

**MEMÓRIAS DE UMA RELIGIOSA-PROFESSORA:
representações do cotidiano escolar do Colégio
Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS (1951-1962)¹**

**MEMORIES OF A RELIGIOUS SISTER-TEACHER:
representations of everyday school routine at
Nossa Senhora de Lourdes School, Farroupilha/RS (1951-1962)**

Gisele Belusso²

Terciane Ângela Luchese³

RESUMO: Pretende-se compreender o ser religiosa-professora no cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes por meio das memórias da irmã e professora Mafalda Seganfredo, membro da Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas. Esta tornou-se professora quando iniciou sua trajetória como irmã na instituição de ensino supramencionada. Com o apoio teórico da História Cultural, procedeu-se à análise documental histórica da entrevista e de outros documentos mobilizados para a escrita. A síntese de sua história de vida, sua formação como docente e a análise das práticas escolares no ensino primário e no curso ginásial em que atuou de 1951 a 1962 são o foco da narrativa.

Palavras-chave: Formação continuada. Docência. Práticas. Ensino primário. Educação confessional.

ABSTRACT: The article aims to understand the fact of being a religious sister-teacher in the everyday routine at the Nossa Senhora de Lourdes School through memories of the sister and teacher Mafalda Seganfredo, who is member of the Congregation of the Sisters of Saint Charles Borromeo – Scalabrinians. She became a teacher when she began her career as a sister in the above-mentioned institution. Based on Cultural History as a theoretical support, the paper performs the documental historical [documental-historical?] analysis of the interview, together with other documents used for the writing. The synthesis of her life story, her education as a teacher and an analysis of her teaching practices in the primary school and in junior high school in which she worked from 1951 to 1962 are the focus of this narrative.

Keywords: Lifelong education. Teaching. Practices. Primary education. Confessional education.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo relaciona-se à pesquisa mais ampla, em desenvolvimento no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul. Trata-se de pesquisa sobre o processo histórico do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS, entre os anos de 1922 a 1954, considerando as culturas escolares da instituição, sujeitos e práticas

escolares. Nesse sentido, o objetivo no presente texto, é compreender o ser religiosa-professora no cotidiano escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por meio das memórias da irmã e professora Mafalda Seganfredo, no período em que esteve na instituição e que corresponde a parte daquele da pesquisa, entre 1951 a 1961.

Farroupilha é conhecida como berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Sua extensão terri-

¹ Uma versão parcial do presente texto foi apresentada no XIII Encontro Nacional de História Oral.

² Mestre em Educação, Universidade de Caxias do Sul, apoio financeiro CAPES.

³ Professora Doutora da Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

torial até a emancipação, em 1934, pertencia em parte a Caxias (2º distrito, Nova Vicenza e 6º distrito, Nova Milano), parte ao município de Montenegro (9º distrito, Nova Sardenha) e parte ao de Bento Gonçalves (3º distrito, Jansen). O município fica localizado na serra gaúcha, região nordeste do Rio Grande do Sul, em torno de 110 km da capital, Porto Alegre.

A história de Farroupilha está intimamente vinculada ao processo de imigração italiana desde 1875 com a chegada das primeiras famílias a Nova Milano, uma das localidades que veio a compor mais tarde o município. Estas famílias traziam consigo seus costumes e suas crenças, o que certamente influenciou nos processos de escolarização. Com o desenvolvimento econômico e social, surgem outros núcleos como Nova Vicenza, uma colônia particular que foi loteada e vendida, local em que, além da agricultura, atividades comerciais, artesanais e inclusive olaria passam a existir. Nova Milano e Nova Vicenza formaram dois núcleos que ficavam em torno de oito quilômetros distantes um do outro e ambos se desenvolveram rapidamente. Com a chegada da estrada de ferro, em 1910, e sua estação construída entre os núcleos, houve um deslocamento das famílias para próximo da estação férrea e também a vinda de comerciantes e pessoas de outros locais que formaram esse novo povoado que, até então, não tinha nome e passou a ser denominado de Nova Vicenza “nova”.

A cada núcleo, ou comunidade, uma capela católica e o padre marcam presença. Este pode ser considerado uma autoridade, o porta-voz dos pedidos da escola pública e confessional de Nova Vicenza às autoridades competentes, o que resultou na instalação de uma escola pública mista neste local em 1899 e de outra escola, confessional scalabriniana – Colégio Nossa Senhora de Lourdes –, em 1917.

O surgimento de Nova Vicenza “nova” alterou as configurações não só de Nova Vicenza “velha” e de Nova Milano, mas também as configurações educacionais e a concentração das oportunidades de escolarização neste novo local. A sede da paróquia e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes também se deslocam para Nova Vicenza “nova”, em 1922.

