

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**Marcos Aurélio Pereira**

**DIÁLOGOS COM MNEMÓSINE: MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS  
EDUCATIVAS NO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA – 1969/1976**

**CURITIBA**

**2012**

**DIÁLOGOS COM MNEMÓSINE: MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS  
EDUCATIVAS NO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA – 1969/1976**

**CURITIBA**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydney Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

P436 Pereira, Marcos Aurélio.

Diálogos com mnemósine: memórias das práticas educativas no Colégio Marista Santa Maria – 1969/1976/ Marcos Aurélio Pereira; orientadora Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Ariclê Vechia.

139f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

1.História da educação. 2. Marista. 3. Práticas educativas. 4. Cultura escolar. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.9

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Marcos Aurélio Pereira**

## **DIÁLOGOS COM MNEMÓSINE: MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA – 1969/1976**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 29 de novembro de 2012.

Mestrado e Doutorado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariclê Vechia  
Universidade Tuitui do Paraná – UTP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Etelvina de Castro Trindade  
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

**Marcos Aurélio Pereira**

**DIÁLOGOS COM MNEMÓSINE: MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS  
EDUCATIVAS NO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA – 1969/1976**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti  
do Paraná, como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ariclê Vechia.

**CURITIBA**

**2012**

Dedico esse trabalho a Victor Augusto, meu amado filho, que, movido pela curiosidade, convida Mnenósime a lanchar conosco todas as quartas-feiras.

## AGRADECIMENTOS

Não é muito distante temporalmente, mas venho de uma época em que fazer Mestrado era tornar-se quase um iniciado, era estar entre aqueles que integram a chamada intelectualidade, cujo compromisso era o de pensar para além de seu próprio tempo.

Por isso, esse período que passei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná foi para mim um grande desafio: sair de um tempo/espço dedicado aos fazeres da sala de aula para trilhar os caminhos da pesquisa acadêmica.

Aos desafios da vida profissional e da particular, somaram-se os desafios do Programa: aulas, leituras, resenhas, seminários, ajustes no projeto, levantamento da documentação, entrevista, observações e ponderações dos professores, levando a novas reflexões.

Nessa empreitada, algumas pessoas foram muito importantes seja pelas provocações intelectuais, pela escuta atenta, pelo incentivo para continuar quando o cansaço e o desânimo eram grandes, pelas indicações de leitura ou pelo relato de seus desafios na caminhada em outros programas.

A elas, quero apresentar publicamente meus agradecimentos e respeito:

Ao meu amado filho, Victor Augusto, que em alguns finais de semana ficou ao meu lado, pacientemente, vendo-me ler ou escrever a dissertação.

Aos meus pais, irmãs, irmão, sobrinhos, cunhados e cunhada a tolerância para com minha ausência nas reuniões de família.

À Professora Doutora Ariclê Vechia, minha orientadora, que teve paciência em ler o texto, fazer as correções, ajudar na organização das ideias e da escrita.

Aos professores do Programa que ainda fazem parte do corpo docente, professores Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira (Coordenadora do Programa), Doutor Joe Garcia, Doutora Maria Antônia de Souza, Doutor Fausto dos Santos Amaral Filho. Cada um teve papel relevante na reformulação das ideias, na elaboração dos argumentos e na procura das coerências teórica e metodológica. Também por compreenderem as dificuldades impostas pela lógica do capital na busca do aperfeiçoamento acadêmico.

Aos professores que deixaram o Programa. Foram importantes as observações dos professores Doutor Ademir Valdi dos Santos, Doutor Daniel da Silva e da Professora Doutora Maria Auxiliadora Cavazotti.

Ao Professor Doutor Ricardo Tescarolo e à Professora Doutora Etelvina Trindade pelas contribuições durante a qualificação.

Por ter aberto e permitido a pesquisa nos arquivos da escola, ao Professor Gerson Carassai, diretor do CMSM na época em que iniciei a pesquisa.

À Acedriana Sandi que me estimulou a ingressar no programa, à Patrícia Romagnani por ouvir e trocar ideias sobre o projeto.

Ao Professor José Carlos de Oliveira, um marista, por me fazer lembrar meu compromisso com a comunidade marista e com a educação, estimulando a pesquisa, ora indicando as fontes, ora sendo uma delas.

Por trocar ideias e por fazer as transcrições das entrevistas, à Meka, Professora Maria Amélia Nunes Barreto Cesar.

Por ajudar a localizar os ex-alunos para fazer as entrevistas, pela atenção e pela disponibilidade de Maria José de Paula Brandão Busato.

Aos ex-alunos, por disporem de seu tempo para as entrevistas. Ao Marcos Centa, um dos ex-alunos, por convidar para os jantares em que os ex-alunos



reúnem-se para lembrar e construir suas memórias sobre suas histórias no CSM. Esses encontros levaram-me à definição de alguns dos procedimentos de pesquisa e a rever muitos dos modelos de análise que estava adotando.

