, viabilizando a manutenção e a reprodução do capital cultural dominante.

De tal modo, apresento, a seguir, alguns dos elementos culturais utilizados pela Escola Normal Madre Tereza Michel, como forma de garantir sua função social.

3.4.1. As professoras e o método¹¹⁷

Como metodologia utilizada para ministrar as aulas, observou-se, por meio dos relatos de ex-professoras e ex-alunas do Curso Normal MTM, que o processo de ensino/aprendizagem encontrava-se pautado em métodos tradicionais de ensino, tal como cita a ex-normalista Vera Maria Silvestri:

A forma de dar aula era tradicional na maioria dos casos. Grande parte das professoras viviam esse ritual: entravam, cumprimentavam, a gente respondia, faziam a chamada, explicavam a matéria, nós fazíamos os exercícios, geralmente escritos, eram corrigidos, algumas adotavam questionário, outras não. Sempre tinha tarefa para casa, tinha coisas para fazer, eram corrigidos, e tudo aquilo que se discutia em aula, que se escrevia ou se fazia em exercício era cobrado em prova¹¹⁸.

O referido Método Tradicional fora aprendido pelas professoras de seus próprios mestres e escolas normais por onde passaram, e misturava-se com o ideal de professor a ser seguido por aquele que educa, já que, segundo Contreras (2003, p. 20), existe algo essencial no trabalho de ensinar que precisa ser aprendido com a experiência, “pois educar é algo que mobiliza toda a pessoa, que fazemos com todo o nosso ser, e, portanto, com nossas verdades, aquelas que guiam nossa vida.”

Assim, dona Beverly relata a não existência de uma teoria específica, formal, que perpassava a prática pedagógica das professoras no Curso Normal. “Eu estava totalmente autorizada a ir pelas minhas regras. Então as regras que eu utilizei foram as mesmas que eu aprendi em Curitiba. Eu costumava trabalhar a maiêutica¹¹⁹, fazia perguntas para as alunas”.

¹¹⁷ Apesar de o título remeter-se apenas ao sexo feminino, observa-se aqui a presença de um professor no quadro docente do Curso Normal MTM, o Pe. Estanislau Cizeski (religião).

¹¹⁸ Vera Maria Silvestri, entrevista realizada em 11 de agosto de 2011.

¹¹⁹ Método utilizado pelo filósofo Sócrates que consistia “em levar o interlocutor à descoberta da verdade mediante uma série de perguntas e mediante as perplexidades a que as respostas vão dando origem” (MORA, 2001, p. 1182).

Ao método, somavam-se as expectativas e também angústias pessoais de cada docente, que, ao ministrar seus conteúdos, deparava-se com um ideal de ser professor, muitas vezes não correspondido pelo material didático a ser trabalhado em sala de aula. Sobre estes anseios, Beverly expõe:

Eu usava o livro do Amaral Fontoura para Sociologia e para Recursos Humanos, mas era um livro com aulinhas pequenas, muito boas, e eu dava por ali. Mas eu dizia “Meu Deus do céu, como eu vou formar esse pessoal todo com tão pouco. Em Curitiba eu lia muito. Eu estava acostumada com aquela exigência, livros, palestras, toda hora eu tinha uma missão para cumprir. E eu ficava assim, mas não queria dizer para as irmãs. Agora hoje, passados os anos, eu vendo minhas netas estudando Marista e outros colégios renomados, eu vejo como antes eu era na época errônea, pois Criciúma estava começando¹²⁰.

Para Nóvoa (1992), a identidade não é um elemento adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Todavia, ela é um lugar de luta e desordem, um lugar de edificação de modos de ser e estar na profissão. Sua organização nada mais é do que um processo. Processo este que não é único, separado, haja vista, que a identidade pessoal também não é única, pois cada sujeito desempenha vários papéis na sociedade.

Ainda, segundo Nóvoa (1992, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para a construção de sua identidade profissional.

No que tange ao ofício docente, essa constituição não é diferente. A professora, por meio de um processo de absorção/assimilação, reflexão e ação desenvolve a si mesmo enquanto personalidade, que é única, porém realiza diferentes papéis sociais ou identidades, entre elas, a identidade de mestre.

O conceito proposto por Nóvoa (1992) aproxima-se do *habitus* idealizado por Bourdieu (1994), entendido como o esquema individual de pensamentos, percepções, avaliações e ações. “Princípios geradores de práticas”, “memórias”, que existem sob a forma de estruturas relativamente estáveis, que se constituem e são constituídos por meio da interiorização da objetividade do mundo, bem como da exteriorização da subjetividade do indivíduo. Esquemas que direcionam as ações e posturas individuais do sujeito no mundo, porém, somente podem ser entendidas, se

¹²⁰ Beverly Godoy Costa. Entrevista citada.

relacionar essas mesmas práticas às estruturas sociais que as engendraram (BOURDIEU, 1994).

Nesta esteira, a internalização da objetividade não seria resultado apenas de um processo individual, mas social, já que, ainda, conforme Bourdieu (1994), as percepções e representações objetivas internalizadas pelos indivíduos durante toda a sua trajetória enquanto humanos dependem do *status* que estes mesmos sujeitos ocupam na estrutura social. Estas mesmas estruturas, construídas a partir do contato com o social, principalmente pelos papéis desempenhados pela família e escola, conduzirão todas as suas práticas tanto no agora, quanto no futuro. Desse modo, o *habitus* é aprendido, gerado na sociedade, incorporado e desenvolvido pelos sujeitos.

Esse *habitus*, quando avaliado sob a perspectiva da educação e da formação de professores, pode ser compreendido do ponto de vista *pedagógico*, encontrando seu foco, de acordo com Teive (2008), nas:

[...] Experiências vividas pelo/a professor/a enquanto aluno/a da escola formadora de mestres/as e nas experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória profissional, as quais funcionariam como estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípio gerador de práticas pedagógicas. O *habitus pedagógico* consistiria, pois, na *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, a qual orientaria tanto a reprodução de esquemas e de receitas, quanto a invenção de novas estratégias de ensino, tanto as condutas inconscientes como as decisões mais racionais, tanto a ação planejada quanto a improvisação, a qual, via de regra, é tida pelos professores como “natural” (TEIVE, 2008, p. 31).

Tais experiências transformam cada professora em um ser único, apesar de moldado e guiado por valores culturalmente enraizados por meio das trocas simbólicas realizadas com o social, capaz de criar ou mesmo escolher, a partir de tudo aquilo que aprendeu, seu próprio método de ensinar.

Além da maiêutica, exposta pela professora Beverly, e do tradicionalismo citado por dona Vera, é possível descrever práticas como o uso de laboratórios, a discussão de filmes, redações e trabalhos de campo que possibilitam fazer algumas aproximações com a pedagogia renovada. Todas essas práticas são discutidas no próximo item intitulado “O currículo da Escola Normal e o aprendizado das disciplinas”.

3.4.2 O currículo da Escola Normal e o aprendizado das disciplinas

A estrutura curricular do Curso Normal, na época de sua abertura, era constituída por três séries denominadas – primeira, segunda e terceira série normal, sendo sua grade curricular subdividida por séries e grupos, tal como exposto no Quadro 4, abaixo.

1a. Série	
1o. Grupo	2o. Grupo
Português	Música e Canto
Matemática	Desenho e Artes Aplicadas
Física	Educação Física
Anatomia e Fisioterapia Humana	Trabalhos Manuais
Metodologia Geral	Religião
2a. Série	
1o. Grupo	2o. Grupo
Língua e Literatura vernáculas	Música e Canto
Matemática Aplicada	Desenho e Artes Plásticas
Sociologia Geral	Educação Física
Biologia Educacional	Trabalhos Manuais
Higiene Educação Sanitária	
Metodologia do Ensino Primário	Religião
Psicologia	
3a. Série	
1o. Grupo	2o. Grupo
Língua e literatura Vernácula	Práticas de Ensino
Matemática Aplicada	Música e canto
Sociologia Educacional	Desenho e Artes Aplicadas
História e Filosofia Educacional	Educação Física
Higiene e Pucultura	Trabalhos Manuais
Metodologia do Ensino Primário	Religião
Psicologia	

Quadro 4: Estrutura Curricular do Curso Normal da Primeira Turma (1958-1960).

Fonte: Livros de registro da vida escolar dos/as alunos/as do Curso Normal MTM - Acervo MTM.

Chervel (1988), ao problematizar a história das disciplinas escolares como campo de pesquisa, destaca que a história do ensino encontra um dos problemas mais complexos quando o assunto são as finalidades da escola. No entanto, este estudo depende da história das disciplinas, tendo em vista que o papel que a sociedade, família e religião depositam, nessa instituição, conduz permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela (a escola) encontra-

se submetida. Assim, na identificação, na classificação e na organização desses objetivos ou dessas finalidades, estão centradas as tarefas da história das disciplinas escolares, já que os objetivos dedicados à escola variam e ocupam níveis de prioridades diferentes dependendo da sociedade em que atuam.

Chervel (1988, p. 5) conceitua a palavra disciplina da seguinte maneira:

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.

Sendo assim, os conteúdos de ensino inerentes às disciplinas são impostos como tais à escola pela sociedade e pela cultura na qual ela se banha, estando estritamente relacionados ao papel que esta mesma sociedade espera que a instituição escolar venha a cumprir.

Assim, em cada época, em cada sociedade, há uma hierarquia dos objetos de estudo legítimos que consegue impor-se de maneira tanto mais total por não haver de ser explicitada uma vez que ela aparece como se estivesse depositada nos de pensamento que os indivíduos recebem no curso de sua aprendizagem intelectual (BOURDIEU, 2007b, p. 212-213).

Segundo a ex-professora Beverly, quem definia os conteúdos a serem abordados em sala de aula era a Ir. Maria José. “Ela era encantadoramente culta, até quando eu ia dar uma aula ‘perigosa’¹²¹ eu ia mais cedo e conversava com ela para ver se estava certo”.

Neste sentido, às disciplinas delimitadas pela grade, somavam-se temas que vinham a afirmar os valores morais, intelectuais e religiosos a serem aprendidos pelas normalistas e transmitidos a seus alunos e alunas os preceitos para a formação de uma sociedade honesta, trabalhadora, patriótica e, acima de tudo, cristã. Além disso, ressaltam-se a formação de uma boa esposa e mãe, apropriada pelo exercício das artes manuais, aulas de etiqueta e Puericultura.

Vera ressalta que as aulas de Geografia eram ministradas pela Ir. Sônia por meio da exposição de filmes, cartazes e mapas. A professora fazia também uso da sala de Geografia, local onde havia maquetes e instrumentos, que eram apresentadas

¹²¹ A professora relaciona “aula perigosa” aos conteúdos que precisava ministrar, mas não possuía completo domínio, sentindo assim a necessidade de buscar auxílio frente às irmãs com mais conhecimento.

às alunas para uma melhor compreensão dos conteúdos. Para a ex-normalista, esta professora era:

[...] um pouco mais a frente no seu tempo. Nós tínhamos uma sala de cinema, projeções. Ela passava os filmes. Por exemplo, quando estudávamos aquelas serras brasileiras, os picos mais altos, como a serra da Mantiqueira: ela passava o filme, a gente via, ela mostrava qual era a serra, qual era o pico mais alto e depois discutíamos o filme¹²².

Nas aulas de Anatomia, a Ir. Celina levava as alunas ao laboratório de Ciências e fazia a exposição das peças e instrumentos presentes, explicando o que era e para que servia cada um dos elementos. Vera cita como exemplo o esqueleto – Gregório, ressaltando que a professora mostrava as partes do esqueleto que, posteriormente, eram desenhadas pelas alunas em um caderno de desenho. O caderno era recolhido pela professora que fazia a correção, devolvia e aplicava a avaliação.

A Música e o Canto também faziam parte do aprendizado curricular, com ênfase especial dada aos hinos pátrios e aos cânticos religiosos, tal como ilustrado na figura a seguir:

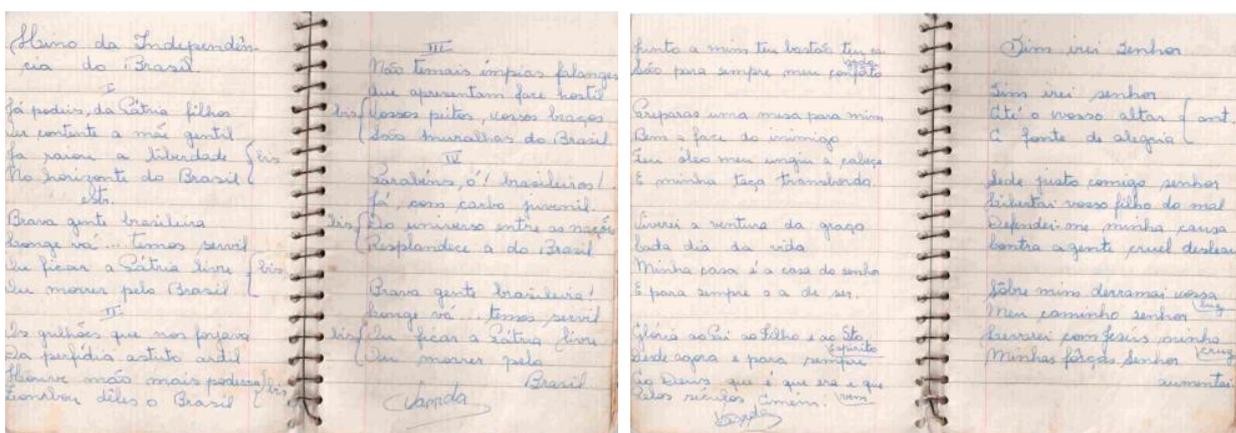


Figura 27: Caderno de cantos da aluna Vanda Milioli: 1º, 2º e 3º ano Normal (1964-1966).

Fonte: Acervo Vanda Milioli.

“Na minha época, quem dava aula era a dona Zenir Dias, ela é viva ainda, ela botava assim na mesa os objetos e nós tínhamos que olhar e copiar, desenhar o que

¹²² Vera Maria Silvestri. Entrevista concedida em 11 de agosto de 2011..

via”. É assim que inicia o relato de Vera sobre as aulas de Artes no Curso Normal. E, lembrando os conteúdos aprendidos, afirma:

Primeiro ela trabalhou conosco as letras, tipos de letras. Naquela época ela dizia que, enquanto professoras, deveríamos ter uma letra boa, bonita, saber a diferença das letras, porque a gente na escola ia escrever no quadro, ia fazer cartazes e murais, aí a gente fazia murais e utilizava as letras. Então a gente aprendia os vários formatos das letras, maiúscula, minúscula, várias formas, aprendia a fazer gregas, fazia molduras para enfeitar um cartaz [...] ao tinha muita criatividade, a gente observava e desenhava¹²³.



Figura 28: Caderno de Artes: Representação do alfabeto desenhado - 3º ano Normal (1966).
Fonte: Acervo Vanda Milioli.

Além das aulas de Artes formalizadas pela grade curricular, a escola também oferecia aulas de pintura extraclasse. Quanto aos Trabalhos Manuais, a ex-normalista lembra que realizou poucas atividades, acreditando fazer parte apenas da grade do primeiro ano. Nestas aulas, as professoras “ensinavam a bordar, costurar, pregar um botão. Elas diziam que a gente tinha que saber fazer de tudo um pouco¹²⁴”.

¹²³ Vera Maria Silvesti. Entrevista citada.

¹²⁴ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

Todavia, quando avaliada a estrutura curricular presente no livro de registro da vida escolar das finalistas do Curso Normal (1960 a 1973), observa-se que as disciplinas de Desenho e Artes Aplicadas e Trabalhos Manuais foram excluídas do currículo em 1963, quando é apresentada a primeira Reforma significativa no currículo proveniente da LDB nº. 4.044/1961. Assim, como a última turma a frequentar as disciplinas foi o 3º Normal de 1964, e Vera ingressou no Normal em 1965, acredita-se que os conteúdos aprendidos como Artes e Trabalhos Manuais continuaram sendo aplicados pela disciplina Metodologia do Ensino Primário e, posteriormente, Didática¹²⁵. Com a alteração, as disciplinas de Música e Canto e Religião também foram eliminadas.

1ª série	
1º grupo	2º grupo
Português	Psicologia
Higiene	Sociologia
História	
Geografia	
Anatomia e Fisiologia Humana	
2ª série	
1º grupo	2º grupo
Língua e Literatura Vernáculas	Psicologia
Matemática Aplicada	História
Sociologia Geral	Geografia
Biologia Educacional	
Higiene e Educação	
Metodologia do Ens. Primário	
3ª série	
1º grupo	2º grupo
Língua e Literatura Vernáculas	
Matemática Aplicada	
Psicologia	
Higiene e Puericultura	
Metodologia do Ens. Primário	

Quadro 5: Estrutura Curricular do Curso Normal 1964.

Fonte: Livros de registro da vida escolar dos/as alunos/as do Curso Normal MTM - Acervo MTM.

A disciplina de Trabalhos Manuais, na grade do Curso Normal, era exigida

¹²⁵ Disciplina adicionada à mudança curricular ocorrida no ano de 1966.

pela Lei nº. 8.530/46 apenas para os Cursos Normais Regionais, que, em conjunto com “atividades econômicas da região”, deveriam conduzir os alunos e alunas ao conhecimento das técnicas regionais de produção e da organização do trabalho específico de cada região. Todavia, sua presença no currículo da Escola Normal MTM deixa transparecer “as marcas de distinção” ou conjunto de valores a serem mantidos como capital simbólico, legitimando a condição e posição estrutural própria das moças, futuras mestras, na sociedade cricumense (BOURDIEU, 2007b, p. 14).

O cuidado com as crianças e as práticas que garantiriam as normalistas o exercício da maternidade e do casamento, eram trabalhados nas disciplinas de Higiene e Puericultura, tal como cita a ex-professora Maria Teresa Conti:

As meninas tinham 16 anos, eu tinha 22. Nós tivemos um entrosamento muito grande. Elas adoravam a aula. Eu já aproveitava... Puericultura, falava da criança, mas falava também do pai da criança, como cuidar do marido... higiene também, muita coisa... E elas adoravam as aulas¹²⁶.