A história da educação do município foi se constituindo com diferentes organizações de escolarização, tais como: aulas isoladas, aulas públicas mistas, grupos escolares, colégios confessionais, escolas públicas mu-

nicipais e estaduais. Contou com a colaboração das famílias, da Igreja, das comunidades e do poder público, que muitas vezes realizaram acordos para possibilitar o surgimento de escolas, algumas das quais, mais tarde, acabaram por se tornar públicas.

Com relação às escolas confessionais do município, abertas pela Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas⁴ e pelos Irmãos Maristas, a única que se mantém atualmente é o Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

O texto foi organizado em três movimentos analítico-narrativos: o primeiro situa teórico-metodologicamente o tema do texto, o segundo situa a “vocação” para se tornar religiosa e professora, e o terceiro, as práticas escolares na perspectiva de conjugar o papel de professora e estudante na mesma instituição escolar.

2 CAMINHOS E OLHARES: PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A escolha do caminho – percursos metodológicos – e do olhar – perspectiva teórica – permite vislumbrar por quais lentes o objeto de pesquisa está sendo pensado, possibilitando desnaturalizar o que já está naturalizado equivocadamente quanto aos processos de escolarização (FARIA FILHO, 2007). Pensamos a temática a partir da perspectiva da História Cultural, pois as possibilidades de novos objetos de pesquisa emergem e velhos objetos são ressignificados. Um desses objetos são as instituições escolares que, desde os anos noventa do século XX, ganham um espaço cada vez maior no cenário nacional de pesquisa em História da Educação, conforme Gatti Júnior (2007) e Nosella e Buffa (2009).

Para compreender o ser professor no cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, utilizamo-nos das lentes da História Cultural, a partir de Burke (1992), Chartier (2002) e Certeau (1994), considerando a atividade humana através de suas construções culturais, suas práticas e suas representações.

Cientes de que as representações trazem consigo uma carga subjetiva de si e do mundo, visto que um único sujeito faz parte de diferentes grupos sociais, sua memória nada mais é do que uma combinação inconsciente e aleatória das memórias influenciadas por esses diferentes grupos a partir da experiência individual do sujeito. De outro lado, a escola no seu cotidiano, através

⁴ A Congregação é de origem italiana e surge em 1895 no intuito de apoiar o migrante. As primeiras irmãs no Brasil atuam no Orfanato Cristóvão Colombo em São Paulo e expandem sua atuação para o Rio Grande do Sul, a convite de Dom João Becker, em 1915. Abrem o primeiro colégio em Bento Gonçalves e o segundo em Nova Vicenza (SIGNOR, 2005; 2007).

da ação dos sujeitos, dinamiza culturas, representações, formas de organização e ação que são singulares e formadoras de identidade. Assim, compreendemos o processo identitário como singular de cada instituição, porque por mais que a estrutura e as normas sejam semelhantes em instituições educativas em diferentes espaços e temporalidades, os sujeitos são singulares, se apropriam das formas mais diversas da realidade da instituição escolar. Constituem-se, dessa maneira, culturas escolares próprias a cada instituição (MAGALHÃES, 2004; VIÑAO FRAGO, 2002).

Entendemos ainda a história oral como metodologia com duas dimensões: uma dimensão técnica e a outra teórica (AMADO; FERREIRA, 2005). São importantes os cuidados na realização e na transcrição das entrevistas e também o cuidado teórico na sua análise. Entendemos que o relato oral não é a própria história, e nem a verdade dos sujeitos, como se esta pudesse ser uma revelação através da entrevista, a qual é fonte precisa de análise (ALBERTI, 2005). Não é possível resgatar o passado, apenas rememorar, o que já é transformá-lo pela simples evocação, pois [...] todo documento histórico é uma construção permanente” (KARNAL; TATSCH, 2009, p. 12). A todo sujeito que se empossa da tarefa de representar um fato, seja através de um documento, registro, depoimento oral, ou toda e qualquer atividade humana, de narrar uma situação, de contar as práticas sociais de um espaço ou de uma instituição escolar, por exemplo, este é involuntariamente envolvido por processos de percepção, reconhecimento, classificação, valorização ou exclusão.

Halbwachs (2006) afirma que as lembranças individuais são nossas e também dos outros, dependentes das interações sociais, experiências e, portanto, compreendemos a memória como construção coletiva, memória social.