À Marisa M. Alves, a Marcos Torres que, na indicação de livro, provocou algumas crises, reorientando a pesquisa, e à Vera Lúcia Petronzelli.

Se é como dizem que a dissertação é um filho, posso dizer, sem medo, que a Professora Ana Izabel Armstrong é a madrinha por cuidar desse rebento! Afinal, foi ela quem fez a leitura cuidadosa, corrigindo a grafia, a concordância, verificando se tudo estava de acordo com as normas técnicas de escrita e de apresentação.

E, a Padre Champagnat, por ser inspiração desse trabalho e de meu ofício como professor.

[...] em nossa memória, o passado faz-se presente, vencendo a transitoriedade, visto que o passado não é abandonado por nós como algo supérfluo: ele se atualiza no presente [...]

Maria Célia Leonel (2006)

## RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo historiar as práticas educativas no Colégio Marista Santa Maria (CMSM), do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, em Curitiba, entre 1969 e 1976, com vista a analisar de que maneira o Projeto Educativo Marista de formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos” articulou-se com a reforma da educação realizada nesse período pelo Regime Militar, instaurado no Brasil em 1964. O estudo do CMSM contribui para um entendimento mais amplo da singularidade do espaço escolar e de sua particularidade. Ainda que tenham as mesmas bases fundantes, cada comunidade escolar tem uma maneira singular de experienciar seus projetos pedagógicos e educativos. Para esse estudo, recorreu-se à pesquisa bibliográfico-documental e à história oral, revelando as singularidades das práticas educativas maristas e como a reforma da educação brasileira foi realizada na comunidade escolar marista. Foi possível verificar uma imbricada relação entre as orientações legais e o projeto educativo marista. O CMSM seguiu as orientações legais, mas incorporou novas concepções de ensino e reflexões teológicas, redimensionando suas práticas educativas, que acabaram por atualizar seu projeto de formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos”.

Palavras-chave: História da educação, Marista, Práticas educativas, Cultura escolar.

## ABSTRACT

The aim of this dissertation is to narrate the history of the educational practices at Colégio Marista Santa Maria – CMSM – of the Institute of Little Brothers of Mary, in Curitiba between 1969 and 1976; in order to analyse how the Marist Educational Project of cultivating “good christians and virtuous citizens” related with the reform of the educational system carried out during this time by the Military regime which was established in Brazil in 1964. The study of CMSM contributes to a broader understanding of the uniqueness of school space and its particularity. Even though they have the same foundation each school community has a unique way of experiencing its educational and pedagogical projects. For this study both bibliographical research and oral history techniques were used, thus revealing the uniqueness of the marist educational practices and showing how the reform of the Brazilian educational system was carried out in the Marian school community. It was possible to notice an overlapping relationship between the official guidelines and the Marian educational project. CMSM followed the official guidelines, but they incorporated new teaching concepts and theological reflections, thus redesigning their educational practices which in the end helped to update their project of cultivating “good christians and virtuous citizens”.

Key words: History of Education, Marist, Educational Practices, School Culture.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>À GUISA DE UMA INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>E NO PRINCÍPIO</b> .....	21
<b>3</b>	<b>UM JEITO PRÓPRIO DE ENSINAR</b> .....	28
<b>3.1</b>	DO UNIVERSAL AO SINGULAR .....	32
<b>3.2</b>	DETERMINANTES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	35
<b>3.3</b>	PRÁTICAS EDUCATIVAS & PRÁTICAS EDUCATIVAS MARISTAS .....	39
<b>4</b>	<b>DE QUE ROCHA FORAM TALHADOS</b> .....	47
<b>4.1</b>	INSTITUTO DOS PEQUENOS IRMÃOS DE MARIA .....	51
<b>4.2</b>	FORMAR BONS CRISTÃOS E VIRTUOSOS CIDADÃOS .....	56
<b>4.3</b>	ENSINAR DO JEITO DE MARIA .....	61
<b>4.4</b>	IDE POR TODO O MUNDO .....	64
<b>4.4.1</b>	Na terra das araucárias .....	68
<b>5.</b>	<b>O DESPERTAR DE MNEMÓSINE</b> .....	74
<b>5.1</b>	TECENDO A MEMÓRIA .....	75
<b>5.2</b>	SOB OS VENTOS DAS REFORMAS .....	87
<b>5.2.1</b>	Experiências singulares .....	97
<b>5.3</b>	MEMÓRIAS E HISTÓRIAS .....	103
<b>6.</b>	<b>O ENCONTRO ENTRE CLÍO E MNEMÓSINE</b> .....	114
	<b>FONTES</b> .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	128
	<b>ANEXOS</b> .....	132

## 1 À GUIA DE UMA INTRODUÇÃO

Penetra no reino da memória. Lá estão os fatos e mistérios que merecem ser revividos.