Avalia-se, por meio da fala de dona Maria Teresa, que a pouca diferença de idade entre discentes e professora contribuiu significativamente na relação ensino/aprendizagem, possibilitando que assuntos considerados como “tabus” sociais na época, tais como a sexualidade, fossem discutidos abertamente em sala de aula, apesar de proibidos pela escola¹²⁷, tal como afirma a docente: “as irmãs eram um pouco rigorosas, tinham alguns livros, algumas coisas que elas não gostavam muito que eu levasse. Eu tinha uns livros que eu levava meio escondido”.

No entanto, apesar de a professora não poder esclarecer todas as curiosidades das alunas, no campo da sexualidade, elas encontravam formas de fazê-lo, principalmente por meio das colegas casadas. dona Oneide relata esta situação ao comentar sobre o porquê vivia rodeada de colegas:

Elas queriam saber das histórias de casada, e eu contava tudo, então a professora Maria Tereza me perguntou: “Que tanto você é rodeada, Oneide? Eu quero saber qual é o assunto.” Eu respondi que elas queriam saber tudo sobre coisas de casada. Eram muito curiosas. Mas naquele tempo não tinha esse negócio que tem hoje, de já morar com o namorado, então elas queriam saber. E tudo eu contava. Só chegava a hora do recreio e era aquela turma, sentavam em cima das carteiras. Eu era toda rodeada, por que elas queriam saber as notícias de casada¹²⁸.

¹²⁶ Maria Teresa Conti. Entrevista concedida em 02 de abril de 2011.

¹²⁷ A Cultura escolar e suas proibições serão melhores exploradas, no capítulo, cujo título é: Cultura escolar: relações de poder e legitimação do capital cultural.

¹²⁸ Oneide Alano da Rosa Vicência. Entrevista citada.

Ao lembrar o ensino e conteúdos dedicados às normalistas, dona Nair menciona um ensino de ótima qualidade, para a sociedade da época, ressaltando principalmente a disciplina que mais gostou e o tema que nunca esqueceu.

O ensino era muito forte, só que a Ciência, naquela época, não estava tão desenvolvida como hoje. Em Higiene, nós estudamos as bactérias, estudamos também botânica, o modelo das folhas; as células, onde eu aprendi que a maior célula é aquela do gomo da laranja, visível a olho nu. O que eu gostei mesmo, de todos os meus estudos que eu aprendi, foi com a dona Lurdes Carneiro em Geografia. Eu adoro até hoje Geografia Física. Também me despertou muito interesse a História. No Michel, era maravilhosa, porque foi a história do mundo inteiro¹²⁹.

Comparando o estudo recebido no Curso Normal Regional e o ministrado no Curso Normal Ginásial, dona Hilda expõe sua riqueza e rigor, complementados pelo aprofundamento teórico, por meio de atividades práticas criativas, com o uso de massas, pinturas e cartazes ou mesmo das peças presentes no laboratório de ciências.

O Michel enriqueceu muito tudo aquilo que nós estudamos. Trouxe novidades, elas falavam das cidades. Complementou muito a nossa educação. Em tudo era mais rigoroso, a matemática e o português eram mais profundos. Muitos trabalhos nós tínhamos que representar na prática a teoria, com massas, pinturas, cartazes. Um exemplo foi os órgãos do corpo humano que fizemos com massa. O dia que o colégio recebeu o esqueleto fizemos uma festa com doces e salgados e até batizamos o esqueleto, mas não me lembro o nome (Gregório)¹³⁰.

As práticas realizadas pelas professoras do Curso Normal MTM apresentam resquícios de duas pedagogias distintas: a Tradicional, visualizada pela prática constante do estudo das lições, o uso de questionários para a memorização e da aplicação das avaliações como forma de garantir a assimilação dos conteúdos; e a Escolanovista, que, tendo como foco central a criança/adolescente e as relações de aprendizagem, respeitava as normas higienistas e de disciplina, prezava pela cientificidade de saberes e fazeres sociais apropriados pela escola e pela ênfase no ato de observar como meio de assimilação e construção do conhecimento do aluno (Vidal, 2003). Abordagem esta, que é identificada pelo uso de imagens e da estrutura dos laboratórios e da representação dos conteúdos aprendidos em cartazes, massas, pinturas, do desenho das letras e da discussão de filmes em sala

¹²⁹ Nair Milioli. Entrevista citada.

¹³⁰ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.

de aula. Essas práticas seriam também identificadas nas falas das alunas como técnicas que seriam utilizadas em salas de aula com seus próprios alunos e alunas.

3.4.3 O ideal docente/mulher na prática dos discursos escolares

Como instituição formadora de professoras/mulheres, o colégio preocupava-se em transmitir ou mesmo reforçar os valores dominantes para a formação do *habitus* daquela em que deveria ser a mãe/esposa/professora, cujos comportamentos e atitudes seriam o “espelho” de formação para as crianças, futuros cidadãos e cidadãs criciumenses. Nesta direção, Vera expõe que as normalistas, “moças da sociedade”, deveriam ser “boas, recatadas, não poderiam ficar gritando e deveriam chegar perto das pessoas para falar”. Deveriam “saber se portar, ser honestas, sérias, discretas, entender de tudo um pouco. Saber bordar, cozinhar, ter etiqueta”. O colégio procurava “reforçar os valores, com todas essas coisas que os pais da gente diziam [...], conservando as crenças da sociedade da época”.

Esse discurso perpassava tanto os conteúdos, quando a fala de cada uma das professoras nas diferentes disciplinas, tal qual cita Vera:

Todas falavam mais ou menos a mesma coisa, umas com mais ênfase, outras com menos, dependia da disciplina. Em Puericultura, a Maria Teresa Conti ensinava a gente a cuidar dos alunos. Ela falava muito em aluno, saber identificar as doenças: se ele estivesse com sarampo, o que fazer; se identificasse que a criança estava com piolho [...], coisas assim a gente aprendia. Matemática era a Irmã Marina que lecionava, depois a Irmã Zenaide, [...] era a matemática tradicional. Aprendíamos as coisas que estavam no programa, e associávamos muito a matemática à nossa vida cotidiana. Mais tarde, acho que, no último ano, nós aprendemos a como dar aula de matemática, na disciplina de Didática, mas era muito enfatizado o ser uma boa professora deste jeito¹³¹.

É possível notar, a partir de todos os discursos apresentados até aqui, que, mais que a legitimação de uma classe, obtida “segundo sua relação com a produção e a aquisição de bens”, o *status* social de um grupo é dado pelo “consumo simbólico” e funcional que “transmuta os bens em signos” e cristaliza-se, na forma de valores, “em tipos específicos de estilo de vida” e “aparecem como propriedades essenciais da pessoa” (BOURDIEU, 2007b, p. 16). Assim, essas propriedades, apesar de aparecerem como natural de cada ser, fazem parte de uma “natureza cultivada” numa

¹³¹ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

dada estrutura, num certo momento¹³², principalmente por meio de agentes de educação, que tendem a “modelar” comportamentos moral e intelectualmente corretos, próprios do *status quo* a ser vivenciado por seus agentes. No caso das normalistas da Escola Normal MTM, o *habitus* a ser experimentado pela posição funcional de uma boa moça, esposa e mãe, já que por ser a única escola dedicada ao ensino de Segundo Ciclo na cidade, as moças da cidade passaram a frequentá-la, independente do desejo ou não de permanecer na carreira docente.

Para se compreender o quanto a legitimação social é dada pela legitimação cultural, Bourdieu (2007b) assevera que as diferentes culturas e as mais diversas classes sociais, se levadas em consideração, podem:

Em plano mais profundo, basta levar em conta a função de legitimação das diferenças sociais cumpridas pelas diferenças culturais e, em particular, as diferenças que o ensino reproduz e sanciona, a fim de perceber a contribuição que as instâncias de conservação cultural trazem à conservação social, em sua qualidade de depositárias e guardiãs da legitimidade cultural (BOURDIEU, 2007b, p. 131).

Nesta direção, observa-se o quanto o interesse social do grupo dominante ou denominado “elite” predominava nas relações instituídas no interior do *campo* escolar, tendo em vista que a escola, enquanto instituição, encarregava-se de “legitimar” os valores dominantes por determinada hierarquia social, por meio da reprodução do capital do cultural e do inculcar dos conhecimentos mais relevantes à estruturação, não apenas de um jeito particular de ser professora ou um *habitus pedagógico*, mas de um jeito de ser mulher, esposa e mãe requeridos socialmente.

Ideal este que, autenticado pelas P.I.D.P., faria parte do modelo de formação da “mulher virtuosa”¹³³, de autênticas cristãs, capazes de plasmar a alma das crianças na perspectiva do catolicismo, tal como desejava Pio XII.

¹³² Bourdieu (2007b) considera que a posição de um indivíduo num grupo jamais é estática ou determinada apenas pela estrutura social a que ocupa, mas ela é dinâmica e apresenta uma trajetória social estruturada e estruturante por trocas simbólicas estabelecidas com o meio em determinado tempo e momento. Estas trocas permitem que uma dada sociedade (ou determinado campo) mantenha características próprias de sua cultura, ao mesmo tempo em que apresenta elementos semelhantes a estruturas e valores simbólicos que transcendem a ela mesma (ou são pertencentes a outros campos).

¹³³ Tendo o papel de reprodutora, o espaço da mulher na Igreja Católica conservadora estaria restrito ao lar, no cuidado do marido e criação dos filhos. Esse panorama começa a ser discutido e repensado pela Igreja com as transformações sociais decorrentes dos Movimentos Feministas e pode ser visualizado em pormenores no artigo “Mulher Virtuosa, Quem a Achará? o discurso da Igreja acerca da educação feminina e o IV congresso interamericano de educação católica” (1951) de Marcus Levy Albino Bencostta.

Assim, ocorre, por vias da escola, a transformação da herança coletiva em uma internalização individual e comum. Uma herança, que deveria ser disseminada para os pequeninos e pequeninas criciumenses, pelas normalistas e (futuras) mães formadas pela Escola Normal Madre Teresa Michel.

Quanto ao gênero, Bourdieu (2003, p. 16) afirma que homens e mulheres carregam esquemas que:

Inscritos na objetividade das variações e dos traços distintivos (por exemplo, em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as 'naturalizam', inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos" (BOURDIEU, 2003, p. 16).

Essa inscrição corporal, segundo Bourdieu (2003), contribui significativamente para a construção dos modelos de homem e mulher, tendo em vista que é a partir dele, que as diferenças culturais de papéis serão naturalizadas socialmente. Neste sentido, a objetividade física torna-se o elemento central em torno do qual serão construídos os valores e comportamentos predominantes no jeito de ser masculino e feminino, e, por conseguinte, contribui para a definição de um capital simbólico de dominação de um jeito de ser sobre o outro.

Contudo, vale lembrar que o autor em foco (2007b) também afirma que os etilos de vida são "naturezas cultivadas", em "determinada estrutura", em "determinado tempo", o que direciona a compreensão de que, por mais que a inscrição corporal seja objetiva, o *habitus* que recai sobre ela pode ser modificado ou mesmo distinto, dependendo significativamente do campo e do capital simbólico socialmente instaurado por ele, o que pode alterar, por conseguinte, a posição estrutural e função desempenhada por seus agentes.

3.4.4 Aulas práticas e estágio

As aulas de Metodologia e Prática de Ensino eram requisitos obrigatórios para a formação docente na Escola Normal.

Segundo a Lei Orgânica do Ensino Normal, professores e professoras deveriam trabalhar nas aulas de Metodologia com a "explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos

processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário”. Já a Prática de Ensino deveria ser realizada em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, integrando todos os conhecimentos teóricos e técnicos aprendidos no curso (BRASIL, Lei nº. 8.530/46, p. 1).

Dona Hilda Mandeli afirma, em sua fala, como eram as instruções oferecidas pelas professoras nas aulas de Metodologia:

Aprendemos que tudo gira em torno da criança, que ela é o centro de tudo. O planejamento era indispensável, mas o interesse do aluno está em primeiro lugar. Se o aluno fizesse alguma pergunta sobre algo que tivesse haver com a aula, teríamos que sair daquele planejamento e responder. Aprendíamos também que, se o aluno não tivesse interesse, ele não iria aprender. O rendimento da sala de aula dependia muito do professor, que devia cativar o aluno e saber tornar a aula interessante. Criança menor, mais brincadeiras. Criança maior, mais educação¹³⁴.

Ainda, para Hilda, o estágio não estava presente, na grade curricular do curso, no entanto, para todas que quisessem ser professoras, ele era obrigatório. Ressalta também que, ela mesma, enquanto diretora de uma escola, após o Curso Normal, recebeu várias normalistas para estagiar, e relembra de uma ocasião especial: “Uma vez tive uma estagiária que perguntou se ela não poderia fazer estágio com alunos imaginários. Eu respondi que ela poderia desistir de ser professora”.

Os primeiros estágios foram realizados pelas estudantes, nos estabelecimentos de ensino primário da cidade, tal como cita a aluna Zaneide Casagrande:

Os estabelecimentos primários de nossa cidade já tiveram a nossa visita. Enfrentamos, conscienciosamente, o nosso dever para, mais adiante, saber educar muitos brasileirinhos que virão. Um agradecimento às diretoras dona Gerda B. Machado, dona Neusa M. Vieira, dona Maria José Nunes P. Castelan, dona Maria Corrêa de Souza, e a todas as professoras que nos têm facilitado as aulas práticas, nos prestando um grande auxílio. (CASAGRANDE, 1960, p. 6).

Posteriormente, com a mudança para a sede principal e a abertura do ensino primário (1961) e jardim de infância (1962), as normalistas passaram também a realizar suas aulas práticas, nas dependências do Madre Teresa Michel.

¹³⁴ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.

Tanto a prática dos estágios quanto o “jeito de ser professora”, expresso pelos discursos das mestras na Escola Normal, identifica a presença de um novo método de inculcar que, diferente do tradicional, o qual mantinha o foco na figura do professor, reconhecia uma prática em que o aluno passa a ser o centro dos processos de aprendizagem do conhecimento escolar.

Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo, no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer” (VIDAL, 2003, p. 498).

Começou-se, então, a oportunizar momentos de reflexão, em que os estudantes pudessem construir seus próprios conhecimentos. Sendo assim, esses teriam que materializar o fazer, isto é, associar a observação à prática. Pode-se dizer que houve uma preocupação maior com a efetiva aprendizagem, não somente ouvindo e vendo, mas sim, vendo e pondo em prática um capital cultural revestido pelos pilares da Fé, Ciência e Amor à Pátria.

3.4.5 Práticas educativas extraclases

Obedecendo ao exposto pela Lei Orgânica do Ensino Secundário nº. 4.244/1942, em seu artigo 8º, o qual previa o desenvolvimento de instituições e atividades de cunho cultural recreativo, como forma de oportunizar a “formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gosto artístico e literário”, além do “interesse pelos problemas nacionais”, o Colégio e Escola Normal MTM desenvolvia as seguintes práticas: esportivas, horas cívicas, exposição de trabalhos escolares, excursões e associações religiosas (COLÉGIO..., 1955, p. 6).

Além disso, faziam também parte da rotina das normalistas: o desfile cívico de Sete de Setembro, a publicação de artigos no jornal da escola denominado *Luzes do Sul*, apresentações internas e externas representadas pelo Coro Orfeônico (conforme exibido na Figura 29) e pelo Clube de Teatro, participação recreativa em festas - com a finalidade de arrecadar dinheiro para a manutenção do colégio, a comemoração de datas religiosas, do aniversário da fundadora da Congregação das P.I.D.P. – Madre Tereza Michel, o aniversário do Colégio, comemorado todos os

anos pela realização do Festival de Valores (como mostra a Figura 30) e o Grêmio Escolar Científico e Pedagógico¹³⁵.

A seguir, encontram-se duas imagens: a primeira está relacionada a uma apresentação do Coro Orfeônico, sob regência da Revda. Ir. Avelina Brando, no ano de [1962?] enquanto que a segunda refere-se ao Festival de Valores ocorrido, no Colégio, também no mesmo ano citado anteriormente. Ambas as imagens traduzem a efetiva participação dos membros que compunham a instituição à época, demonstrando integração entre eles. Na verdade, unidos por uma causa: angariar fundos para a manutenção do Colégio.

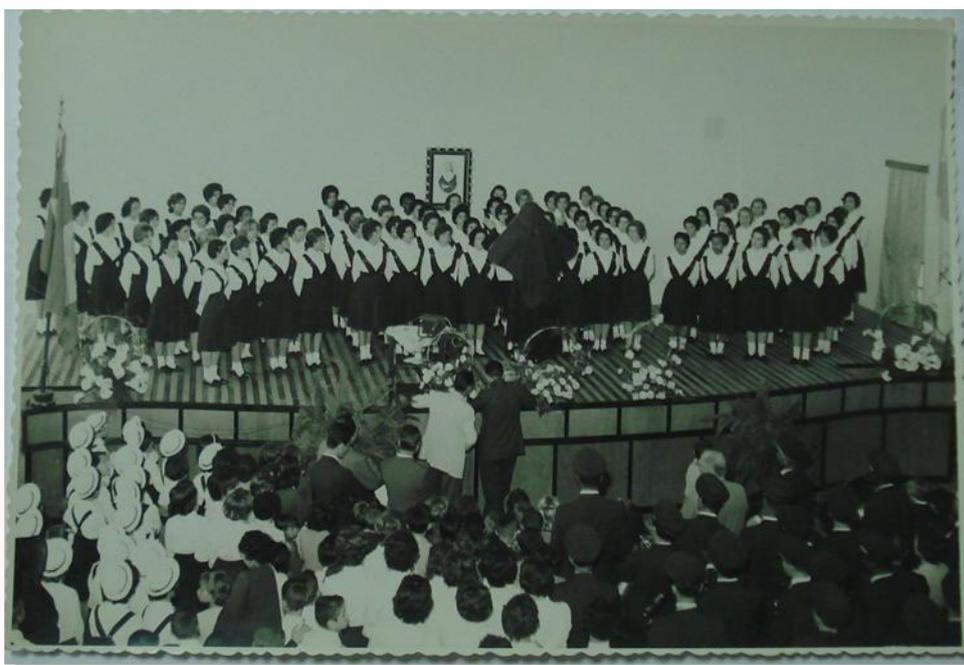


Figura 29 : Coro Orfeônico sob regência da Revda. Ir. Avelina Brando, [1962?].
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

¹³⁵ Instituição investigada por Maria de Eduarda de Oliveira Souza (2009) e disponível no link <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000041/000041FE.pdf>>.