Definidos os caminhos e os olhares, faz-se necessário conhecer os estudos já realizados acerca da temática. O projeto sociopastoral scalabriniano e a educação scalabriniana já despertaram a atenção de alguns pesquisadores, dentre eles, Signor (1984), Souza (2000), Bresolin (1998), e Nazario (2011), porém estes estudos não se referem especificamente às instituições escolares. Já no caso de pesquisadoras como Di Siervi (2002), Oliveira (2003) e Paz (2013), as pesquisas são específicas sobre instituições escolares scalabrinianas, sendo elas: o

Orfanato Cristovão Colombo, São Paulo; o Colégio Santa Teresa de Ituitaba, Minas Gerais e o Colégio São Carlos, Rio Grande do Sul, respectivamente. A pesquisadora Oliveira (2009) ainda ampliou sua pesquisa na tese de doutorado, voltando seu olhar para a educação scalabriniana no Brasil.

Em relação às iniciativas de escolarização na região de colonização italiana (RCI) no Rio Grande do Sul nas colônias de Dona Isabel, Cond’Eu e Caxias, podem-se citar os estudos de Luchese (2007), que, em sua tese de doutorado, registra também a criação de instituições escolares, dentre elas algumas confessionais e também, scalabrinianas.

Além dos estudos acerca da temática, é preciso entender a atuação das congregações religiosas no campo da educação. O movimento, ultramontano ou romanizador, que surge a partir das políticas de Pio IX (1846-1878) e também de Leão XII (1878-1903) pressupõem que as questões da Igreja Católica se centrassem no Vaticano, o que agradava o episcopado brasileiro (GIOLO, 2009, p. 248). A nova configuração da Igreja Católica se adequava ao Rio Grande do Sul e às áreas de Região de Colonização Italiana (RCI):

A romanização, vista como ação reformadora, encontrou na RCI um espaço fecundo para sua realização, já que busca pela prática dos sacramentos, o respeito pela autoridade eclesiástica como elementos principais da espiritualidade, eram características religiosas dos imigrantes (LUCHESE, 2015, p. 221).

Com o território gaúcho propício a essas ideias, o Bispo de Porto Alegre, José Gonçalves Ponce de Leão (1891-1912), vai à Europa pedir mais religiosos para o Rio Grande do Sul. O êxito desse processo fica evidente a partir do momento em que se pode observar o significativo número de congregações que entram no estado, até 1910⁵. Os padres Carlistas chegam em 1896, e as irmãs de São Carlos Borromeu Scalabrinianas, em 1915. Elas chegam para abrir escolas, em momento oportuno, pois “a luta pelo principal da ensino privado e pelo ensino religioso nas escolas oficiais passaria a ser, portanto, a bandeira da Igreja Católica durante a Primeira República” (GIOLO, 2009, p. 249).

Mediante o exposto, a pesquisa por professoras foi iniciada buscando localizar as que tivessem atuado no período de 1922 a 1954. Nesse período, uma única

⁵ Algumas delas são Irmãs de Santa Catarina (1895), Capuchinhos (1896), Carlistas (1896), Irmãs de São José de Moutiers (1898), Maristas (1900), Salesianos (1901), Lassalistas (1907), Claretianos (1907), Filhas de Nossa Senhora do Horto (1908) e Irmãs de Santa Tereza de Jesus (1910) (GIOLO, 2009).

religiosa e professora que atuou no primário, Irmã Mafalda Seganfredo, foi localizada. Ela reside junto à instituição pesquisada e foi localizada por indicação de outra freira que mora nesta comunidade e trabalha atualmente no Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

A entrevista, a transcrição e o retorno da entrevista transcrita foram procedimentos realizados na pesquisa. A entrevista foi marcada com antecedência e realizada na residência da entrevistada. A narrativa, com duração de duas horas e sete minutos, foi gravada em áudio, para posterior transcrição. Este momento oportunizou estar diante de uma fala detalhada, a qual extrapolou as questões norteadoras propostas, em que foi possível perceber diferentes aspectos, até então impenhados, da cultura escolar da instituição.

A entrevistada exerceu a docência no Colégio Nossa Senhora de Lourdes de 1951 até 1962, trabalhando em diferentes turmas, inicialmente com o primário e após com o curso ginásial. Período, na educação brasileira, de crescente expansão da escolarização, de inserção das ideias do movimento escolanovista, porém, de altos índices de analfabetismo, de evasão escolar e de repetência (RIBEIRO, 2000).

No período, a instituição escolar se encontrava instalada em prédio próprio de alvenaria, com três andares, sendo que em que dois deles se localizavam as salas de aula. O terceiro piso comportava os dormitórios, inclusive para as internas. Atendeu alunos do primário, jardim de infância e do curso de datilografia até 1954, quando foi autorizado o curso ginásial, atendendo, neste nível de ensino, o público feminino.

3 A VOCAÇÃO DO CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO “LOURDES”

A análise realizada, a partir da entrevista, permitiu identificar as particularidades do constituir-se professora enquanto religiosa. Nesse sentido, destaca-se a formação inicial religiosa, a forma como se tornavam professoras e a formação continuada.