Figura 30: Festival de Valores, 1961.
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Fato marcante para as normalistas da primeira turma foi o embarque, aos cinco dias do mês de julho de 1960, rumo às cidades de Florianópolis, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Niterói e Belo Horizonte. A viagem, organizada pelas normalistas que, por meio de festas, arrecadaram dinheiro para pagar as despesas, deixou grandes marcas na vida das futuras professoras, que tiveram a oportunidade de ensinar a seus futuros alunos, não apenas um Brasil pautado em histórias e mapas geográficos, mas um país, cujas grandes cidades e pontos turísticos e educacionais puderam ser por elas conhecidos.

Dona Hilda, grávida na época da excursão, relata como foram os preparativos e o embarque para a viagem:

Nós fazíamos eventos para auxiliar o colégio, só dessa vez que fizemos para arrecadar fundos para nossa viagem. Então quem podia mais, ajudava com mais, quem podia menos, ajudava com menos. Eu ajudei em todos os eventos para ver se conseguia ir também. Foi um mês que nós ficamos fora, com um ônibus velho. Colocamos uma faixa escrita: “As normalistas da capital do carvão”. Nós chegávamos às cidades com aquele ônibus velho e com aquela faixa, todos olhavam. Eu estava grávida, não tive enjoo, passei, e ainda ganhava o lanche das meninas que enjoavam com a viagem, porque eu só tinha fome. Consegui visitar tudo, só não me levaram no bondinho e na sala onde havia os corpos para serem cortados, porque aí seria muita emoção para mim¹³⁶.

¹³⁶ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.

A ex-normalista afirma que a excursão teve um objetivo educacional, “pois as freiras nos levavam diretamente nos colégios, nos museus, em vários lugares, pontos turísticos. Fomos até Minas Gerais, Belo Horizonte, visitamos as obras do Aleijadinho. Conhecemos muitas coisas de artes¹³⁷.”

Após a viagem, o Jornal *Luzes do Sul* noticiou todo o percurso da viagem, escrito detalhadamente em oito páginas pelas próprias alunas, na edição especial publicada em agosto. Na primeira página, com destaque ao título “Da ‘Capital do Carvão’ à ‘Capital das Alterosas’¹³⁸”, as normalistas Célia da Silva Viana, Elza Amorim e Hilda Flôr Mandelli trazem um detalhamento de toda a viagem, descrevendo, principalmente, a alegria vivenciada pelas estudantes, professoras e familiares no momento do embarque,

No dia 5 de julho, depois de grande expectativa e de intensos preparativos, eis que a turma de normalistas, em companhia de seus familiares, reuniram-se na Praça Nereu Ramos. Aguardávamos a hora da partida do ônibus que nos levaria a concretizar nosso sonho. Naquele momento inesquecível, a presença da Revda. Irmã Maria Anastácia P. G., nossa Diretora, foi como um bálsamo para nossas almas. Porque, se, por um lado ansiávamos por conhecer novos rincões, sonhávamos com os recantos magníficos que iríamos contemplar, por outro, a saudade já era nossa companheira, mesmo antes de deixar nossa terra [...] Havia um sorriso nos lábios e lágrimas rolando pelas faces (VIANA; AMORIM; MANDELLI, 1960, p. 1).

A imagem a seguir mostra a alegria das estudantes, na década de 1960, em virtude da realização da viagem propiciada pelo Colégio. Era um momento muito aguardado por elas e de bastante enriquecimento cultural também.

¹³⁷ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.

¹³⁸ Apelido dedicado à cidade de Belo Horizonte (MG).



Figura 31: Caravana de normalistas do Madre Teresa Michel parte em demanda das capitais (1960).

Fonte: Acervo de fotos MTM.

O *Luzes do Sul*, instrumento criado e publicado bimestralmente pelo Grêmio Escolar Científico e Pedagógico, disseminava os saberes e práticas formais e informais entre docentes, discentes e comunidade. Segundo Vera, “cada turma possuía um espaço no jornal, onde era possível publicar redações, artigos, notícias e até mesmo brincadeiras”. Antes da publicação, todos os escritos recebiam o crivo e a correção por parte das irmãs e/ou professoras e, posteriormente, era realizada a montagem do jornal¹³⁹.

Observa-se, assim, pelas leituras realizadas, nas edições publicadas entre 1958 e 1961, que o aceite oferecido pelo corpo docente nas matérias escritas pelos alunos transformava os textos impressos em “preciosas relíquias”, dignas de um ambiente consagrado pelo domínio da língua vernácula e de intenso conhecimento intelectual. Em amplo sentido, a postura das docentes afirmava para a sociedade, por meio dos escritos das próprias alunas, a simbologia dominante da “tão clamada” ascensão cultural.

¹³⁹ Vera afirma que as edições do *Luzes do Sul* publicadas em seu período de atuação do Grêmio (1965-1967), apresentam a impressão realizada por mimeógrafo e, somente depois, fora possível adquirir outro formato de impressão. No entanto, não foi encontrado nenhum exemplar desta época. Porém, edições obtidas no acervo particular do aluno Roderval Alves, publicadas entre os anos 1958 e 1961, possuem formato de impressão tipográfico.

As práticas educativas elaboradas pela escola também ganhavam ênfase no periódico da cidade, tal como a Exposição de Trabalhos Manuais realizada no mês de novembro de 1958, que apresentou como destaque um conjunto de “paramentos e alfaias¹⁴⁰ sagrados da liturgia católica” e a representação de uma taba indígena, ambos confeccionados pelas alunas do Curso Normal (PIERI, 1958, p. 2).

Cabe aqui ressaltar as atividades feitas pelas Associações Pia União das Filhas de Maria e Apostolado da Oração que, mantidas por regimento próprio, ofereciam para as alunas interessadas a possibilidade de realizar cursos catequéticos e a participação de atividades missionárias na comunidade (COLÉGIO..., 1955, p. 7).

Em seguida, por intermédio de duas imagens, são mostrados o certificado de catequista concedido à normalista Vanda Milioli, em 1966; seguido pelos apetrechos utilizados por uma “boa moça”, naquela época, para ir à igreja (esses pertencem também a Vanda Milioli). Veja-se:



Figura 32: Certificado de Catequista – Vanda Milioli, 1966.

Fonte: Acervo particular Vanda Milioli.

Para as alunas católicas, a participação na missa de domingo tornava-se necessária, sendo suas frequências registradas na caderneta escolar para pontuar nas aulas de religião. A aluna Vanda Milioli ainda guarda os aparatos utilizados pela “boa moça” para ir à igreja, em conjunto com o uniforme de gala do colégio.

¹⁴⁰ Conjunto de objetos litúrgicos utilizados nas celebrações religiosas.



Figura 33: Véu e Luvas utilizados para frequentar a missa – Vanda Milioli, 1964.
Fonte: Acervo particular Vanda Milioli.

Tais hábitos, bem como utensílios utilizados, naquele período, por elas, deixaram memórias e marcas em suas vidas. Isso pode ser constatado pelas falas das ex-normalistas, mas, também, pelas recordações guardadas ainda hoje, com muito zelo, como roupas, acessórios, livros, entre outros materiais.

3.4.6 As práticas desportivas e as aulas de Educação Física

Tratando-se dos objetivos atribuídos à Educação Física – como ciência, Romeu Rodrigues de Souza [198_?] ressalta os aspectos de educação global que envolve o físico, a mente e a sociabilidade. A educação do físico subentende desenvolver a estabilidade emocional, a saúde, o desempenho eficiente em atividades motoras e um corpo esteticamente bem constituído, possibilitando ao indivíduo exercer melhor suas tarefas diárias e sentir-se melhor ao final de cada dia. Além disso, oportuniza ao sujeito a aptidão de atividades recreativas e a capacidade de se dar bem com os outros.

Para tal, o professor de Educação Física precisa fazer um programa específico, de acordo com as necessidades de cada criança, sendo necessário, assim, o conhecimento prévio das condições físicas, fisiológicas e psicológicas atuais da pessoa a quem ele é dirigido, tendo em vista que os exercícios somente

produzem efeitos benéficos, quando bem dosados em quantidade e qualidade (SOUZA RR, [198_?]).

É nessa perspectiva que se encontra a importância das salas de biometria instaladas nas instituições escolares, pois é por meio dessa ferramenta que o professor realizava as métricas do indivíduo, fazendo um levantamento de sua aptidão física e desenvolvendo programas adequados à realidade de cada aluno, agrupando-os homogeneamente para o desenvolvimento das atividades. Em consonância a Souza [198_?], isto significa dizer:

Em outras palavras, necessitamos medir antes, aquilo que pretendemos desenvolver para, a seguir, aplicar um trabalho de desenvolvimento; por outro lado, para sabermos se estamos conseguindo resultados satisfatórios, temos que medir continuamente os parâmetros que queremos desenvolver (SOUZA RR, [198_?], p. 7).

Os objetivos da biometria consistiam basicamente em: a) determinar a condição física do indivíduo; b) definir o valor físico do indivíduo; c) detectar assimetrias de forma; d) perceber deficiências físicas; e) identificar o tipo constitucional (normolíneos, breviliúneos e longilíneos)¹⁴¹; f) dosar os exercícios e avaliar os resultados (SOUZA RR, [198_?]). Objetivos estes que oportunizaram aos professores e professoras (e à escola) caracterizar aspectos tipológicos diretamente ligados ao desempenho atlético de cada indivíduo, de modo a escolher aqueles que poderiam render mais e comportar-se-iam melhor em esportes coletivos ou os que se destacariam positivamente no desempenho em provas individuais e, dentre estas, mais especificamente, os que apresentariam maior rendimento em uma determinada especialidade.

Cabe aqui salientar que, na medicina, acreditava-se que a biometria também auxiliava no controle da normalidade ou anormalidade do desenvolvimento sexual, além do controle da formação do caráter e do tipo mental, o que permitia também fiscalizar e garantir que os padrões de moralidade socialmente aceitos estivessem presentes nas atividades desenvolvidas pela escola.

¹⁴¹ Conforme Oliveira [198-?], os breviliúneos e os longilíneos têm maior desenvolvimento no sentido longitudinal e o normolíneos se desenvolvem mais no sentido transversal. A avaliação constitucional permitia ao professor de Educação Física avaliar os diferentes graus de velocidade, agilidade, resistência e força em cada biótipo. Assim, os breviliúneos, devido a sua maior massa corporal, apresentam maior resistência e força; nos longilíneos, ao contrário, predominam a velocidade e a agilidade, devido ao maior desenvolvimento dos membros que apresentam esses indivíduos.

Em seguida, há uma fotografia que mostra o gabinete médico-biométrico das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel, no ano de 1961. Conforme já fora discutido anteriormente, tal infraestrutura possibilitava à escola como um todo avaliar os biótipos dos seus estudantes, bem como selecionar aqueles que se destacavam em determinadas funções biofísicas, além de serem escolhidos por apresentarem maior desempenho em determinadas provas de resistência, de velocidade, entre outras especialidades.



Figura 34: Gabinete médico-biométrico das novas instalações do Colégio Madre Teresa Michel, (1961)

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Conforme dona Cláudia Zaccaron, a Educação Física escolar, nas décadas de 1950/1960, era tão importante que o Governo Federal exigia que quem não atingisse média na disciplina realizasse exames finais em todas as demais disciplinas do currículo. Segundo ela, o método utilizado era a calistenia¹⁴².

O método calistênico, referencial científico para as aulas de ginástica, no Brasil até os anos de 1970, apresenta seus primeiros registros em festivais olímpicos na Grécia, foi reintroduzido nos Estados Unidos por iniciativa da Associação Cristã de Moços (ACM), que difundiu o método pelo mundo. Esse método pode ser considerado como aquele que deu origem a todas as ginásticas conhecidas nas academias contemporâneas (COSTA, 1996).

¹⁴² Cláudia Zaccaron. Entrevista citada.

Para Marinho (1980), a calistenia pode ser localizada e reconhecida como uma forma sistemática de conduzir a prática esportiva, de maneira a atingir todos os segmentos corporais - cabeça, tronco, membros. Isso implica em realizar exercícios lineares, angulados, com ou sem acompanhamento rítmico, além de possuir um acompanhamento médico. Verifica-se como o autor em questão define a prática denominada calistenia:

Um sistema de ginástica que apresenta como características a predominância de formas analíticas, a divisão dos exercícios em grupos, a associação da música ao ritmo dos movimentos, a predominância dos movimentos sobre as posições e exercícios à mão livre como também com pequenos aparelhos como halteres e bastões (MARINHO, 1980, p. 264-265).

A ex-professora Cláudia ressalta que, no princípio das atividades do educandário, as aulas de Educação Física eram realizadas no terreno, em que a nova sede estava em construção, “nós vínhamos lá de cima, em fila”. Ressalta, igualmente, que não era formada em Educação Física, porém, sua titulação como normalista permitia que ministrasse essa cadeira no magistério.

“Aqui não tínhamos método, tudo que eu trabalhava eu trouxe de Tubarão (da Escola Normal) [...] Apenas anos mais tarde veio a primeira professora de Educação Física formada, a Lenita Cauduro¹⁴³, que foi professora na Fucri quando abriu¹⁴⁴.”

A seguir, está uma fotografia que ilustra uma prática das aulas de Educação Física, ministrada pela professora Cláudia, na qual ela faz uso do método calistênico.

¹⁴³ Nascida em Caxias do Sul e Licenciada em Educação Física, Lenita Cauduro chegou a Criciúma, no ano de 1972. Abandonou a carreira acadêmica, em 1979, quando iniciou atividades como jornalista na TV Eldorado de Criciúma, inaugurada em 19 de fevereiro deste mesmo ano, permanecendo até 1983. Em outubro de 1983, Lenita é transferida para a TV Cultura de Florianópolis e é convidada pela RBS para ser radialista na implantação da Itapema FM – onde ficou aproximadamente por cinco anos. Saiu da RBS e foi fazer comentários rápidos na rádio União, retornando a Criciúma para trabalhar na rádio Eldorado AM – em maio de 2002, até a emissora ser vendida em 2004. Atualmente, está em Florianópolis. (Entrevista disponível em Instituto Caros Ouvintes de Estudos de Mídia, no link < www.carosouvintes.org.br>).

¹⁴⁴ Cláudia Zaccaron. Entrevista citada.

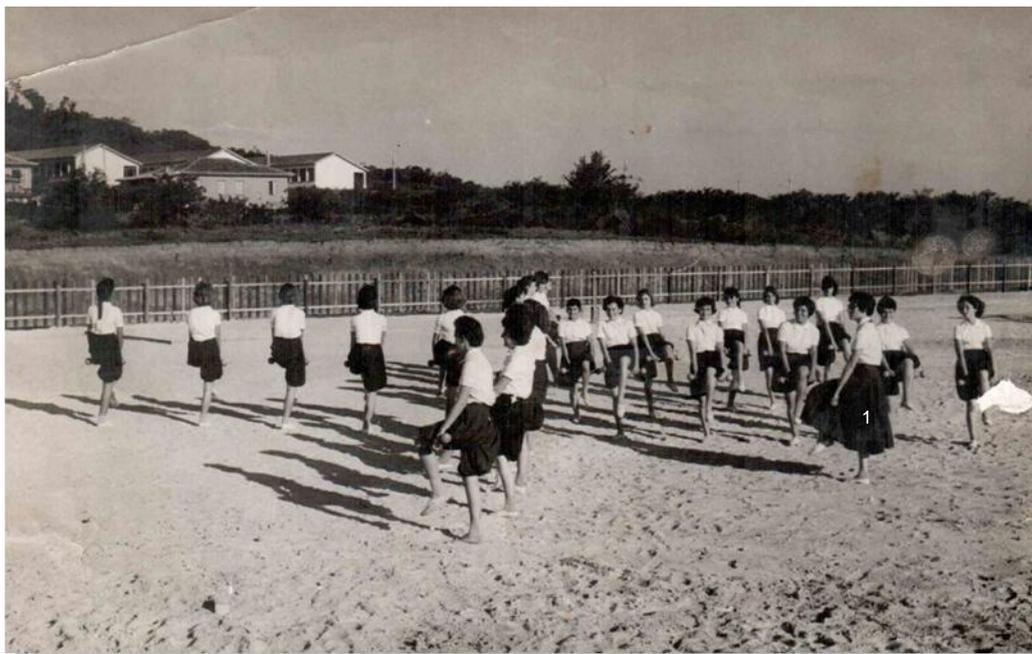


Figura 35: Professora Cláudia (1) e as alunas da 1ª turma do Ginásio Michel, em aula de Educação Física, em 1956 – representação do método calistênico.
Fonte: Acervo Fotográfico Cláudia Zaccaron.

No que tange à biometria, dona Cláudia coloca que ainda, nas instalações antigas do Colégio, já havia uma sala de biometria¹⁴⁵, com balança e toesa¹⁴⁶. “Todo início do ano tinha que fazer isso [...] A secretaria da educação federal exigia a medida, o peso e médico [...], cada aluno tinha a sua ficha”. Além da biometria, a instância federal também era muito exigente quanto à disciplina, sendo que, “eles eram mais exigentes com a Educação Física que com o próprio português. Eu não me lembro do percentual, mas, se o aluno faltasse nove aulas, ele pegava prova em todas as matérias. E eram somente duas aulas por semana¹⁴⁷.”

Quanto aos exames médicos, a referida professora explica que “eu falava com o Dr. Conrado, marcava o dia e, um atrás do outro, ele fazia o exame para ver como estava, e assinava. Ele olhava a pressão, escutava o coração, olhava os olhos, a temperatura. Era uma exigência federal”.

Para Bourdieu (2007b, p. 306), o sistema de ensino estava pautado da seguinte forma:

¹⁴⁵ Não foi possível identificar a presença desta sala no relatório de verificação de funcionamento condicional do Colégio (1955). No entanto, o regulamento interno da instituição anexo a este documento registra a presença desta sala para o exercício das atividades desportivas.

¹⁴⁶ Aparelho de madeira para medir a altura.

¹⁴⁷ Cláudia Zaccaron. Entrevista citada.

Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação apenas na medida em que fornece explícita e expressamente, na própria comunicação pedagógica, os instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação os quais, em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais. Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia da cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura.

Neste sentido, o “sistema de disposições” exigido para ingresso e permanência na Escola Normal iniciava sua designação, na instância maior instância instituída de poder simbólico, o Governo, por meio de regras de aptidão física e mental, partindo, posteriormente, para as normas estabelecidas pela própria escola que, por meio dos testes de ingresso e das avaliações em sala de aula, encarregava-se de selecionar as alunas mais aptas à instituição do *habitus*.

Enfim, em um contexto de inculcação e reprodução de capital cultural, não era apenas a metodologia e práticas pedagógicas que funcionavam como estratégias para tal fim, porém, tornava-se necessária a criação de estratégias de conservação, ou normas, as quais deveriam ser seguidas.

CAPÍTULO IV

CULTURA ESCOLAR: RELAÇÕES DE PODER E LEGITIMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL

Enquanto “força formadora de hábitos”, a Escola Normal Madre Teresa Michel deveria propiciar “uma disposição geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento ou da ação”, ou melhor dizendo, deveria cultivar certo *habitus* àquelas alunas, futuras professoras que a seu espaço fossem direcionadas (BOURDIEU, 2007c, p. 211). Tais esquemas eram transmitidos e reproduzidos por meio de sua cultura escolar, as quais se tornariam as “estruturas estruturantes” dos pensamentos e comportamentos a serem seguidos por cada normalista, em sua trajetória pessoal e profissional.

Nesta esteira, “escavo”, neste último capítulo, os elementos ou “pilares” determinantes do capital cultural disseminado pelo educandário. De tal modo, por meio dos saberes e práticas constituintes de sua cultura escolar, analiso as estratégias utilizadas pelas P.I.D.P. com finalidade de manter o capital simbólico predominante tanto no interior, quanto fora da instituição, bem como a institucionalização do capital cultural transmitido, realizada pelo mérito dos 974 diplomas emitidos em seus 15 anos de trabalho enquanto instituição formadora de normalistas.

4.1 A fé, a ciência e o amor à pátria como pilares edificantes da Cultura escolar

Os pilares fé, ciência e amor à pátria são encontrados como nortes das práticas educativas, na Escola Normal Madre Teresa Michel, por meio da formalização e exigência de duas instituições principais: o Governo, por intermédio de suas leis e regulamentações direcionadas às escolas, buscando disseminar uma formação além de científica, moral e de civilidade/patriotismo para seu povo; b) da congregação das P.I.D.P, que, guiadas pelos propósitos da Religião Católica, buscavam manter o capital simbólico instituído pela garantia de uma formação baseada nos princípios da fé cristã.

Portanto, de modo a compreender como foi possível que duas instituições, com crenças e valores distintos, utilizassem-se de um terceiro espaço, a escola, para reprodução de um capital simbólico dominante, torna-se necessário explicitar

alguns conceitos trabalhados por Bourdieu, ou seja, campo e poder simbólico.

Para Bourdieu (1987 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36), os campos não são estruturas fixas, mas resultado de “formas de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo”. Como tal, cada campo cria o seu próprio objeto (educacional, político, entre outros) e o seu princípio de compreensão. É no interior desses campos que acontecem as relações de poder, designadas pela conservação e subversão dos princípios impostos por aquele que domina o capital simbólico.

O poder simbólico é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos, ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007c, p. 7-8). Ele é poder instituído e disseminado pelos campos dominantes por meio de instituições e práticas sociais que lhes possibilitam, também, o exercício do poder. Para que seja possível o exercício do poder, torna-se necessária a presença de um capital simbólico, ou, em outras palavras, de determinado tipo de prestígio ou carisma permitindo, assim, que um indivíduo desfrute de uma posição de destaque no interior de um campo. Destaque este reforçado por signos¹⁴⁸ que reafirmam a posse deste capital.

Conforme Bourdieu (1984), os agentes e instituições dominantes do capital simbólico tendem a inculcar a cultura dominante, tornando-se aparelhos de dominação e reprodução social em um determinado campo. Para ele:

[...] cada campo tem um interesse que é fundamental, comum a todos os agentes. Esse interesse está ligado à própria existência do campo (sobrevivência), às diversas formas de capital, isto é, aos recursos úteis na determinação e na reprodução de posições sociais (1984 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38).

Tratando-se das relações que as diferentes categorias produtoras de bens simbólicos estabelecem entre si e suas diferentes significações em um determinado estado do campo social, Bourdieu (2007b, p. 154) afirma que estas vão depender “diretamente da posição que ocupam no interior do sistema de produção e circulação de bens simbólicos, e, ao mesmo tempo, da posição que ocupam na hierarquia propriamente cultural dos graus de consagração”.

¹⁴⁸ No caso específico da Escola Normal, esse signo pode ser representado, entre outros instrumentos (objetivados e materializados), pelo hábito (vestimenta) utilizado pelas P.I.D.P., bem como a materialidade edificada pela e na própria estrutura do colégio.

Destarte, pode-se observar, em um campo onde Governo e Igreja estabelecem relações de força e poder, nada mais favorável do que estabelecer um sistema simbólico integrado, em que ambos pudessem, ao mesmo tempo, manter sua posição de destaque na estrutura e conservar os valores próprios dominantes do exercício de sua função. Esse conjunto de saberes seria transmitido em forma de capital cultural por um novo aparelho: a escola, avaliada neste trabalho sob a perspectiva do campo da Escola Normal MTM.

Todavia, o ingresso dos agentes, em determinado campo, não é uma atitude neutra, mas uma decisão que demanda esforços.

É um direito conquistado pelo reconhecimento dos seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, isto é, da história do campo, e pela posse do capital específico. Os agentes aceitam os pressupostos cognitivos e valorativos do campo ao qual pertencem. Cada campo tem um sistema de filtragem diferente: um agente dominante em um campo pode não o ser em outro. A admissão no campo requer: a posse de diferentes formas de capital, o *cacife* (*enjeux*) na quantidade e qualidade do que conta na disputa interna e que constitui a finalidade, o propósito, do jogo específico; e as disposições, inclinações e aprendizados, que conformam o *habitus* do campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40).

Deste modo, o acesso ao campo da Escola Normal exigia das normalistas o aceite das normas, disposições e atribuições a serem exercidas em seu interior. Este campo de poder, mantido e formalizado pelo Regimento Interno, oferecia à direção escolar o suporte para que todos os valores a serem cultivados fossem seguidos pelas alunas e suas mestras.

4.1.1 A caderneta de frequência, o uso do uniforme e as penalidades para as transgressões

A caderneta escolar, ferramenta utilizada como estratégia de controle e garantia de sustentação dos valores e comportamentos a serem incorporados pelo *habitus* das normalistas, é um modelo concreto de como notas, sistema de avaliação, uso do uniforme e a disciplina escolar eram informados, diariamente inspecionados e registrados pela instituição.

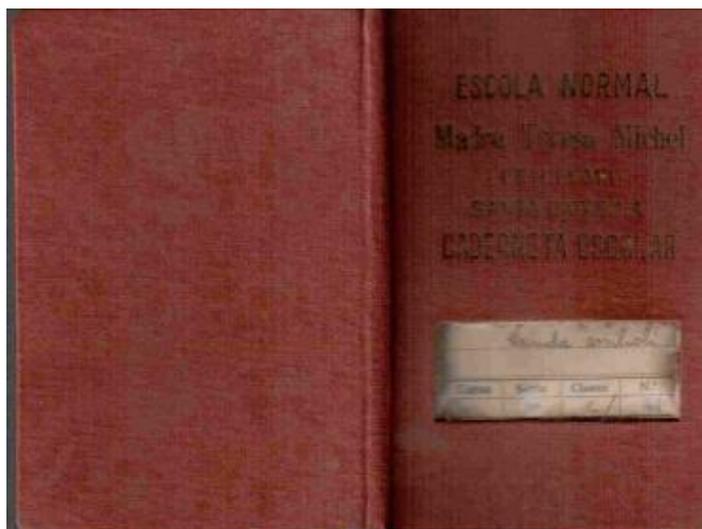


Figura 36: Caderneta Vanda Milioli (1º ano Curso Normal, em 1964).
Fonte: Acervo particular Vanda Milioli.

Vera descreve que o sistema escolar era bastante rígido, “não assim uma rigidez autoritária, mas, quando íamos nos matricular, já eram repassadas tudo por escrito as normas de comportamento, as medidas do uniforme”.

Na porta do colégio, uma Irmã aguardava diariamente as alunas para carimbar a frequência e fazer a inspeção do uniforme, tal como relata Vera:

Havia uma caderneta que era carimbada por uma irmã que nos aguardava na entrada. Ela já aproveitava e olhava também o uniforme. Quando ela achava que a saia estava muito curta, mandava encostar na parede e só puxava o alinhavo para a saia descer. No outro dia, costurava e eu costurava de novo¹⁴⁹.

A seguir, ilustra-se o registro de frequência utilizado, na época, pelas Irmãs.

¹⁴⁹ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

JUNHO		AGOSTO	
DIAS	DIAS	DIAS	DIAS
1	CONFARCO	17	CONFARCO
2	CONFARCO	18	CONFARCO
3	CONFARCO	19	CONFARCO
4	CONFARCO	20	CONFARCO
5	CONFARCO	21	CONFARCO
6	CONFARCO	22	CONFARCO
7	domingo	23	domingo
8	CONFARCO	24	CONFARCO
9	CONFARCO	25	domingo
10	CONFARCO	26	CONFARCO
11	CONFARCO	27	FALTO
12	CONFARCO	28	CONFARCO
13	CONFARCO	29	CONFARCO
14	domingo	30	CONFARCO
15	CONFARCO	31	CONFARCO
16	CONFARCO		

Figura 37: Registro de Frequência - Caderneta Vanda Milioli (1º ano Curso Normal, 1964).

Fonte: Acervo particular Vanda Milioli.

Quanto ao uniforme, Nair, normalista da primeira turma do Normal, cita que:

O calção de Ed. Física era até no joelho e ainda com elástico no joelho. A Claudia Zacaron que era nossa professora. Ele ainda era fofo, então como eu era gordinha, aumentava de tamanho. [...] O uniforme de gala era uma saia de pregas azul com alça e três botões e uma blusinha branca. O diário era uma saia xadrez cinza pregueada com a mesma alça e uma blusinha branca de manga comprida¹⁵⁰.

Vera complementa a descrição da saia, explorando suas medidas: “a prega macho tinha que ter oito centímetros e as demais seis. O comprimento tinha que ser três a quatro centímetros abaixo do joelho¹⁵¹”. Esse controle, segundo a ex-normalista, visava manter a descrição necessária a uma moça da “sociedade”.

Era, pois, o uniforme que simbolizava a posição e a função que aquelas normalistas ocupavam e desempenhavam na estrutura social, retirando-as da “insignificância”, traduzindo o estilo de vida e os comportamentos que deveriam ser vivenciados pelas professorandas, tanto no interior da escola, como fora dela. Dedicando-lhes, inclusive, um *status* de grupo¹⁵².

A caderneta servia também como meio de comunicação entre escola e pais, pois nela eram mantidos os pedidos de dispensa das alunas por parte de seus

¹⁵⁰ Nair Milioli. Entrevista citada.

¹⁵¹ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

¹⁵² Bourdieu referencia Weber ao denominar os *grupos de status* que estes são “os portadores de todas as ‘convenções’”. Por conseguinte, ressalta que “toda estilização da vida, seja qual for a forma sob a qual se manifesta tem sua origem num grupo de status ou é mantida viva por um grupo de status” (2007b, p.16).

responsáveis, justificativa de faltas, entre outros recados, além dos registros de advertência e suspensão dedicados como punição às alunas mediante a quebra das regras institucionais. Neste movimento, observa-se que ela atuava também como uma estratégia de conservação dos valores disseminados pela escola no interior da família, já que toda transgressão ou falta era comunicada aos pais, que deveriam prestar contas à escola sobre as atitudes das filhas.

Outras estratégias utilizadas pela Escola Normal para a manutenção do *habitus de* suas normalistas eram as penalidades aplicadas às alunas que faltassem aos preceitos estabelecidos.

Bourdieu (1984 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40), ao abordar os conflitos existentes em um determinado campo, ressalta que “todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação”. Esta violência, que é inerente ao sistema e legítima no interior de cada campo, “doce e mascarada, se exerce com a cumplicidade daquele que a sofre, das suas vítimas. Está presente no discurso do mestre, na autoridade do burocrata, na atitude do intelectual” (BOURDIEU, 1996 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40).

Neste sentido, a violência simbólica tornava-se aparente e formalizada, no interior do campo de relações simbólicas da Escola Normal, por meio do artigo 33 do Regimento Interno. Nele, podem ser encontradas as penalidades pelo não cumprimento ou desrespeito às normas escolares. Tais punições eram classificadas da seguinte forma: a) advertência em sala de aula pelo professor; b) repreensão reservada, oral ou escrita, dada pelo professor ou direção; c) suspensão de até oito dias ou, em último caso; d) o cancelamento da matrícula, dependendo da gravidade da falta (COLÉGIO..., 1955, p. 13-14).

Em casos de suspensão, o regimento determinava a apresentação de trabalhos pelas alunas, devendo ser previamente elaborado pelo professor em correspondência com o tempo de duração da pena. Os trabalhos realizados pelas discentes, após a apreciação da professora, deveriam ser arquivados nos autos do aluno, para bens de inspetoria federal (COLÉGIO..., 1955, p. 14).

“Como castigo, as freiras chamavam a atenção e você ia até a diretora. Mas eu nunca vi uma coisa mais severa. Era mais na base da conversa, tentando te convencer de que o que você fez estava errado”. Essa foi a resposta de dona

Zurene, quando questionada sobre as faltas realizadas no colégio, complementando ainda que:

Eu fugia direto da escola, na aula de matemática, eu tinha um grupinho que fugia sempre. A Irmã perguntava para minha irmã que estudava na outra sala: “Cadê Zurene? Cadê Zurene?”. Minha irmã ficava muito nervosa e só falava que eu tinha vindo para a aula, mas não sabia onde eu estava¹⁵³.

Quanto a dona Nair, ela conta em detalhes a única expulsão que teve durante os três anos no Curso Normal:

Eu tive uma expulsão. Foi o seguinte: a Irmã Fernanda era de Artes, ela pedia para fazer tricô, desenho, crochê, bordado no lençol, mosaico com pedaços de azulejos. A Belizelda Guglielmi, a Nice Napoleão e eu fugimos na última aula, porque eu tinha que colocar as lições na parte da noite em dia e no outro dia eu tinha que dar aula. Eu almoçava no Rio Maina e ia direto para a escola. Então não tive tempo de fazer o desenho da aula de Artes, era uma jarra. Eu não sabia desenhar, naquela época, não se acreditava em dom, o desenho tinha que ser perfeito. Mas a Irmã Avelina sentiu nossa falta na aula de Anatomia e de Canto e, no outro dia, a carteirinha foi para a casa para o pai assinar. Mas eu tinha 24 anos e o meu pai nunca se importou se eu estava ou não na escola, ele só pagava a mensalidade e o que precisava. [...] Chegou na aula de Canto tinha que entregar a carteirinha e a Irmã viu que eu não tinha assinado. [...] e perguntou por quê? [...] Eu disse que nem tinha mostrado, porque eu, uma moça de 24 anos, professora, ter que pedir para o pai assinar um bilhete porque eu sai uma aula antes para fazer um trabalho da outra professora que não tinha tempo, era muito feio. [...] que meu pai nem sabia em que ano eu estava. [...] Quando eu cheguei, meu pai já havia saído, houve um desencontro e eu tive pouco interesse. Acabei suspensa por 15 dias. Perdia quatro aulas de Anatomia e duas de Canto por semana¹⁵⁴.

O episódio vivido por Nair retrata a luta simbólica de poder entre os agentes dominantes e a cultura dominada. Esta luta travada pela tentativa de burlar as regras institucionais por meio de comportamentos tais como: descosturar a bainha da saia, a fuga nas aulas, a troca de bilhetinhos com os ginasianos e o “esquecimento” de entrega das comunicações aos pais, eram estratégias de subversão utilizadas pelas alunas para tentar legitimar sua própria cultura, aprendida em outros campos e espaços.

De acordo com Maria Amália de Almeida Cunha (2008), pode-se visualizar, então, uma explicação para a forma conflituosa existente entre algumas estudantes normalistas e as Irmãs do Colégio:

¹⁵³ Zurene Póvoas Carneiro. Entrevista citada.

¹⁵⁴ Nair Milioli. Entrevista citada.

A desigual distribuição deste recurso raro (capital cultural) estimula ainda mais o conflito pela posse desse bem, o que denuncia o constante jogo de estrutura e de dominação de um grupo sobre o outro para manter estrategicamente a estrutura simbólica reconhecida e legitimamente aceita por todos (CUNHA MAA, 2008, p. 505-506).

Além disso, o acontecimento demonstra o quanto a diferença de idade e a experiência pessoal e profissional das normalistas influenciavam diretamente no modo como a cultura escolar era percebida pelas alunas. Esta disparidade pode ser explicada pelo próprio Bourdieu (2007b, p. 130), quando cita:

Como o ser, segundo Aristóteles, o mundo social pode ser dito e construído de diferentes modos: ele pode ser praticamente percebido, dito, construído, segundo diferentes princípios de visão e divisão – por exemplo, as divisões étnicas – dando-se por entendido que os agrupamentos na estrutura do espaço construído na base de distribuição do capital apresentam maiores probabilidades de serem estáveis e duradouros e que outras formas de reagrupamento estarão sempre ameaçadas pelas cisões e oposições ligadas às distâncias no espaço social. Falar de um espaço social é dizer que se não se pode juntar uma pessoa qualquer a outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais. Mas isso não exclui nunca completamente que se possam organizar os agentes segundo outros princípios de divisão – étnicos, nacionais, etc.

Neste contexto, para evitar conflitos culturais, foi possível identificar, por meio das memórias das ex-normalistas, que as alunas casadas eram dispensadas de alguns itens estabelecidos pelo regimento, no que se refere ao uso do uniforme e do desfile cívico do Sete de Setembro, tendo em vista que estas já se encontravam em uma posição e função social diferente das adolescentes: algumas já eram esposas, mães e, às vezes, até professoras. Porém, a escola em si estabelecia seu próprio princípio de divisão e manutenção do poder simbólico frente ao corpo discente, pois, todas eram normalistas. Assim, deveriam inculcar os valores necessários a serem exteriorizados aos alunos e alunas, ao final da jornada escolar.