O ser professora no Colégio Nossa Senhora de Lourdes fez parte de trajetórias de vida que tiveram como princípio a opção pela vida religiosa e, como formação inicial, o noviciado, que era precedido de um período

de experiência, momentos do aspirantado e do postulante⁶. Após esses períodos, se quisessem continuar, ingressavam no noviciado, um novo período de dois anos, para após fazer os votos temporários e, por fim, os votos perpétuos. Após os votos temporários, eram designadas para sua missão, ou seja, o trabalho propriamente dito que iriam realizar na comunidade em que residiriam.

Ao passo que para a maioria das mulheres o ser professor era uma das poucas oportunidades de uma ocupação digna, as moças que optavam pela vida religiosa tinham na docência uma das possibilidades de missão. No caso da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas, as possibilidades eram na área da saúde, da educação ou da pastoral. Como afirma Nunes (2004, p. 482), “as freiras foram as primeiras a exercer uma profissão, quando ainda a maioria da população feminina era ‘do lar’”.

Um dos rituais identificados⁷ ainda durante o noviciado é a data da vestição, em que é possível perceber que já no seu início as alunas vestiam o hábito de novícias. Esse é um fato singular em relação às escolas públicas, pois, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, como instituição confessional, conforme a documentação do acervo escolar, as professoras eram todas religiosas e vestiam hábito, o que configura uma relação peculiar com a figura da docente religiosa. O hábito traz consigo uma representação, sustenta signos visíveis, uma identidade que se refere a um grupo e o classifica de certa forma por suas práticas e a “representação torna-se uma máquina de fabrico de respeito e submissão” (CHARTIER, 2002, p. 22).

Outra particularidade com relação às religiosas é a declaração dos votos de pobreza, castidade e obediência assinada por elas, mediante duas testemunhas, o que demonstra que as irmãs não recebiam um salário pela sua atuação e, sim, tinham suas despesas custeadas pela congregação através da manutenção da comunidade em que se encontravam. Como destaca Nunes, com relação às freiras:

Embora funcionassem na dependência direta dos bispos e sob forte controle clerical – uma das formas do controle social –, através dessas entidades as mulheres alcançavam maior presença e um certo reconhecimento no espaço religioso [...]. As

⁶ A formação religiosa, conforme o Plano Global de Ação Formativa Congregacional, é organizado em cinco etapas: aspirantado, postulante, noviciado, juniorato e formação permanente (REVISTA COMEMORATIVA DO CENTENÁRIO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE SÃO CARLOS BORROMEIO SCALABRINIANAS, 1995, p. 77).

⁷ Foi possível identificar nas fichas de pessoal da secretaria da Província Imaculada Conceição, da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrianas.

próprias religiosas, empenhadas na direção dos colégios, hospitais e obras de caridade, acabam por criar uma área de certa autonomia e de exercício de alguma forma de poder. À frente de instituições de propriedade das congregações, em muitos casos, elas administram seus recursos financeiros e direcionam as atividades com relativa independência; desenvolvem sua capacidade de liderança; exercem cargos de chefia, aparecendo como agentes dinâmicas e inovadoras em suas áreas de trabalho (NUNES, 2004, p. 495).

De outro lado, para as professoras que se instalavam em outros locais do Rio Grande do Sul, designadas após concurso público, pelo Estado no final da década de 40, do século XX, recebiam salário, o que não significa que não houvesse dificuldades. Por vezes, ficavam meses sem receber, a demora gerava dificuldades e a vocação e o amor em ser professora as encorajava a continuar (FISCHER, 2005). É possível perceber que o professor é envolvido por um discurso de vocação seja o religioso ou o leigo, o que o faz submeter-se às situações envoltas à profissão, tais como o acúmulo de outras funções como merendeira, servente, professora e diretora (FISCHER, 2005).

Conforme Kreutz (1986), a origem histórica da concepção do magistério como vocação remete ao século XVI, quando as escolas abertas vislumbravam o ensino da leitura para a Escritura, e seus professores eram o próprio clero, em instituições de igrejas ou conventos. Não havendo mais professores religiosos suficientes, foram aceitos colaboradores leigos mediante uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, e daí vem o termo professor, “aquele que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade” (KREUTZ, 1986, p. 13).

A entrevistada, Irmã Mafalda, também relata o acúmulo de diferentes tarefas no colégio, tais como secretaria, docência, responsabilidade pelas alunas internas, cuidado com Maria Mocelini, uma professora aposentada que residia junto à escola, e catequese. Funções que se alternaram em diferentes períodos, porém sempre sobrepostas, como por exemplo, em um dos períodos foi professora, secretária e catequista, ao mesmo tem-

po. Portanto, o acúmulo de funções ou a dificuldade do cotidiano de ser professora naturaliza-se e torna-se um contexto propício para o desenvolvimento da vocação do professor.