Ainda, como demonstração da violência simbólica utilizada para reforçar o poder sobre a transmissão do capital cultural e intelectual, a escola apresentava formas de premiar e estimular as alunas estudiosas, penalizando as que não atingissem média nas arguições mensais com a retirada de certas “regalias”, porém, estas não eram especificadas pelo regulamento (COLÉGIO..., 1955, p. 14).

4.1.2 Os discursos e práticas cristãs: o capital simbólico da Igreja

Ancoradas pela Lei nº. 4.244/1942, a qual estabelecia o ensino religioso como lícito e parte integrante da educação da adolescência, as P.I.D.P. utilizavam-se do espaço escolar para formar suas normalistas com base na doutrina católica, já que, posteriormente, estas também tornar-se-iam instrumentos sociais de disseminação dos próprios valores ali aprendidos.

O próprio regimento interno delimitava a frequência às missas aos domingos e dias santos como obrigação para as alunas católicas. Estas seriam conduzidas pela direção e professoras do colégio, devendo manter conduta “irrepreensível” durante a celebração (COLÉGIO..., 1955, p. 18).

Hilda, aluna da primeira turma, comenta que era “obrigatório assistir à missa no domingo, marcar ponto para a aula de religião. A missa era às oito horas da manhã. Eu chegava lá e tinha que carimbar a carteirinha na porta¹⁵⁵”.

Dona Oneide relata que não bastava apenas ir à missa, tinha que saber também as liturgias comentadas durante o ritual, pois a professora de religião questionava em sala de aula:

Nós tínhamos que assistir à missa, era preciso saber o evangelho, porque a professora fazia perguntas sobre o evangelho. Quem não ia à missa, tinha que perguntar para as outras o que o padre falou. Nossa! Quem não ia ficava perguntando: O que foi que o padre falou? O que foi que o padre falou? Quem tinha ido já dizia a página e íamos direto procurar na Bíblia, porque ela fazia perguntas, tínhamos que saber¹⁵⁶.

Anos mais tarde, Vera também ingressa no Curso Normal, porém suas lembranças remetem à frequência nas missas de domingo como não obrigatórias, com exceção da missa mensal do colégio, realizada na Igreja Matriz São José, no centro da cidade de Criciúma. Porém, ela relata outras práticas e discursos realizados pelas Irmãs para a manutenção dos princípios cristãos no interior da própria instituição:

As irmãs nunca nos obrigaram a ir à missa, elas diziam que a religião pregava que você tinha que frequentar a igreja. Então, naquelas datas mais especiais, tipo Páscoa, preparação para a Páscoa, elas faziam a missa ali mesmo no colégio, a gente se confessava, ia de fila todo mundo. Elas meio que garantiam que a gente praticasse, mas não era uma coisa imposta¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.

¹⁵⁶ Oneide Alano da Rosa Vicência. Entrevista citada.

¹⁵⁷ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

Vera cita a presença de normalistas de outras religiões e crenças na instituição, porém, o discurso era o mesmo para todos: “Era um discurso moral de que tinha que se ter uma religião, que era preciso acreditar em Deus”. Mas salienta que este Deus, “era o Deus da Igreja Católica¹⁵⁸”.

A prática da religião era igualmente incentivada por meio de palestras e retiros, porém, salienta a ex-normalista:

la quem queria. Eu, por exemplo, não fui ao retiro feito no morro da cidade porque meu pai não deixou. Ele não deixava eu ir. Mas muitas meninas foram. Foi com o padre Claudino que, para a época, era um discurso que atendia mais a juventude. Era um padre mais para frente como a gente falava¹⁵⁹.

Neste sentido, observa-se que a participação nas missas e a cobrança do evangelho nas aulas, as palestras e retiros organizados pelas P.I.D.P. contribuía para reforçar e “naturalizar” o *habitus religioso* a ser inculcado nas normalistas, tendo em vista que a Igreja contribuiu para a manutenção da ordem simbólica:

Pela imposição e inculcação de esquemas de percepção, pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas e, por esta razão, tendentes a conferir a tais estruturas a legitimação suprema que é a “naturalização”, capaz de instaurar e restaurar o consenso acerca da ordem do mundo mediante a imposição e inculcação de esquemas de pensamento comuns, bem como pela reafirmação solene de tal consenso por ocasião da festa ou da cerimônia religiosa, que constitui uma ação simbólica de segunda ordem que utiliza [...] dos símbolos religiosos com vistas a reforçar sua eficácia simbólica reforçando a crença coletiva em sua eficácia (BOURDIEU, 2007b, p. 70).

Perpassava também no *habitus religioso* a ser inculcado pelas normalistas o ideal de mulher consagrado pela Religião Católica, em que as religiosas desenvolviam estratégias para a manutenção e conservação destes valores, tal como cita a ex-normalista Vera:

Tinha muito controle quanto à roupa, pintura, essas coisas extravagantes. A moça certa tinha que ser discreta, tinha que falar baixo, gritaria não entrava qualquer movimento que elas achassem suspeito. Já em cada corredor tinha uma Irmã que cuidava do corredor, assim por exemplo: batia o sinal para o intervalo, ela estava ali sempre. [...] Falava-se muito em virgindade, que a moça deve casar virgem. Beijar nem pensar nada. Devíamos ser obedientes aos pais. O bom comportamento incluía isso, era aquela linha da Igreja mesmo e da educação tradicional¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

¹⁵⁹ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

¹⁶⁰ Vera Maria Silvestri. Entrevista citada.

Tratando-se dos ideais cristãos a respeito do comportamento social da mulher e à sexualidade, é possível observar, nos ensinamentos bíblicos que, desde os primeiros seres humanos de sua história, a Igreja Católica organizou sua doutrina baseada na inferioridade e sujeição da mulher ao papel masculino, definindo, por meio de suas concepções, um papel ideal e uma gama de comportamentos que dirigiram a educação da mulher por muitas gerações.

A Bíblia, segundo os preceitos religiosos, “livro inspirado por Deus” e guia espiritual e moral que mais influência exerceu e tem exercido em toda a história da humanidade, sugere a legítima submissão do papel feminino ao masculino em várias de suas escrituras, iniciando pelo contexto de origem do próprio ser humano:

[...] Então o Senhor Deus formou da terra todos os animais selvagens e todas as aves do céu, e os trouxe ao homem para ver como os chamaria; cada ser vivo teria o nome que o homem lhe desse. E o homem deu nome a todos os animais domésticos, às aves do céu e a todos os animais selvagens. Mas entre todos eles não havia para o homem uma auxiliar que lhe correspondesse. Então o Senhor Deus fez cair um sono profundo sobre o homem e ele adormeceu. Tirou-lhe uma das costelas e fechou o lugar com carne. Depois, da costela tirada do homem, o Senhor Deus formou a mulher e apresentou ao homem. E o homem exclamou: "Desta vez sim, é osso dos meus ossos e carne da minha carne! Chamar-se-á mulher porque foi tirada do homem". Por isso deixará o homem o pai e a mãe e se unirá à sua mulher e se tornarão uma só carne (GÊNESIS 2. 18-25).

Cabe aqui destacar que o contexto de criação da mulher pode ser compreendido tanto pelo lado submissão – a mulher criada para o homem, quanto pelo viés da igualdade, do companheirismo, já que prevê nos ensinamentos a união de dois em “uma só carne”, pelo matrimônio. No entanto, é possível visualizar também que o destino social da mulher fora definido pelos erros de Eva¹⁶¹, tal como expõe Gênesis:

[...] E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela. [...] Então disse Adão: A mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore, e comi. E disse o SENHOR Deus à mulher: Por que fizeste isto? E disse a mulher: A serpente me enganou, e eu comi. Então o SENHOR Deus disse à serpente: Porquanto fizeste isto, maldita serás mais que toda a fera, e mais que todos os animais do campo; sobre o teu ventre andarás, e pó comerás todos os dias da tua vida. [...] E à mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição; com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará (GÊNESIS, 3. 6-16).

¹⁶¹ Um estudo mais aprofundado da submissão feminina atribuída a Eva e ao fruto proibido, pode ser encontrado no estudo “Jardim do Éden revisitado” de Roque de Barros Laraia (1997).

Araújo (1997) observa como a família e a sociedade buscavam exercer o controle sobre a mulher e sua sexualidade, no período colonial brasileiro, tentando manter a regra da moral e dos bons costumes, propagada pela Igreja e suas escrituras. Assim, fazendo uso da Bíblia e, especialmente, da “epístola aos efésios”, a Igreja fazia questão de lembrar a todo instante que “o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja” (EFÉSIOS, 5. 23).

Avaliando o papel da mulher, na sociedade da época, Araújo (1997) afirma que:

[...] a mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade as condições de gozar da inocência paradisíaca. Já que mulher participava da essência de Eva deveria ser permanentemente controlada (ARAÚJO, 1997, p. 46).

Assim, em um cenário em que a mulher é predestinada à submissão e ao pagamento dos pecados cometidos pela essência de sua espécie – Eva –, resta ao feminino dedicar-se ao matrimônio e, por meio da maternidade, assumir comportamentos que lhe aproximassem do ideal de mulher presente nas escrituras: a Virgem e Mãe de Jesus, Maria.

Estes eram os valores que direcionavam também o currículo e as práticas escolares, na Escola Normal MTM, e eram igualmente reforçados por meio de datas comemorativas, eventos e apresentações dedicadas aos pais e comunidade.

Chegou maio – o mês de Maria! A Sta. Igreja convida-nos a honrar a Santíssima Virgem. Nós, estudantes da Escola Normal, quisemos também prestar a Nossa Senhora o tributo de nosso amor filial. Na primeira aula de Religião, resolvemos fazer um estudo mais aprofundado sobre Nossa Senhora, sua vida, suas prerrogativas, figuras e símbolos. E destes estudos, cujas pesquisas e debates em aula tanto nos empolgaram, nasci em nós o desejo de prestar em público uma homenagem à Virgem. Traçamos o nosso plano e, com todo carinho, pusemo-nos a executá-lo. Foi escolhida a noite do dia 24 de maio para a grande festa. Reinava grande expectativa entre a massa popular aglomerada na Igreja Matriz (BENEDET, 1959, p. 3).

A figura a seguir retrata a ladainha realizada pelas estudantes do Colégio e Escola Normal Madre Teresa Michel, no ano de 1959.



Figura 38: Foto da Ladainha Viva realizada pelas alunas do Colégio e Escola Normal MTM.
Fonte: Jornal *Luzes do Sul*, edição maio/junho de 1959.

Por conseguinte, acentua-se o quanto as P.I.D.P. utilizavam-se da cultura escolar para legitimar a moral que seria perpetuada para as futuras gerações, não apenas pela professora a ser formada, mas também pela mulher, tendo em vista que:

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar (BOURDIEU, 2007b, p. 306).

Assim, mais que moralizar as normalistas, a Escola Normal seria a responsável por preparar as futuras esposas e mães, transformando-as em instrumentos indispensáveis à preparação da família para os ideais católicos necessários à manutenção social da moral cristã. Destarte, a Igreja, enquanto:

Uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito na sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de educação contínua, difusa e implícita (muitas vezes sem que o saibam aqueles que a exercem e aqueles que a recebem), os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessário para assegurar a essas classes o monopólio de apropriação da cultura dominante, e, por esta via, o monopólio desta cultura (BOURDIEU, 2007b, p. 307).

Enfim, caberia então à Escola Normal transformar todos esses valores em

capital cultural ensinável, para que suas mestras pudessem desenvolver, em suas normalistas, não apenas um *habitus pedagógico* ou um “jeito de ser professora”, tal como ressalta Teive (2008), mas também um jeito de ser mulher, socialmente determinado e esperado.

Vale frisar que a apropriação do espaço escolar por parte das Congregações Católicas foi resultado da perda do poder político que a Igreja exercia sobre o estado e a sociedade, resultantes do movimento renascentista e da Reforma protestante e, posteriormente reforçados pelos ideais iluministas. Por conseguinte, em um *campo* onde o monopólio simbólico da religião havia sido substituído por valores laicos e científicos, cabia à instituição católica encontrar outras ferramentas de estruturação cultural e manutenção social dos valores próprios de sua ideologia, tais como obras assistenciais e educacionais.

4.1.3 A Educação Moral e Cívica e a legitimação do poder governamental

Em conformidade a Milioli (1964), o amor, respeito à nação existia, pois, ela diz que os cidadãos precisam cumprir todos os deveres com ética, cidadania, como agentes sociais:

Somente afirmo que tenho imenso amor a minha Pátria. Pois precisarei cumprir com perfeição os deveres que me são confiados. Nós, bons patriotas, devemos trabalhar unidos com a finalidade de progredir e engrandecer este grande e belo país (VANDA MILIOLI, redação *A Grandeza da Pátria*, 1964).

Apesar de não se fazer presente como disciplina na grade curricular do Curso Normal, a educação moral e cívica perpassava todas as práticas a serem realizadas pela Escola Normal. Essa era a obrigatoriedade exigida pelo Governo tanto na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), que direcionava o regimento interno da instituição, quanto na Lei Orgânica do Ensino Normal (1946).

Ao falar sobre sua formação enquanto professora, dona Zurene recorda, como ponto principal, a responsabilidade que deveriam ter frente aos/às educandos/as. “Era uma educação voltada para tudo, que desenvolvia na criança a responsabilidade, não só instruir que $2+2=4$ ”. A parte moral, a parte religiosa, tudo era desenvolvido¹⁶².

¹⁶² Zurene Póvoas Carneiro. Entrevista citada.

A lembrança de Zurene pode ser reforçada pelo artigo 23 da Lei nº. 4.244/42, que ressalta:

Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, Lei nº. 4.244/42, p.1).

Observa-se que o “espírito da disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” objetivada pela moralidade cívica, ao contrário de promover a formação de cidadãos autônomos, apresentava-se como os valores dominantes dos agentes governamentais que estavam presentes no conjunto simbólico de capital das escolas, naquela determinada época. Além disso, aproveitavam deste espaço para reproduzir os comportamentos socialmente aceitos e esperados pelo Governo para o seu povo. Um povo obediente, trabalhador e dedicado ao crescimento de seu país. Neste sentido, cabia à escola desenvolver uma cultura capaz de “inculcar” crenças e comportamentos formalmente instituídos pelo poder público e cumprindo os objetivos ideológicos por ele determinados.

Neste sentido, Elias (1994, p. 183) complementa que os códigos de boas maneiras expressos por cada sociedade, em cada período histórico, estão determinados por valores particulares e estruturas sócio-políticas e “são tão fortes a censura e a pressão que informam os hábitos, que para o jovem há apenas uma alternativa: ou submeter-se à forma de comportamento exigida pela sociedade ou ficar excluído da ‘sociedade’ bem educada”

Por conseguinte, os ditames da Lei e as ferramentas utilizadas pela escola para sua reprodução, podem ser confirmados pela fala de dona Hilda:

Havia todo um discurso nacionalista embutido em nossos estudos. As irmãs foram excelentes. Eu não me lembro de uma professora lá na frente dando aula de civismo. No entanto, temas eram trabalhados. Por exemplo: o dia da água. Neste dia todos os professores falavam da importância de preservar a água, além de outros temas. Mas nós cantávamos o hino todos os dias, hasteávamos a bandeira uma vez na semana e na sexta arriávamos a bandeira¹⁶³.

O patriotismo e o civismo eram também representados por meio dos desfiles cívicos do Sete de Setembro. O Artigo publicado pelo aluno Pedro Luiz de Oliveira

¹⁶³ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.

(*LUZES DO SUL*, 1960, p. 1), relata que a comemoração do Sete de Setembro envolvia toda a cidade que se reunia no Estádio Heriberto Hulse para dar início à solenidade que seguia o seguinte roteiro: hino nacional tocado pela Banda Cruzeiro do Sul, discurso de abertura – redigido pelo advogado Dr. Helcio Bianchini Goes e missa campal celebrada pelo vigário da paróquia Pe. Estanislau Cizeski. Após a missa, organizava-se o desfile pelas ruas da cidade, onde a presença dos educandários tomava destaque. No ano de 1960 mais especificamente, participaram do evento a Escola Normal e Ginásio MTM, Grupo Escolar Lapagesse,

Dona Zurene recorda como eram as preparações para esta festividade:

No Sete de Setembro, nós sempre marchávamos, tinha o professor Sergio Luciano que desenvolveu os alunos para tocar na banda. Nós ensaiávamos mais de uma semana. A ordem, a posição, a disciplina para o desfile. Eu sempre carregava a bandeira¹⁶⁴.

A imagem mostra o Desfile Cívico, ocorrido, no ano de [196_], evento que contou com a participação das normalistas do Colégio Madre Teresa Michel.



Figura 39: Desfile Cívico Sete de Setembro – [196_].
Fonte: Acervo Fotográfico MTM.

Outra forma de “cultivar a natureza” da disciplina, a dedicação aos ideais civis e patrióticos e da responsabilidade, eram os conteúdos trabalhados nas disciplinas escolares de Geografia, História Geral e Sociologia, tal como ilustra a redação

¹⁶⁴ Zurene Póvoas Carneiro. Entrevista citada.

desenvolvida pela aluna Vanda Milioli, em 1960, sobre a importância da capital brasileira, Brasília.

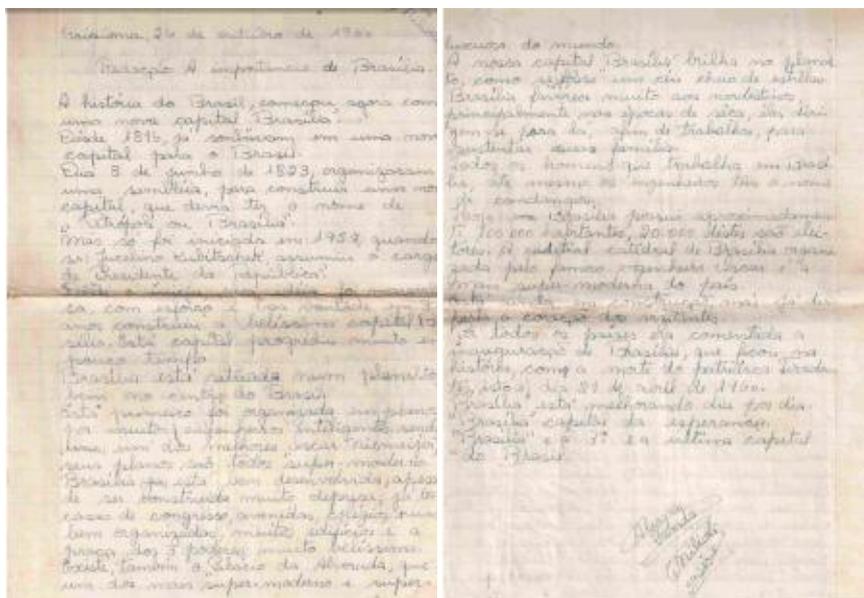


Figura 40: Redação: A importância de Brasília. Vanda Milioli, 1960.

Fonte: Acervo particular Vanda Milioli.

Para Maria Teresa dos Santos Cunha (2007 apud BASTOS, 2009, p. 131), a presença da educação moral e cívica, como conhecimento a ser ensinado pela escola primária e aqui também afirmada pela escola secundária, possuía como propósito a formação de um/a professor/a:

Responsável pela transmissão de valores, de saberes, de normas de conduta, ator privilegiado na formação de mentes, de almas e de corações moldando o indivíduo/aluno para a civilidade e o civismo, atuando como veículo de propagação intelectual de valores de civilidade.

Neste sentido, em conjunto com os valores católicos, os ideais de moralidade e civilidade encontravam-se presentes no capital cultural a ser inculcado pelas normalistas/mulheres – tendo em vista que estas seriam as responsáveis por disseminar, em suas práticas enquanto professoras/mães, os ensinamentos necessários ao desenvolvimento de um “espírito nacional” em seus futuros/as alunos/filhos e alunas/filhas. Espírito este “moldado pelos atributos morais de disciplina, coragem cívica, devotamento, cooperação e cumprimento do dever (BASTOS, 2009, p. 131).

4.2 E a cultura escolar transcende os muros da escola...

No jogo das trocas simbólicas, mais que o capital econômico ou o “ter”, o que deve diferenciar é o “ser”, pois ele, por meio do bom gosto e da cultura que as propriedades essenciais dos agentes são cultivadas como “natureza conservada”, ou seja, como *habitus*. Portanto:

Dar ênfase à maneira é privilegiar a forma da ação às custas de sua função [...]. É, portanto, natural que, a exemplo das sociedades tradicionais, os *grupos de status* imponham aos que neles desejam participar, além de modelos de comportamento, modelos da modalidade dos comportamentos, ou seja, regras convencionais que definem a maneira justa de executar os modelos (BOURDIEU, 2007, p.16).

Assim, como grupo de *status*, no interior da Escola Normal MTM, cabia às P.I.D.P. garantirem que os modelos e regras que mantivessem o capital cultural a ser transmitido e reforçado pela instituição transcendessem seu próprio espaço, estabelecendo um jogo simbólico de poder com o campo social.

Conforme Bourdieu, pode-se afirmar, no que tange ao campo que:

O campo é caracterizado pelas relações de força resultantes das lutas internas e pelas estratégias em uso. Sejam estratégias defensivas ou subversivas. Mas, também, pelas pressões externas. Os campos se interpenetram, se inter-relacionam. Por exemplo, o campo escolar e o campo social são distintos, mas não independentes (1987 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40).

Desta forma, o regimento interno da instituição estabelecia que não seriam admitidas, na Escola Normal, alunas residentes em pensões ou hotéis, exceto quando sob responsabilidade dos pais. Além disso, ditava-se como regra que as normalistas externas deveriam morar apenas com os pais ou “quando da falta destes, com parentes próximos, de honestidade comprovada ou pessoas de absoluta idoneidade, a critério da diretora da escola e em condições de assumir todas as normas regidas pelo colégio” (COLÉGIO..., 1955, p. 14).

Esta regra pode ser considerada como uma estratégia defensiva utilizada pelos agentes dominantes, ou seja, as P.I.D.P., a fim de evitar lutas simbólicas internas à instituição, proporcionadas por valores contrários aos estabelecidos pela moral cristã.

Do mesmo modo, o capital cultural, no campo escolar, deveria ser mantido nos comportamentos assumidos pelas alunas no campo social. Era a cultura dominante tentando ganhar, ou mesmo manter, sua posição de destaque na estrutura social, utilizando-se de estratégias coercitivas, já que o regulamento também previa a expulsão daquelas que demonstrassem condutas inapropriadas fora do estabelecimento escolar.

4.3 Escola Normal Madre Teresa Michel: 15 anos de história e formação

Observa-se pelo comentário realizado por Martinelo (1958), o quanto árduo seria o caminho a trilhar pelas jovens, na Escola Normal, mas que elas venceriam e não desejavam decepcionar as pessoas que acreditaram nelas:

Quantas esperanças estão depositadas nestas jovens estudantes! O caminho será áspero. A estrada pedregosa, cercada de espinhos. Muitas colinas e declives teremos que vencer! Mas nós venceremos! Não haveremos de decepcionar a quem muito de nós espera (MARTINELO, 1958, p. 3).

Após uma jornada de três anos, no dia 13 de dezembro de 1960 as alunas que ingressaram no ano de 1958 estariam realizando o grande sonho da sociedade cricumense, pois se tornariam as primeiras normalistas a serem formadas pela Escola Normal MTM. A instituição finalmente encerrava seu papel, legitimando, por meio da solenidade de formatura e entrega dos diplomas, a síntese *habitual* do compromisso de ser mulher, de ser professora para aquela determinada geração.

O jornal Tribuna Criciumense, de 12 de dezembro, anunciou com o título “Formaturas” a programação do grande acontecimento:

No dia 13 de dezembro, às 20:00 horas, no Cine e Teatro Milanez, terá lugar, a solene entrega dos diplomas da primeira turma de professoras da Escola Normal Madre Teresa Michel. Será oradora da turma a aluna Adervani Maria Felício e paraninfo, o Governador Heriberto Hülse. Às 8 horas será celebrada a missa, em ação de graças, na matriz, sendo oficiante o Padre Estanislau Cizeski, vigário da paróquia, com a bênção dos anéis. Às 16:00 horas, no salão da Sociedade Recreativa Mampituba, o paraninfo, Governador Heriberto Hülse, oferecerá às professorandas, um ‘cocktail’ (FORMATURAS, 1960, p. 2).

Em seguida, encontra-se uma imagem do Convite de Formatura da 1ª turma do Curso Normal a formar-se, no ano de 1960. Constatam-se, nele, informações descritivas relacionadas à solenidade de formatura, bem como uma ilustração representando-a, identificando a referida instituição.

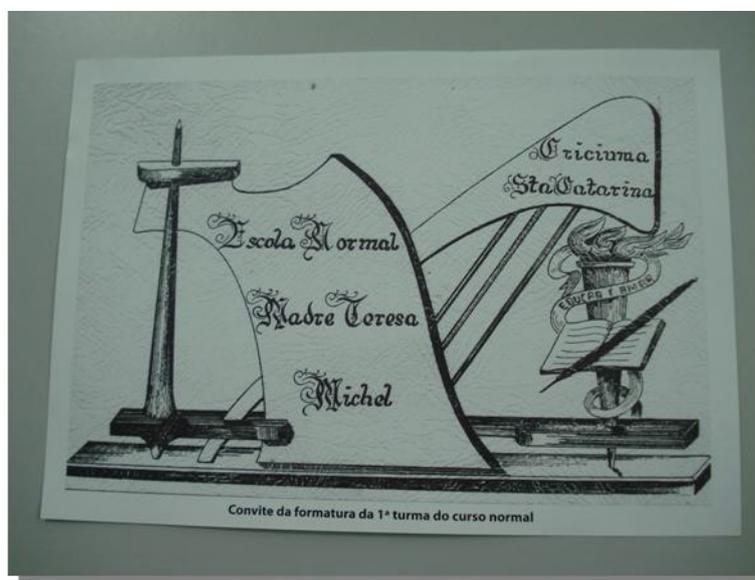


Figura 41: Convite de Formatura da 1ª turma do curso normal (1960).
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM

Dona Hilda recorda toda a emoção vivida na Cerimônia de Colação de Grau, tendo em vista que não pôde vestir a beca nem sentar no palco como suas colegas professorandas, pois estava vivenciando sua quarta gestação.

Eu passei a formatura inteira sentada embaixo, não no palco, pois, como eu estava grávida, do sétimo para o oitavo mês de gestação, eles ficaram com medo que sofresse muita emoção lá em cima. Então eu não usava uniforme por causa da barriga. Me formei com um vestido estampado bem largo para disfarçar a barriga. Só que eles me chamaram para receber o diploma em cima do palco, aí quando eu fui subir as escadas, a plateia toda ficou de pé e me aplaudiu, a emoção foi muito grande. Quando eu desci, meu marido me deu um anel.¹⁶⁵

Fotografias mostrando os momentos da cerimônia de Formatura das normalistas de 1960 são exibidas, a seguir. Pode-se notar uma organização, bem como uma alegria por parte delas, afinal, trata-se de uma conquista, uma vitória para elas.

¹⁶⁵ Hilda Flôr Mandelli. Entrevista citada.



Figura 42: Formatura das normalistas de 1960.
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.



Figura 43: Coquetel das Normalistas com a presença do Governador Heriberto Hulse (1960).
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio MTM.

Sob o lema “*Educar é Amar*”, receberam o diploma, neste dia, 35 (trinta e cinco) formadas que assumiram suas responsabilidades na carreira docente, e socialmente, na função de mulheres, após o juramento proferido em coro, além de assistirem ao breve discurso de seu paraninfo, o Governador do Estado à época,

Heriberto Hülse, tal como ilustra a Ata de Colação de Grau assinada pela secretária Maria Robélia Kesting:

Tomou, em seguida, a palavra o Exmo. Sr. Heriberto Hülse. D.D. Paraninfo, que, comovido, agradeceu a distinção de que se tornou alvo convidado a paraninfo a primeira turma de professorandas da Escola Normal Madre Teresa Michel. Salientou o D.D. Paraninfo a satisfação de tê-las por afilhadas, sentindo-se sensibilizado com o seu gesto, mesmo não sendo filho desta cidade. Elevou, a seguir, a sublimidade do ideal que escolheram, bem como animando-as para enfrentar a sua carreira de educadoras. Falou que os que se dedicam à missão de ensinar têm sobre os ombros uma pesada cruz, mas declarando a sua confiança na sua sensibilidade de enfrentar a missão (COLÉGIO..., 1960, p. 21-22).

A fotografia a seguir exhibe a satisfação de uma das normalistas formadas, nesse dia, chamada Nair Miliolli. Nela, está recebendo o diploma do Governador e também Paraninfo Heriberto Hülse.



Figura 44: Formanda Nair Miliolli recebendo o diploma do Governador Heriberto Hülse, 1960.
Fonte: Acervo Fotográfico Nair Miolli.

Outra imagem em foco é a de outra estudante normalista formada, na referida data, a qual guarda consigo como lembrança a fotografia e o quadro de fotografia da formatura.



Figura 45: Formanda Hilda Mandelli e Quadro de formatura das normalistas de 1960.
Fonte: Acervo particular Hilda Mandelli.

Seria, pois, o diploma, o instrumento objetivado que institucionalizaria todo o capital cultural apreendido pelas normalistas, em suas trajetórias, na Escola Normal Madre Teresa Michel, tendo em vista que este documento,

[...] confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo, em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2007a, p. 78).

Além disso, o diploma representaria também o signo que conferia às suas portadoras a autoridade de fazer parte de um grupo socialmente reconhecido, sob o qual estariam depositadas as expectativas e a confiança da formação daqueles/as que se tornariam os/as futuros/as criciumenses, símbolos do progresso econômico, social e cultural da cidade.

Diplomaram-se, na Escola Normal Madre Teresa Michel, 974 (novecentos e setenta e quatro) normalistas, entre os anos de 1960 e 1973¹⁶⁶, tal como apresentado, no Gráfico 01, a seguir. Destes/as, 861 (oitocentos e sessenta e um) com faixa etária entre 16 (dezesseis) e 24 (vinte e quatro) anos e 113 (centro e

¹⁶⁶ Convém salientar que as atividades da Escola Normal MTM tiveram início no ano de 1958.

treze) com idades entre 25 (vinte e cinco) e 44 (quarenta e quatro) anos (dados detalhados, no Gráfico 2). Quanto à naturalidade, observa-se que mais de 50% das alunas e alunos não eram naturais de Criciúma, tendo nascido nesta localidade, em média, 44% dos/as ingressos/as¹⁶⁷.

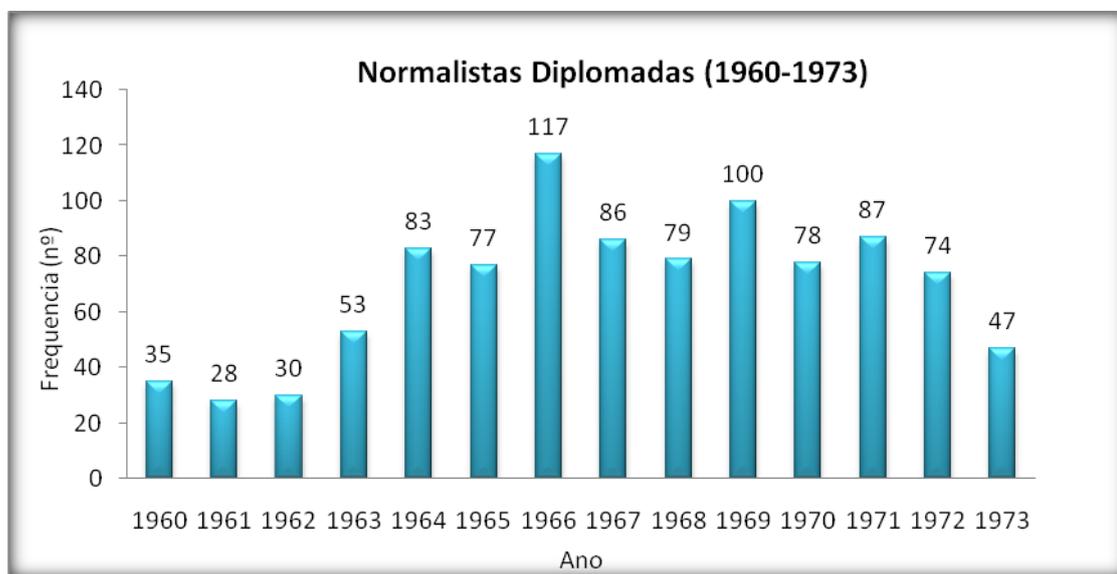


Gráfico 1: Normalistas Diplomadas entre 1960 – 1973 na Escola Normal MTM.
Fonte: Livros de Registro de Diplomas do Curso Normal - Colégio MTM.

Ao analisar o Gráfico 1, é possível dizer que, desde a sua inauguração como Escola Normal, o Colégio Madre Teresa Michel formou, em 1960, 35 (trinta e cinco) estudantes normalistas, tendo seu auge, no ano de 1966, com 117 (cento e dezessete) estudantes, com períodos de muitos e diminuídos os números de estudantes normalistas formadas.

¹⁶⁷ Levantamento efetuado a partir dos Livros de Registro de Diplomas dos/as alunos/as da Escola Normal Madre Teresa Michel.

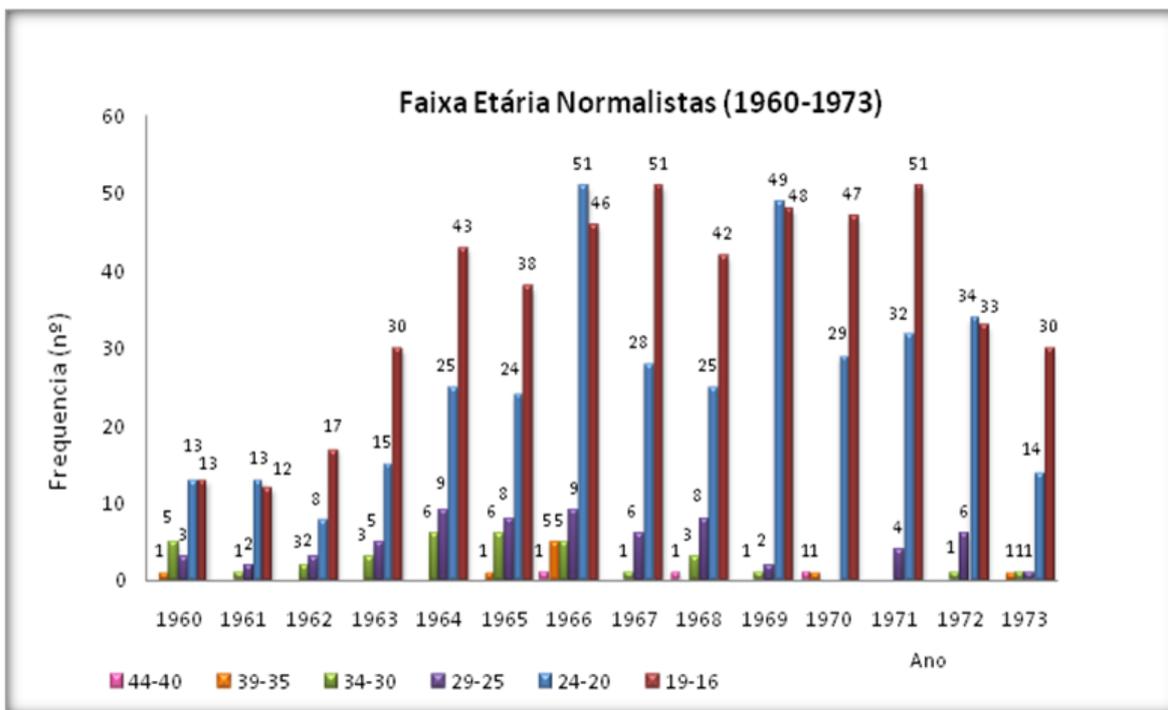


Gráfico 2: Faixa Etária das Normalistas Formadas de 1960 a 1973 na Escola Normal MTM.
Fonte: Livros de Registro de Diplomas do Curso Normal - Colégio MTM.

No que se refere à idade das estudantes normalistas formadas, no período de 1960 a 1973, pode-se observar que houve um acréscimo significativo de mulheres com idade superior a 40 (quarenta) anos, assim como também cresceu a quantidade de jovens, com idade entre 16 (dezesesseis) e 19 (dezenove) anos e entre 20 (vinte) e 24 (vinte e quatro) anos também.