Irmã Mafalda, a oitava dos onze irmãos⁸, natural de Nova Bassano, advinha de uma família que cultivava hábitos católicos, em que rezar o terço era costume todas as noites, além da oração antes do café da manhã e das leituras dos livros de santos⁹ que havia em casa. Aos “10 anos de idade foi escolhida pela comunidade da Capela de Nossa Senhora Caravaggio e São Carlos¹⁰, para administrar a catequese às crianças e adolescentes do local” (SCARIOT, 2006, p. 163).

Na experiência escolar, Mafalda recordou que ajudava a sua professora: “é acontece que eu já tinha uma certa prática, se eu não lecionava diretamente, eu ajudava a professora e a diferença era que lá na colônia a gente lecionava para primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto e a seleta, todos juntos” (SEGANFREDO, 2015).

Aos dezoito anos de idade, decidiu seguir vida religiosa com o consentimento da família e passou, então, a trabalhar no hospital de Guaporé. “Fiz meu ano de experiência no hospital, as irmãs me encaminharam para saúde, então aprendi a fazer injeções, curativos, [...] uma vez era assim também na saúde. Se aprendia fazendo” (SEGANFREDO, 2015). O ensino pelo exemplo e pela prática fizeram parte do cotidiano de Mafalda na área da saúde. Após esse período, ingressou no Noviciado São Carlos¹¹ da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas.

Era um período em que muitas jovens optavam por este caminho, conforme o relato da Irmã Mafalda “éramos em 90 noviças, entre as quatro séries” (SEGANFREDO, 2015). Dessas turmas, após os votos, muitas eram destinadas às escolas, formando o corpo docente e o quadro de funcionárias das instituições escolares.

Como já anteriormente citado no texto, após concluído o noviciado e professado, os votos temporários, as religiosas eram designadas para sua missão, e isso suscita questões: como era definida a profissão que iriam assumir? Seria por experiências anteriores? Seria por vontade da religiosa? Por necessidade da congregação? Quem definia essa questão? Pois, nesse caso, num colé-

⁸ Dos onze filhos, outras irmãs também seguem a vida religiosa: Rosalina e Amantina também se tornam irmãs scalabrinianas e atuam como professoras, e ainda Avelina se torna irmã Carmelita (SCARIOT, 2006, p. 164).

⁹ Conforme Scariot (2006, p. 162), as leituras eram a revista dos Jesuítas, o Anuário Antoniano, livros de santos e outros livros e revistas que vinham da Itália. Seu pai era imigrante italiano.

¹⁰ Paróquia administrada pelos padres Carlitas, o ramo masculino da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas.

¹¹ Aberto em 1927, o Noviciado São Carlos localizava-se em Bento Gonçalves (SLOMP; BARBIERI, 1997).

gio confessional particular, não existia o concurso. Irmã Mafalda Seganfredo nos ajuda a compreender como foi a sua experiência:

De Nova Bassano, fui para Guaporé e eu fiz um ano de experiência lá, até eu nem estava no colégio, porque lá temos um colégio [...], eu estava no hospital onde as irmãs trabalhavam, tanto é que eu pensava sempre que iam me mandar... que uma vez não se escolhia tanto, me mandavam, achei que iam me mandar para um hospital. Quando eu fiz os votos em Bento, porque nossa casa provincial era em Bento Gonçalves, na metade do ano de 1951 eu fiz os votos e depois então como toda irmã quando fica irmã ela é destinada para uma determinada comunidade onde tem as irmãs. Então eu fui destinada para cá, Farroupilha, eu não conhecia porque eu sou natural de Nova Bassano (SEGANFREDO, 2015).

A partir da narrativa da Irmã Mafalda, pode-se pensar que as irmãs eram designadas a suas funções não necessariamente tendo relação direta com a experiência anterior enquanto postulante. Desta forma, pensa-se que o fator determinante era a necessidade das comunidades.

A missão assumida foi o quarto ano do primário. Desta forma, torna-se uma das 3.252 professoras primárias dos colégios particulares do Estado do Rio Grande do Sul em 1951 (QUADROS, 2006, p. 191). Seria interessante saber quantos profissionais deste total eram religiosos, porém, não encontramos dados estatísticos que façam essa classificação. Por certo, número significativo de religiosos atuaram na educação.

Quando questionada sobre como foi a sua primeira experiência enquanto professora no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Mafalda recorreu às suas lembranças, afirmando que “já tinha como prática de lecionar, eu já tinha feito na minha casa¹² e tinha o livro¹³ com os conteúdos a serem trabalhados”. Considerou ainda que neste momento foi mais fácil, porque eram só os do quarto ano, ou seja, quando ajudava sua professora eram todos na mesma sala, em diferentes níveis de adiantamento¹⁴.

Observa-se que ao se referir que “já tinha feito na minha casa”, ela explica que ajudava a professora já em

Nova Bassano, mas esta simples lembrança mostra onde a professora foi buscar suas primeiras referências para a docência, ou seja, em casa, nas experiências anteriores. Atribuo essa situação a sua formação, a qual foi predominantemente religiosa, pois as noviças não tinham uma formação pedagógica durante esse período. No segundo ano do noviciado retomou os estudos no curso ginásial realizado no Colégio Medianeira em Bento Gonçalves. Sobre a questão do exercício profissional por parte de religiosas, Nunes refere:

Enquanto predominou na sociedade uma visão sacralizada de mundo, foi possível às religiosas, por esse título, exercerem tarefas para as quais não estavam tecnicamente habilitadas. Porque eram “irmãs de caridade” podiam ser professoras, enfermeiras ou assistentes sociais; nenhum diploma ou curso era exigido delas (NUNES, 2004, p. 501).

Com relação à referência que a entrevistada faz ao livro, “tinha o livro com os conteúdos a serem trabalhados”, de fato os livros didáticos foram considerados veículo privilegiado para “transmissão dos saberes, dos valores e das condutas escolares e um dos suportes principais da prática dos professores” (PERES, 2000, p. 329). Tanto que mereceram atenção, seleção e controle por parte do CPOE¹⁵, das décadas de 1940 a 1970, independente de se tratar de livros para professores, para alunos ou de leituras que deveriam ser oportunizadas ou reprimidas para as crianças. No ano de 1950, a relação das leituras indicadas foi materializada através da campanha escolar de formação moral. Esta reprimia, por exemplo, materiais nas escolas com imagens (consideradas por eles) inadequadas, jornais com moral duvidosa ou qualquer material que atentasse contra a ‘boa moral’, ao passo que incentivava a leitura de biografias e obras infanto-juvenis para o primário. As listagens de obras indicadas pelo CPOE foram divulgadas na Revista de Ensino de 1959 (PERES, 2000). Cabe destacar que Chartier (2002) alerta sobre os usos e representações que os sujeitos leitores fazem do texto e das práticas criadoras suscitadas pela leitura. Não se pode de maneira ingênua crer que os livros didáticos serviram à vontade dos produtores dos discursos e normas.

¹² Sua casa: Nova Bassano, enquanto vivia com a família.

¹³ Certamente em livros em português, pois, conforme Kreutz (1994, p. 45-46), o Decreto 406 de 4 de maio de 1938, dirigido às escolas étnicas, determinou que o material fosse em português.

¹⁴ Era uma aula isolada, em que um mesmo professor ensinava a todos os níveis. E consoante a Souza (2008, p. 46), “consideradas muitas vezes como um ‘mal necessário’ [...], a expressão ‘escolinha’ do bairro, da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências”.

¹⁵ O CPOE/RS foi criado em 1943 com “o intuito de construir e assumir, de forma efetiva, o controle organizacional do sistema educativo” (QUADROS, 2006, p. 125).

No período em questão, não se pode desconsiderar a influência das ideias pedagógicas da Escola Nova e a necessidade que as escolas católicas sentiram de renovação pedagógica. “Para os colégios católicos, cujo alunado integrava as elites econômica e cultural, era, mesmo, uma questão de sobrevivência” (SAVIANI, 2013, p. 301). A organização da Associação de Educadores Católicos (AEC) e das semanas pedagógicas de 1955 e 1956, cursos e palestras, por exemplo, sinalizam a circulação das novas ideias pedagógicas no Rio de Janeiro e em São Paulo. No Rio Grande do Sul, o CPOE/RS também tinha como função prestar assistência especializada ao Departamento de Educação Primária e Normal e, por sua vez, divulgar as ideias da “Escola Nova” no estado (QUADROS, 2006).

A entrevistada referenciou o livro e também suas experiências, o que oportuniza interpretar que fez uso do livro a partir de suas experiências anteriores e certamente contou com a influência da formação do noviciado, da convivência na comunidade religiosa, do local em que se encontrava inserida, da turma, das demais professoras, das materialidades disponíveis, das influências pedagógicas em circulação, das culturas e costumes daquela comunidade, enfim, das culturas escolares pertencentes ao Colégio Nossa Senhoras de Lourdes.

Compreendemos que as práticas de ensino no primário da professora Mafalda foram hibridizadas por esses fatores e talvez outros que não possam ser dimensionados nesse momento. Compreendemos que as práticas foram resultado das apropriações realizadas pelos sujeitos de maneira inventiva e criadora e que a professora, ainda mais nesse caso, investida e reconhecida como religiosa, não é simples agente chamada a atender normas e regras (CHARTIER, 2002).