Cabe assinalar, ainda, que a Escola Normal MTM contou com a participação de quatro dirigentes em seus 15 (quinze) anos de existência, sendo: Ir. Maria Otília Alves de Vasconcelos (permaneceu na direção do educandário de novembro de 1955 a fevereiro de 1959); Ir. Maria Anastácia Pinto Gonçalves (no período de fevereiro de 1959 a fevereiro de 1963); Ir. Maria Cesarina Notini de Freitas (de fevereiro de 1963 a fevereiro de 1970); e, por fim, Ir. Sonia Maria de Araújo Ferreira (última diretora a dirigir as atividades da Escola Normal, assumindo a administração do colégio no dia 10 de fevereiro de 1970).

As atividades da Escola Normal chegam ao fim com o decreto nº. 5.692 de 1971, o qual reformulou o ensino primário e secundário, no Brasil, e estabeleceu, em seu artigo 30º, a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério nos ensinos de primeiro grau, de 1ª à 4ª série. Com a lei, as atividades de formação –

agora para o magistério, passam a acontecer nas instalações do Conjunto Educacional Eng^o. Sebastião Toledo dos Santos¹⁶⁸, educandário estadual que iniciou suas atividades em maio de 1973. Além desta instituição, foi possível encontrar indícios de que Michel também ofereceu a formação para o magistério, entre os anos de 1982 e 1988, juntamente com outras turmas de ensino profissionalizante, tais como: Enfermagem, Análises Clínicas, Química e Desenho, em um projeto firmado, em 1974, pela ACRI – Associação Intercolegial de Criciúma, composta pelos Colégios São Bento, Marista e Michel.

¹⁶⁸ O Conjunto Educacional Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, localizado no bairro Comerciário, iniciou suas atividades, em maio de 1973, por meio do Decreto SEE nº. 719. Atualmente, o colégio é denominado E.E.B. (Escola de Ensino Básico) Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, e conta com aproximados 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos, divididos em Ensino Fundamental, Médio e Magistério.

CONCLUINDO AS ESCAVAÇÕES...

O discurso da ex-normalista, Vanda Milioli, traduz muito bem a ideia materializada e discutida, no decorrer de todo este estudo. Veja-se o que ela diz:

Devemos usar as aptidões que temos, possuímos: os bosques seriam muito silenciosos se apenas cantassem os pássaros que cantam bem. (VANDA MILIOLI, 3º Normal, 1966)¹⁶⁹.

Enquanto historiadora da educação, expresseo ao tecer as considerações finais deste trabalho, a mesma angústia vivenciada pelo anjo de Benjamim, ao se experimentar incapacitado de juntar as ruínas do passado e retornar ao paraíso, tendo em vista a quantidade de “fragmentos” encontrados no “escavar” o solo da Escola Normal Madre Teresa Michel. Esses, embora necessários à compreensão da importância deste educandário para a sociedade criciumense da época, não puderam ser “revolidos” devido ao tempo e propósitos de investigação enquanto de uma dissertação.

Entretanto, apesar da angústia, considero que as expectativas de se chegar ao paraíso foram também superadas, tendo em vista a compreensão da impossibilidade da reconstrução de um passado concreto, perfeito, linear e sem “vazios”, dadas as suas características de um terreno granular. Sobretudo, quando ao final desta “escavação” e pelo compactar de todos os “fragmentos” encontrados neste solo, pude compreender, a partir de um “olhar” do presente, os saberes e práticas que permearam a formação das normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel – Criciúma – SC, no período de 1958 a 1973.

Neste sentido, foi possível observar que, em um contexto em que o carvão se tornava o centro do desenvolvimento econômico e populacional, a educação passa a ganhar destaque, nos discursos da sociedade criciumense, que depositava na escola, as expectativas de ascensão cultural da cidade.

Contudo, este clamor não partia de todas as classes sociais, porém de recém-formada classe média que, vinda de grandes centros, acreditava que a reprodução de determinado capital cultural pudesse fazer que os/as jovens, seus

¹⁶⁹ Frase extraída do caderno de Artes da normalista.

filhos e filhas, tornassem-se os/as futuros/as responsáveis pela prosperidade intelectual e moral da cidade.

Com o discurso da classe dominante, filhos/as de mineiros e agricultores/colonos, cujos destinos estavam fadados ao trabalho na roça, minas de carvão ou mesmo restrito aos afazeres domésticos, passaram também a desejar a continuidade dos estudos, tendo em vista que, mesmo não pertencendo a uma classe de predomínio do capital econômico, a aquisição do “novo” capital cultural permitir-lhes-ia adquirir um novo *status* social. Esse seria transmitido pela Cultura escolar do Ginásio Madre Teresa Michel, em 1956, na forma de um jeito de ser cidadão e cidadã, um *habitus* cultivado e naturalizado como o ideal educacional para a cidade.

Nesta esteira, encontram-se também algumas poucas jovens professoras, que conseguiram cursar o Normal Regional e foram atuar nas escolas isoladas e reunidas da região, buscando contribuir com despesas da família ou mesmo ganhar seu próprio dinheiro para continuar, posteriormente, os estudos.

Com a abertura da Escola Normal Madre Teresa Michel, em 1958, este *status* passa a pertencer, sobretudo, às normalistas. Mais que a aquisição de capital intelectual, elas buscavam, nas salas de aula do educandário, os “ingredientes” necessários para que pudessem dar continuidade ao desenvolvimento cultural da cidade, já que seriam elas as responsáveis por transmitir a educação necessária a muitas crianças, por meio da atuação em escolas estaduais, municipais e particulares de Criciúma e arredores.

Destarte, mais que um *habitus pedagógico*, observa-se que a Escola Normal objetivava, por intermédio de seus saberes e práticas, uma feição ideal de ser mulher, de uma autêntica cristã, perfazendo caminhos que objetivassem manter e reproduzir as atitudes e comportamentos desejados para as moças pela sociedade da época, tendo em vista que era a única opção para que as jovens da cidade pudessem concluir o ensino secundário, independente do desejo de permanecer ou não na carreira docente.

Ainda, esse *habitus* deveria ser composto por valores que preservassem também o imaginário católico de uma mulher virgem, dedicada ao casamento e submissa ao esposo, respeitando os preceitos expostos pela Bíblia. Outrossim, disso, elas deveriam “saber de tudo um pouco”, tal como diz Vera, ou seja, cuidar

das crianças, bordar, costurar e cozinhar, além de portar-se com discrição, respeito e etiqueta.

Neste sentido, as professorandas, em seus relatos, demonstram os predicativos que a mulher deveria ter como esposa, mãe e mestra. Entre eles, estão: a fragilidade, a bondade, a humildade e a modéstia. Além disso, possuíam habilidades manuais e manejo para servir e sacrificar-se. Eram situações apresentadas como "normais" por fazerem parte, segundo elas, da "natureza" feminina e, portanto, da mãe e da professora. Ainda que as descrições feitas eram cheias de sonhos e fantasias, as imagens que faziam de si carregavam as marcas deixadas pela cultura que dita, em grande parte, a maneira como os indivíduos devem ou não se portar na sociedade.

Para concretizar tal feito, as Pequenas Irmãs da Divina Providência utilizavam-se de estratégias coercitivas, visando manter o poder simbólico dominante, instaurando punições para aquelas que tentavam burlar as normas e regulamentos estabelecidos pela instituição. Tais normas estavam presentes, desde o conteúdo ministrado pelas professoras, o uso do uniforme, a realização das tarefas, a frequência nas missas e datas festivas, bem como transcendiam o próprio espaço escolar, regulando, por vezes, as condutas de alunas e familiares no âmbito social.

Não obstante, as religiosas também determinavam algumas exceções, principalmente mediante as alunas casadas, tendo em vista que estas já se encontravam em uma posição e função social diferente das adolescentes: algumas já eram esposas, mães e, às vezes, até professoras. Portanto, avalia-se que deveriam portar-se conforme o modo de ser mulher, socialmente instituído.

Cabe lembrar uma questão bastante relevante, no presente estudo: as subversões, isto é, estratégias de resistência utilizadas pelas alunas para tentar legitimar sua própria cultura, aprendida em outros campos e espaços, tais como o descosturar a bainha da saia, fugir das aulas e trocar bilhetinhos com os ginasianos. Estas estratégias demonstram a presença da luta simbólica entre a cultura dominante e o comportamento das alunas, que eram regulados e reforçados pelos vários tipos de punições presentes no regimento escolar.

Tratando-se da aliança entre Igreja e Governo para que tanto o Ginásio, quanto a Escola Normal pudessem tornar-se uma realidade para a sociedade cricumense, visualiza-se da seguinte maneira: mais que medir forças, no campo

social, o estabelecimento de uma ideologia ou capital simbólico integrado garantiu a ambas as instituições a manutenção de sua posição de destaque na estrutura, além da conservação dos próprios valores dominantes por sua função. Ideologia esta que foi transmitida em forma de capital cultural à sociedade da época pelo educandário em questão enquanto agentes de produção de sistemas simbólicos.

Em seus 15 (quinze) anos de trajetória, a Escola Normal Madre Tereza Michel formou um total de 974 (novecentas e setenta e quatro) professorandas que, por meio do diploma, foram instituídas oficialmente da autoridade e capital cultural necessário para a realização do sonho de formação daqueles/as que se tornariam os/as futuros/as criciumenses, símbolos do progresso econômico, social e cultura da cidade. Porém, tal como dona Zurene, nem todas chegaram a exercer o magistério, pois, mais que formar professoras, a escola responsabilizou-se por capacitar também aquelas que seriam responsáveis por transmitir o sistema de valores necessários ao rendimento das crianças frente ao trabalho das futuras mestras e ao contexto escolar: as mães.

Neste panorama, encontra-se a relevância do educandário para Criciúma, haja vista, tenha sido o marco de implantação do Ensino Ginásial e Normal de Segundo Ciclo para os filhos e filhas de Criciúma e arredores. Além disso, somente por ele e a partir dele, outras instituições de ensino secundário e cursos de formação – tanto particulares, como públicos, vieram a ser implantados na cidade.

Assim, enquanto aquela que procurou “revolver” uma pequena parcela de “solo” da história das instituições escolares no extremo sul catarinense, dou por encerrado este percurso de “escavação”, deixando aqui minha contribuição para a História da Educação de Criciúma e região.

Apesar disso, ressalto que há muito “solo” ainda por escavar e, principalmente, “fragmentos” a preservar, na memória da Escola Normal Teresa Michel, bem como do agora denominado Colégio Madre Teresa Michel. O cuidado com o arquivo e documentos escolares, mobiliário, quadros de formatura, as fotografias que contam o caminho percorrido pela escola, a preservação com o patrimônio edificado, enfim, tantas outras fontes que compõem a identidade deste educandário, precisando ser conservadas e problematizadas para sua melhor compreensão.

Também destaco a necessidade de aprofundar das muitas questões trazidas à tona por este próprio trabalho, tendo em vista que demandariam tempo para serem melhores exploradas, tarefa que me proponho fazer em artigos posteriores.

Por fim, tomando de empréstimo as palavras de dona Vanda utilizadas na introdução destas exposições, saliento que procurei utilizar de minhas “aptidões” para “escavar” o “solo granuloso” da Escola Normal Madre Teresa Michel e, por meio dos “fragmentos” encontrados, contar uma história que outrora ainda não havia sido contada. Destarte, essa escavação somente me foi possível, porque outros “escavadores” participaram comigo desta empreitada: minha orientadora, as ex-normalistas e ex-professores do educandário, entre tantas outras pessoas que contribuíram do seu jeito, com sua “aptidão”, para que os propósitos desta pesquisa pudessem ser concluídos e devidamente alcançados.

Deixo, pois, o convite, para que outros “escavadores” venham colaborar com o “explorar” de questões propostas por este trabalho. Uma singela proposta, de modo a permitir que outros tantos pássaros participem comigo do cantar junto neste bosque...

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.

ARAÚJO, Emanuel. A Arte da Sedução: Sexualidade Feminina Na Colonia. In: Mary Del Priore. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

ARNS, Otília. **CRICIÚMA 1880 – 1980**: a semente deu bons frutos. Florianópolis: Conselho Estadual de Cultura, 1985. 260

BARCHINSKI, Bruna Spillere. A Mortalidade Infantil na Capital Nacional do Carvão: memória, representações e ações profiláticas, 1940–1960. In: GOULARTI FILHO, Alcides. **Memória e cultura do carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004. p.147-184.

BASTOS, Maria Helena Camara. “Beber Luzes” para enaltecer o espírito: o ensino moral e cívico. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923**. São Paulo: Alínea, 2009. p. 129-148.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **História e memória da educação no Brasil – século XX**, 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, v.3, p.68-76.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª. e d. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras Escolhidas. Vol. 1.

_____. **Rua de mão única**. 5ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Obras escolhidas, Vol. 2.

BLOCH, March. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria e prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

_____, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____, Pierre. . **O poder simbólico**. 11. ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007c.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola pública**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CAMARA, Mauricio Ruiz. Mineração e crescimento urbano em Criciúma: contribuições para um debate. In: GOULARTI FILHO, Alcides (org.). **Memória e cultura do carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004. p.377-384.

CANTOS, Priscila Kelly. COSTA, Célio Juvenal. Companhia de Jesus: História, Religião e Educação. **IV Congresso Internacional de História**. Maringá, Paraná, 2009. Disponível em <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/241.pdf>>. Acesso em 3 de jan. de 2011.

CARDOSO, Karina Vianna. **A Igreja Católica no Estado de Santa Catarina e suas Territorialidades**. Espaço e Cultura, UERJ, RJ, N. 21, Janeiro de2007.

CAROLA, Carlos Renato. **Dos subterrâneos da história: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina (1937–1964)**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

_____. Modernização, Cultura e Ideologia do Carvão em Santa Catarina. In: GOULARTI FILHO, Alcides (org.). **Memória e cultura do carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004. p. 11-34.

CASSAB, Lattif A. História Oral: Miúdas considerações para a Pesquisa em Serviço Social. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n2_latif.htm>. Acesso em 14 dez. 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-ownload_wiki_attachment.php?attId=308>. Acesso em 15 jun. de 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FAVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 a 1988**. Campinas: Autores associados, 1996.

CIPRIANY, Jader Rene. **Escola Normal Pedro II (1940 – 1950): um estudo sobre a formação de sujeitos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Disponível em:< proxy.furb.br/tede/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=303>. Acesso em 10 maio 2011.

COELHO, Tatiana Costa. **A reforma católica em Mariana e o discurso ultramontano de Dom Viçoso (1844-1875)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. 145p.

COLÉGIO MADRE TERESA MICHEL. **Ata de fundação do Ginásio Madre Teresa Michel**. 1955. Criciúma.

_____. **Relatório de Verificação para funcionamento condicional**. 1955. Criciúma.

_____. **Ata de Lançamento da Pedra Fundamental**. 1957. Criciúma.

_____. **Ata de entrega dos certificados – Formatura da Primeira Turma de Ginasianos/as**. 1959. Criciúma.

_____. **Livros de registro de diplomas do Curso Normal do Colégio Madre Teresa Michel (1960 – 1973)**. Criciúma. Acervo Grupehme.

_____. **Relatório de Verificação para Transferência de Sede**. 1961. Criciúma.

_____. **Revista Michel 50 anos**. Setembro de 2005. Criciúma.

_____. **Termo de Declaração**. [1959?]. Criciúma.

CONTRERAS, J. La Didactica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-31 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).

COSTA, M. G. da. **Ginástica Localizada**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

CUNHA, Tiago Donizette da. Igreja e Política Durante a Primeira República: O Caso do Cônego José Valois De Castro. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010 - ISSN 1983-2850. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao> - Comunicações>. Acesso em 15 mar. 2011.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Rezas, Ginástica e Letras: Normalistas do Colégio Coração de Jesus – Florianópolis/ décadas de 1920 e 1930. In: DALLABRIDA, Norberto (org.). **Mosaicos de Escolas: Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p.199-220.

D’ALESSIO, Márcia Mansor. Memórias: Leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V 13. No. 25/26. P.97-103. Set 92/ ago 93.

Eféios. Português. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol 1, 1994.

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

GAMEIRO, Roberto Valentim da Silva. **Princípios e valores dominantes na escola católica de educação básica no Brasil**. Dissertação. Belo Horizonte: FUMEC, 2007. 103 f. Disponível em: http://www.face.fumec.br/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/roberto_val_gameiro.pdf>. Acesso em 15 mai. 2011.

Gênesis. Português. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo, **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

GOULARTI FILHO, Alcides (Org.). **Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004.

GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO – Grupehme. **Histórico das Irmãs Beneditinas da Divina Providência**. Criciúma, [200_].

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Criciúma (SC): Histórico**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=420460#>>. Acesso em 12 mai. 2011.

JOCHEM, Toni. **Tecendo o Saber Confessional Católico em Santa Catarina**. Florianópolis: Edição do autor, 2006.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, 2001, n.1, p.10-11.

LAFAYETTE, Mons. **Madre Teresa Michel**. São Paulo, 1955.

LARAIA, Roque de Barros. Jardim do Éden revisitado. **Revista de Antropologia**. 1997, vol.40, no.1, p.149-164.

LE GOFF; Jacques. **História e memória** / tradução Bernardo Leitão ... [et al.] – Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEONARDI, Paula. Congregações Católicas Docentes no Estado de São Paulo e a Educação Feminina – Segunda Metade do Século XIX. In: **Anais VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2006. Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/113PaulaLeonardi.pdf>>. Acesso em 30 maio 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em aberto – INEP**, Brasília, Vol. 9, n. 47, p. 21-28, 1990.

_____. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto/ Unesc, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade (organizadora)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf>> . Acesso em 15 jun. 2011.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: UNESP, 1996.

MARINHO, I. P. **Sistemas e Métodos de Educação Física**. São Paulo: Papervivros, 1980.

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

_____. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001.

NASCIMENTO, Dorval do. **Faces da Urbe: processos identitários e transformações urbanas em Criciúma (SC) (1945 – 1980)**. Porto Alegre, 2006 (tese)

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Pós-graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo: PUC, 1993. V. 10. P. 7 – 28.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. **Instituições Escolares – Por que e Como Pesquisar**. São Paulo: Editora Alínea, 2009.

NOVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. Oliveira; GATTI JR, Décio. História das Instituições Educativas:Um Novo Olhar Historiográfico. **Cadernos de História da Educação** - v. 1. - no. 1 - jan./dez. 2002.