4 PROFESSORA E ESTUDANTE: AGENTE DE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS EM UM MESMO TEMPO E ESPAÇO

Ao assumir sua missão – professora primária do quarto ano no Colégio Nossa Senhora de Lourdes –, cursava o ginásio no Colégio Medianeira em Bento Gonçalves, como citado anteriormente, atividade que ocorreu durante o segundo ano do noviciado. No município de Farroupilha não havia o curso ginásial feminino em 1951. Logo, as irmãs que precisavam continuar os estudos eram acolhidas pelos irmãos Maristas, no Colégio São Tiago, conforme o relato:

As irmãs que estavam fazendo o ginásio, elas então estudavam com os irmãos Maristas, eu fui formada no São Tiago. Eles davam as aulas à parte para nós, pois eram só meninos, e, aqui, eram só meninas. Quando eles vinham fazer os exames para nós aqui, era eu e mais uma colega, eles faziam o exame aqui, separado (SEGANFREDO, 2015).

A narrativa evidencia uma característica da época. O primário atendia classes mistas, porém, no curso ginásial, os alunos eram atendidos em salas ou até mesmo em instituições escolares distintas, conforme o sexo. Esse foi o caso de Farroupilha/RS, em que o Colégio São Tiago, dos Irmãos Maristas, inaugurado em 1945, atendia somente meninos no curso ginásial, e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, somente meninas.

A tática utilizada para que as moças pudessem cursar o ginásial foi um “acordo” com os Irmãos Maristas em acolhê-las mediante exceções reservadas aos locais das aulas e também à aplicação das provas, estas realizadas nas dependências do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Também é interessante analisar o papel da professora, religiosa e estudante, condições concomitantemente assumidas. A professora, ao iniciar sua missão precisou adaptar-se à comunidade de irmãs, sua nova residência, à docência da turma de quarto ano primário, em que assume no meio do ano letivo, à continuação de estudos sob novas condições e ao novo município – Farroupilha/RS. A instituição escolar como espaço residencial¹⁶, profissional e acadêmico sugere que a irmã Mafalda fez uso de diferentes estratégias e táticas em um mesmo tempo e espaço cotidiano (CERTEAU, 1994).

Em 1954, com o curso ginásial autorizado, uma nova demanda gerou-se para a congregação sendo necessário formar professoras para atuar no secundário. Conforme a Irmã Mafalda, era preciso fazer cursos nas férias porque naquele tempo “tinha gente que lecionava que não tinha curso adequado” (SEGANFREDO, 2015).

Em sua narrativa, aponta que continuou os estudos participando dos cursos de férias que eram ofertados em julho, janeiro e parte de fevereiro, em Ana Rech, Caxias do Sul/RS, a partir do ano de 1955. A representação da Irmã Mafalda referente ao período de formação remete a um tempo “duro”, uma “formação exigente, em que vinham pessoas do Rio de Janeiro, muito evoluídas. Além das aulas teóricas, tinham as práticas e as alunas eram observadas pela equipe do curso que as avaliava. As aprovadas recebiam o registro de professora” (SEGANFREDO, 2015).

¹⁶ As religiosas moravam no terceiro andar do prédio escolar, reservado aos dormitórios das irmãs e das internas.

A Lei n. 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários, e a portaria n. 872, de 2 de agosto de 1955, baixou as instruções para os exames de suficiência, orientando que sempre que possível, precedendo os exames de suficiência, seriam oportunizados cursos intensivos com a finalidade de orientação aos candidatos. Os cursos tinham por finalidade revisar a matéria, dar ao professor conhecimentos sobre os métodos de ensino e selecionar candidatos em condições de obter promulgação de autorização para lecionar. Os cursos deveriam ser realizados de preferência nos meses de janeiro e fevereiro, de caráter intensivo, tempo integral, com aulas, seminários, trabalhos práticos e estudos dirigidos, com duração média de 30 dias, sob responsabilidade da CADES¹⁷.

Irmã Mafalda realizou os cursos de Francês, História Geral e História do Brasil e, com esta formação estava autorizada a lecionar essas disciplinas para o ginásio, com o devido registro. Para dar continuidade aos estudos, deslocou-se para Porto Alegre, pois os cursos em Ana Rech não eram mais ofertados, e realizou o curso de Geografia e Secretaria, graduando-se no ensino superior pela Universidade de Caxias do Sul, em História, na década de 1960.

Analisando as práticas educacionais no curso ginásial, estas provavelmente são influenciadas pelos conhecimentos apropriados pelos cursos de formação da CADES e também do ensino superior. Permaneceu como docente no Colégio Nossa Senhora de Lourdes de 1951 até 1962, tendo sido docente do primário e também do ginásio. Ministrou disciplinas de Educação Física, História e Francês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se o quanto a História Oral pode auxiliar na compreensão de perspectivas cotidianas que não poderiam ser objeto de análise de outra maneira, podendo ser o pesquisador de História da Educação o produtor de suas próprias fontes. Estas perspectivas podem estar atreladas à História das Instituições Escolares ou à Formação Docente.

Neste momento, foi utilizada uma entrevista, ciente de que ela não homogeneiza as trajetórias docentes da instituição escolar pesquisada, mas revela pontos de encontro, aproximações e distanciamentos, conside-

rando a memória como coletiva e social. O constituir-se docente está hibridizado por experiências coletivas e individuais, intercambiadas, entre o lembrado e o esquecido, o memorado e narrado de um lado e o ignorado, de outro.

Com relação à docente entrevistada, sua relação com a educação inicia ainda em casa, enquanto catequista, auxiliar da professora e membro das bancas examinadoras. Ao optar pela vida religiosa, iniciou com a experiência na área da saúde, cursou o noviciado e se tornou professora. Ao assumir a missão, constituiu-se professora primária e, em suas práticas, buscou apoio nas experiências anteriores e nos livros do professor.

Foi possível identificar que a formação continuada, no caso da professora Mafalda Seganfredo, foi uma constante em sua atuação docente, adequando-se às necessidades da congregação e da instituição escolar, e que a apropriação destes conhecimentos, ao passo que ocorreram, refletiram-se nas práticas da docente e nas culturas escolares da instituição.

Destaca-se por fim que o constituir-se docente enquanto religiosa tem incutidos a este processo particularidades próprias, tais como o aceite à designação de ser professora, o viver em comunidade, residir na instituição de ensino, realizar votos de pobreza e castidade e vestir o hábito. Características específicas que marcam os modos de ser, fazer e constituir-se religiosa-professora.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C.B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BRASIL. **Lei n. 2.430, de 19 de fevereiro de 1955**. Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2430-19-fevereiro-1955-361011-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- BRESOLIN, Ema. **Pedagogia carlista-scalabriniana no contexto sócio-educacional de nosso tempo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

¹⁷ O presidente Getúlio Vargas cria pelo Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário (UFRJ, 2016).

- BURKE, Peter. **A escrita da história cultural novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.
- CHARTIER, Roger. O Mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- DI SIERVI, Maria de Lourdes. **Pão, educação e trabalho: Orfanato Cristovão Colombo e a educação profissionalizante de crianças na cidade de São Paulo (1895-1930)**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura popular no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 193-211.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.
- GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- GIOLO, Jaime. Estado e Igreja na implantação da República gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. **Periódicos dos programas de pós-graduação em Educação da UCDB**, n. 27, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/214>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- HALBWACHS, Maurício. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Memória evanescente. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-28.
- KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocação ou profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 1996.
- LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educus, 2015.
- LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcare por essere alcuno nella vita**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/processo%20escolar.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: histórias das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- NAZARIO, Celina Lessa. **Diálogo: mestre e discípulo, uma leitura teológica da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5286>>. Acesso em: 13 maio 2015.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 482-509.
- OLIVEIRA, Lúcia Helena. **Memória e história educacional: o papel do Colégio Santa Teresa no processo escolar de Ituiutaba no Triângulo Mineiro-MG (1939-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- OLIVEIRA, Lúcia Helena. **Educação Scalabriniana no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas/SP, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469611>>. Acesso em: 21 nov. 2014.
- PAZ, Valéria Alves. **História do Colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/470/1/Dissertacao%20Val%C3%A9ria%20Alves%20Paz.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- PERES, Eliane Terezinha Peres. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- REVISTA COMEMORATIVA DO CENTENÁRIO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE SÃO CARLOS BORROMEO SCALABRINIANAS. São Paulo, Edições Loyola, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Editores Associados, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **Histórias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCARIOT, Eléia. **Centelhas de vidas escondidas**. Caxias do

Sul: Lorigraf, v. 2, 2006.

SEGANFREDO, Mafalda. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 04 ago. 2015.

SLOMP, Ivo Albino; BARBIERI, Lia. **Percorrendo caminhos**: Província Imaculada Conceição. Caxias do Sul: Editora Lorigraf, 1997.

SIGNOR, Lice Maria. **João Batista Scalabrini e a imigração italiana**: um projeto sócio-pastoral. Porto Alegre: Palotti, 1984.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas** – 1895-1934. Brasília: CSEM, 2005.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas** – 1934-1971. Brasília: CSEM, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Wlaumir Doniseti. **Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante**: das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)**. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. España: Editora Morata, 2002.