OSÓRIO, Paulo Sérgio. **Cuidando dos bem-nascidos: o curso particular Póvoas Carneiro e a escolarização das elites no contexto de urbanização e modernização de Criciúma (SC)**. Criciúma: Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

OSTETTO, Lucy Cristina. COSTA, Marli de Oliveira. BERNARDO, Roseli. A casa e a vila: a família operária e a moradia na região carbonífera, 1913–1930. In: GOULARTI FILHO, Alcides (org.). **Memória e cultura do carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004.p.97-112.

OTTO, Clarícia; KRETZER, Altamiro Antônio. Educação e Instituições Religiosas. **Revista Brasileira de História das Religiões** – Ano I, n. 3, Jan. 2009. p.259-282.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUEIROZ, Teresa Aline Pereira de. IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. **A História do Historiador**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

RABELO, Giani. Entre o hábito e o carvão: **pedagogias missionárias** no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX. 2007. Tese de Doutorado – UFRGS.

RIBEIRO, Gil Barreto. Educação Cristã à Luz do Pensamento da Igreja: Vaticano II e Conferências Episcopais na América Latina. **Revista Fragmentos Culturais**. Goiânia. V.9. n°3. p.509-529. mai./jun. 1999.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva; INACIO FILHO, Geraldo. As Congregações Católicas e a Disseminação de Escolas Femininas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p.79 –92, dez. 2006. Disponível em:< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art07_24.pdf>. Acesso em 15 mar. 2011.

RUSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Maria Helena Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.

SERPA, Elio Cantalício. **Igreja e Poder em Santa Catarina**. Florianópolis: Ufsc, 1997.

SOUZA, Rogerio Luiz de. As Escolas Paroquiais. In: DALLABRIDA, Norberto (org.). **Mosaicos de Escolas: Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003 p.155-174.

_____. **Uma História Inacabada: 100 anos do Colégio Catarinense**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

SOUZA, Romeu Rodrigues de. **Avaliação Biométrica em Educação Física** Brasília: Ministério da Educação e Cultura Secretaria de Educação Física e Desportos, [198-?] Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002158.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2011.

TEIVE, G.M.G. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *habitus pedagógico* – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. Jan./Fev. 2006. P.27-55.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC – SC**. São Paulo, Brasil. N.º. 15. Abril 1997. P. 51 – 71.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de La educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, 1995, São Paulo, n.0, p.63-82.

_____, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), 2000, n.7, p.100-101.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: Responsabilidade do Gestor Escolar. **Cadernos de História da Educação** - nº. 3 - jan./dez. 2004. p.109-119.

ZACHARIAS, Manif. **Criciúma – vultos do passado e personalidades contemporâneas**. Criciúma; edição do autor, 2000.

DECRETOS, LEIS, PORTARIAS E RELATÓRIOS.

BRASIL, Constituição(1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 10 de novembro de 1937**. Brasília, DF. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 3 mar 2011.

_____. Constituição(1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 18 de setembro de 1946**. Brasília, DF. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 3 mar 2011.

_____. Decreto-Lei N. 4.244 de 9 de abril de 1942 - **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Disponível em:<<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em 16 mar. 2011.

_____. Decreto-Lei N. 8.530 de 2 de janeiro de 1946 – **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em 16 mar. 2011.

_____. **Coleção das leis do Império Do Brasil de 1854**. Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854 – Aprova o regulamento para a Reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte Disponível em: < http://ciespi.org.br/media/decreto_1331_17_fev_1854.pdf >. Acesso em 11 jan. 2011.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 16 maio 2011.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 jun. 2011.

SANTA CATHARINA. **Coleção de leis do Governo da província de Santa Catharina**. Fala do presidente da província de Santa Catarina Antero Jozé Ferreira de Brito, em 1º mar. 1847. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/931/>>. Acesso em 13 mar. 2011.

_____. Mensagem do Vice-Governador Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, em 26 jul. 1903. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u957/>>. Acesso em 15 mar. 2011.

_____. Mensagem do Governador em exercício **Antonio Pereira da Silva e Oliveira**, em 18 set. 1906. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u960.>>. Acesso em 15 mar. 2011.

_____. Mensagem do **Governador Gustavo Richard**, em 02 ago. 1908. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u957/>>. Acesso em 15 mar. 2011.

_____. Mensagem do Governador **Felippe Schmidt**, em 14 ago. 1916. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u971>>. Acesso em 15 mar. 2011.

ENCÍCLICAS PAPAIS

LEÃO XIII. **Rerum Novarum**: carta encíclica sobre a condição dos operários. 1 891. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html> Acesso em 15 mai. 2011.

PIO XI. **Divini Illius Magistri**: carta encíclica sobre a educação cristã da juventude. 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html>. Acesso em 15 mai. 2011.

PAULO V. **Gravissimum Educationis**: carta encíclica sobre a educação cristã. 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html> . Acesso em 15 mai. 2011.

JORNAIS

AINDA NÃO POSSUI o Brasil Um Sistema Básico de Educação. **Tribuna Criciumense**. Edição 25 mar. Criciúma, 1957, p. 1.

BÊNÇÃO das Lajes do Ginásio Madre Teresa Michel. **Tribuna Criciumense**. Edição 06 abr. 1959, p. 1-2.

BENEDET, Elza. Homenagem à Rainha das Rainhas. **Luzes do Sul**. Edição mai.-jun. Criciúma, 1959, p.3.

COLÉGIO Marista, Criciúma – Santa Catarina. Histórico do Estabelecimento. Criciúma. **Tribuna Criciumense**. Edição especial e histórica de aniversário. Criciúma, 1985, p. 12.

COSTA, Beverly Godoy. O Ginásio. **Tribuna Criciumense**. Edição 2 mai. Criciúma, 1956, p. 6-7.

CRIADA A Escola Normal em nossa cidade. **Tribuna Criciumense**. Edição 28 out. Criciúma, 1957, p. 1-6.

DADOS sobre o Município de Criciúma – Estado de Santa Catarina (1957). **Tribuna Criciumense**. Edição 20 out. Criciúma, 1958, p. 3.

DARÓS, Vanilda. Título: Bênção das Lajes. **Luzes do Sul**. Criciúma. Edição mar.-abr. Criciúma, 1959, p. 3.

DECRETO que criou a Escola Normal. **Tribuna Criciumense**. Edição 11 nov. 1957, p. 5.

DIA do Professor. **Tribuna Criciumense** Edição 20 out. Criciúma, 1958, p. 6.

EDUCAÇÃO... Problema Social. **Tribuna Criciumense**. Edição 16 jul. Criciúma, 1956, p. 2.

FORMATURAS. **Tribuna Criciumense**. Edição 12 dez. Criciúma, 1960.

GINÁSIO e Escola Normal Madre Teresa Michel: Edital para o ano de 1958. **Tribuna Criciumense**. Edição 29 jan. Criciúma, 1958, p. 4.

GHISI, Aleida Maria. Título: Final de Uma Luta. Criciúma. **Luzes do Sul**. Edição ago.-set. 1959, p. 3.

GOMES, Dahil Maria. Título: Adeus, Ginásio. **Luzes do Sul**. Edição out.-nov. Criciúma, 1959, p. 1.

GUIDI, Nereu. Título: Marco de um Centenário. **Luzes do Sul**. Edição abr. Criciúma, 1958, p. 1.

HULSE, Julio Cesar. Título: Em marcha a construção. **Luzes do Sul**. Edição jun. Criciúma, 1958, p. 9.

KESTERING, Maria Robélia; CASAGRANDE, Zaneide. Finalmente... temos uma Escola Normal! **Luzes do Sul**. Edição abr. Criciúma, 1958, p. 3.

LIMA, Ézio. Título: Lançada pedra fundamental para construção do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel. **Tribuna Criciumense**. Edição 18 mar. Criciúma, 1957, p. 7-8.

MARTINELO, Noeli. Título: As futuras normalistas. **Luzes do Sul**. Edição abr. Criciúma, 1958, p. 3

NO PRÓXIMO dia 3 de Março serão Levados a Efeito a Bênção e o Lançamento da Pedra Fundamental do Prédio do Ginásio Madre Teresa Michel. **Tribuna Criciumense**. Edição 18 mar. Criciúma, 1957, p. 1.

NOTÍCIAS da Prefeitura: Criada a Escola Normal Madre Teresa Michel. **Tribuna Criciumense**. Edição 4 nov. Criciúma, 1957, p. 1-7.

NUNES, Dilza. Título: Parte Recreativa. **Luzes do Sul**. Edição mar.- abr. Criciúma, 1959, p. 3.

OLIVEIRA, Pedro Luiz de. Sete de Setembro. **Luzes do Sul**. Edição ago.-set. Criciúma, 1960, p.1.

PIERI, Sebastião H. Título: Educação Secundária. **Tribuna Criciumense**. Edição de 20 fev. Criciúma, 1956, p. 4-5.

_____. Exposição de trabalhos manuais do ginásio MTM. **Tribuna Criciumense**. Criciúma. Edição 11 nov. 1958, p.2.

_____. O Ginásio Madre Teresa Michel: colhe os primeiros frutos (1ª turma formada). **Tribuna Criciumense**. Edição 28 dez. Criciúma, 1959, p. 2.

ROSSO, Lírio. O Ginásio. **Tribuna Criciumense**. Edição 5 mar. Criciúma, 1956, p. 2.
SENHORES Professores. **Tribuna Criciumense**. Edição 2 mar. Criciúma, 1959, p.3.

VIANA, Célia da Rosa; AMORIN, Elza; MANDELLI, Hilda Flôr; . Título: Da 'Capital do Carvão', à 'Capital das Alterosas'. **Luzes do Sul**. Criciúma, 1960, p.1. Edição Especial de agosto.

WESLER, Julio. Título: Rainha dos estudantes de 1959. **Luzes do Sul**. Edição mar.-abr. Criciúma, 1959, p. 6.

FONTES ORAIS

Beverly Godoy Costa. Professora do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel. Entrevista realizada em 24 de março de 2011.

Cláudia Zaccaron. Professora de educação física do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel. Trabalhou por 35 anos na instituição: 18 anos como professora, dez como secretária e aproximados oito anos na tesouraria. 1956 – 1991. Entrevista realizada em 27 de junho de 2011.

Maria dos Santos Lima. Aluna da primeira turma de normalistas do Curso Normal Madre Teresa Michel. Entrevista realizada em 7/11/09, concedida a Giani Rabelo.

Hilda Flôr Mandelli. Aluna da primeira turma de normalistas do Curso Normal Madre Teresa Michel. Entrevista realizada em 26 de março de 2011.

Ir. Anastácia. Superiora responsável pela fundação do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel. Entrevista citada à rádio Eldorado em setembro de 2009.

Nair Milioli. Aluna da primeira turma de normalistas do Curso Normal Madre Teresa Michel. Entrevista realizada em 22 de março de 2011.

Oneide Alano da Rosa Vicência. Normalista formada em 1967 pela Escola Normal Madre Teresa Michel. Entrevista realizada em 17 de dezembro de 2009, concedida a Giani Rabelo.

Vera Maria Silvestri. Normalista formada em 1967 pela Escola Normal Madre Teresa Michel. Atuou posteriormente como professora e coordenadora pedagógica neste mesmo Educandário. Entrevista realizada em 11 de agosto de 2011.

Zulcema Póvoas Carneiro. Idealizadora e Professora do Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel. Entrevista realizada 19 de janeiro de 2006, concedida a Paulo Osório.

Zurene Póvoas Carneiro. Aluna da segunda turma de normalistas do Curso Normal Madre Teresa Michel. Entrevista realizada em 20 de março de 2011.

ANEXO

ANEXO 1. ROTEIRO DE ENTREVISTA EX-NORMALISTAS

1. Ano que ingressou no normal?
2. Por que escolheu o curso normal?
3. Quais as opções de carreira que havia para as mulheres na época?
4. Qual era o perfil das normalistas que frequentaram a escola? Havia normalistas de famílias menos abastadas ou negras? Homens?
5. Como o colégio era visto pela comunidade?
6. Como eram vistas as normalistas pela sociedade? O que significava ser normalista na época?
7. Havia outra Escola Normal na época? Falar sobre... Lembra do Colégio São Bento...
8. Lembra-se de suas professoras? Qual a formação exigida na época?
9. Todas eram freiras?
10. Qual a metodologia utilizada pelas professoras?
11. Como eram as aulas?
12. Havia professores?
13. Havia diferença entre a metodologia utilizada pelas freiras e pelas professoras leigas? Havia diferenças na forma de agir e se expressar das professoras leigas e das professoras religiosas em relação a determinados assuntos? (sexualidade, por exemplo)
14. Havia algum discurso sobre o que seria uma professora ideal a ser formada pelo colégio? A escola deixava claro o perfil da normalista que gostaria de formar?
15. Fale sobre as disciplinas e livros didáticos utilizados na época; tem algum livro, caderno ou qualquer lembrança que remeta ao período que frequentou o curso normal?
16. Lembra das aulas de psicologia.... higiene e Puericultura...religião... sociologia...? O que era ensinado?
17. Qual o conteúdo que você mais gostava de estudar?
18. Lembra-se de algum livro que você teve que ler a pedido das professoras ou da escola?
19. Além das aulas, havia algum outro tipo de evento para formação das normalistas: participação em treinamentos, seminários?
20. Como a escola preparava as normalistas para atuar em sala de aula?
21. Fale sobre as normas do colégio na época? Havia indisciplina por parte das alunas? Havia castigo? Lembra-se de algum fato marcante?
22. Como era o uniforme? Havia normas quanto ao uso do uniforme?
23. Como acontecia a formação religiosa?
24. Fale sobre a madre superiora?
25. Como era o relacionamento das alunas do normal com os ginasianos? E com as freiras e juvenistas?
26. Havia normalistas que moravam no próprio colégio?
27. As alunas e alunos eram tratados da mesma forma na escola?
28. Realizou alguma excursão? Como e com que objetivo eram realizadas as excursões?
29. Participavam de eventos no colégio? Quais?
30. Como foi sua formatura? Possui fotos...o diploma...
31. Lembra-se do jornal da escola? Chegou alguma vez a escrever algo para publicação no jornal?
32. Das suas vivências no colégio enquanto normalista, qual a sra. mais recorda?
33. O que você levou de sua formação na Escola Normal MTM para sua vida em sala de aula enquanto professora?

ANEXO 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA EX- PROFESSORAS

1. Qual o período em que a sra. trabalhou no Colégio Normal MTM?
2. Lembra como foi sua contratação? Alguém a convidou?
3. Quais eram as exigências para que um professor pudesse lecionar no MTM na época?
4. Qual era sua formação na época?
5. Como era o colégio quando a sra. Ingressou?
6. Lembra o que ele (o colégio) representava para a sociedade cricumense?
7. Qual era o panorama da educação na cidade?
8. O que representava “ser professora” na época?
9. Como era ser uma professora leiga em um colégio onde a maior parte das professoras eram freiras?
10. Como era a atuação da Madre superiora frente as professoras leigas?
11. O que era considerado ser uma boa professora para as normalistas na época?
12. Lembra de outras professoras leigas do tempo que trabalhou no Michel?
13. Que disciplina (s) lecionava?
14. Quem elaborava/ definia o programa da disciplina?
15. Que conteúdos ministrava?
16. Lembra como elaborava seus planos?
17. Que método de ensino a sra. Utilizava?
18. Existiam reuniões pedagógicas? O que era discutido?
19. Seguiam alguma corrente pedagógica? Tinham cursos de formação? Lembra dos autores que eram estudados ou discutidos?
20. Lembra-se de algum livro que as alunas tinham que ler ou era indicado?
21. Guarda algum material (livros, cadernos) do tempo que a Sra. lecionava?
22. Como eram os recursos disponibilizados pela escola (materiais, laboratórios, biblioteca)?
23. Havia alguém que inspecionava os planos de aula ou assistia às aulas ministradas no curso?
24. A escola deixava claro qual era o perfil de normalista que queria formar?
25. Com eram as alunas?
26. De onde vinham as alunas?
27. Como as alunas costumavam se comportar em sala de aula? Havia problemas de disciplina? Eram aplicados castigos?
28. É possível observar no relatório de conclusão das turmas do normal, que havia muita diferença de idade entre as normalistas. Como essas diferenças eram administradas em sala aula? Como eram as discussões em sala de aula, uma vez que tinham alunas casadas e solteiras?
29. Qual a classe social das alunas? Existia diferença de comportamento entre as mais ricas e mais pobres?
30. Lembra de alguma aluna em especial?
31. Chegou a lecionar para algum normalista?
32. E as normas no colégio, eram rígidas?
33. Lembra de como era o regimento escolar?
34. Quais eventos costumavam fazer parte da rotina do colégio?
35. Havia reuniões pedagógicas? E de pais?
36. Participou de alguma excursão (viagem de estudos) com as normalistas?

37. Lembra do jornalzinho da escola?
38. Como a religião influenciava na formação das normalistas?
39. Muitas normalistas desistiam do curso?
40. Recorda quanto era pago na época para estudar na Escola Normal?
41. E quanto a sra. recebia? Qual o salário?
42. Como era realizada a formação prática das normalistas?
43. Qual era o destino das alunas após a formação no normal?
44. Fale das formaturas?
45. De todo o período que trabalhou na instituição, o que mais ficou marcado em sua memória?
46. Que caminho profissional seguiu após sair do Michel?

ANEXO 3. TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
 Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação
 Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título *Finalmente Temos uma Escola Normal!: saberes e práticas na formação de normalistas no Ginásio e Escola Normal Madre Teresa Michel (1958-1973)*, esta pesquisa culminará na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso/Dissertação, a partir de entrevistas com ex-professoras e ex-normalistas, coletando assim, dados e informações a cerca da experiência destes sujeitos em relação aos saberes e práticas pedagógicas que conduziam a formação do *habitus pedagógico* das normalistas no Colégio e Escola Normal Madre Teresa Michel nos anos de 1958 a 1973.

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 Graziela Pavei Peruch Rosso, matriculada no Mestrado em Educação, 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 dos telefones (48) 9643-6848/ 9604-9387.

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 Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, desenvolvida pela aluna Graziela Pavei Peruch Rosso, 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 da acadêmica da Universidade acima citada.

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

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,

Criciúma, ____ de março de 2011.

 Participante da pesquisa

 Pesquisador/a