Carlos Drumond de Andrade

Na década de 1920, numa política de restauração da influência do catolicismo na sociedade paranaense, o bispo D. João Francisco Braga convidou a congregação dos Irmãos Maristas<sup>1</sup> para se fixarem no Paraná, visto que, desde a fundação de seu instituto, o seu carisma<sup>2</sup> é o de instruir as crianças e os jovens para se tornarem “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”. (FURET, 1999, p. 79).

Em Curitiba, na capital paranaense, em 24 de dezembro de 1924, na esquina da Rua XV de novembro com a Rua Conselheiro Laurindo, os Irmãos fundaram o Instituto Santa Maria, mais tarde Colégio Santa Maria (CSM) e, mais recentemente, passou a se chamar Colégio Marista Santa Maria (CMSM). Na década de 1980, frente ao aumento do número de alunos e à impossibilidade de ampliação, o colégio foi transferido para uma nova área, localizada no bairro São Lourenço.

Tendo em vista as discussões acerca da relação entre educação e cidadania e sobre a instituição escolar como espaço privilegiado para a formação do cidadão, o estudo das práticas pedagógicas no Colégio Marista Santa Maria entre 1969 e 1979, em Curitiba, contribui para um entendimento mais amplo da história das instituições escolares e da educação brasileira.

---

<sup>1</sup> Os Irmãos Maristas fazem parte do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, uma congregação da Igreja Católica fundada pelo Pade Marcelino Champagnat (1789-1840).

<sup>2</sup> Na tradição da Igreja Católica Romana, carisma é uma graça do Espírito Santo que, direta ou indiretamente, tem uma utilidade eclesial, ordenado para a edificação da Igreja, o bem dos homens e as necessidades do mundo. Disponível em: <[http://www.vatican.va/archive/cathechism\\_po/index\\_new/p1s2cap3\\_683-1065\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/cathechism_po/index_new/p1s2cap3_683-1065_po.html)>. Acesso em: 10 set. 2011.

Estudar as práticas educativas no CMSM entre 1969 a 1979 decorre do fato de o governo militar<sup>3</sup> promover uma reforma da educação nacional nesse período. Ao mesmo tempo inspirada pelo Concílio Vaticano II, a Igreja Católica assistia a uma renovação de seu projeto de catequização para a América Latina, delineando uma nova ética pedagógica para as escolas católicas no continente americano, que deveriam promover uma **educação libertadora**.

Esse contexto é o imperativo categórico para esta pesquisa, cujo problema é o de analisar como se deu a articulação entre a reforma da educação realizada pelo governo brasileiro após a instauração do regime militar e o projeto educativo marista.

Os objetivos da pesquisa sobre as práticas educativas no CMSM a partir da relação entre o ideário<sup>4</sup> marista de formar “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*” (FURET, 1999, p. 79) e a reforma da educação são:

- a) Analisar como o Projeto Educativo Marista foi vivenciado pela comunidade escolar entre 1969 e 1976;
- b) Historiar as memórias das práticas educativas maristas;
- c) Revelar as singularidades das práticas educativas maristas.

Como cada sociedade “[...] privilegia, nos seus modos de iniciação, o que é privilegiado no seu funcionamento” (CERTEAU, 1989, p. 13), o estudo da história das práticas educativas permite verificar o fundamento de identificação dos indivíduos e da coletividade. Assim, tendo como referenciais os estudos nos campos da Sociologia, História e Comunicação, no capítulo 2, apresentam-se as mudanças ocorridas na formulação dos novos critérios de inserção social, que definem currículos e práticas educativas. Todavia, o espaço escolar é dotado de uma singularidade que imprime sentido e significado próprios a esses critérios. Em outras

---

<sup>3</sup> Em 1964, com apoio de vários segmentos da sociedade, as Forças Armadas brasileiras depuseram o presidente João Goulart, eleito pelo voto popular, e organizaram um governo ditatorial.

<sup>4</sup> Esse ideário constitui-se no carisma do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria.

palavras, embora singulares, as práticas educativas são particulares e vividas de maneiras distintas pelos seus protagonistas: alunos, professores, equipe técnico-administrativa e funcionários da manutenção.

Contribuindo para um entendimento mais amplo da singularidade do espaço escolar e de sua particularidade, no capítulo 3, identificam-se a cultura escolar e as práticas educativas como categorias explicativas no estudo histórico do CMSM entre 1969 e 1976, chamado nesse período apenas de Colégio Santa Maria (CSM). Ainda que tenha as mesmas origens e motivações, cada escola tem sua cultura, por isso as práticas educativas também são diferentes. (FARIA; VIDAL, 2004).

No capítulo 4, identificando as bases fundantes do projeto educativo do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, cujo ideário político-religioso é formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos”, historia-se a sua origem, as motivações de sua vinda para o Brasil em fins do século XIX e a fixação no Paraná, a pedido do Bispo D. João Francisco Braga, fundando o Instituto Santa Maria em 1924, que mais tarde passou a se chamar CSM.

A partir da pesquisa histórico-documental e da história oral, no capítulo 5, historiam-se as práticas educativas maristas no CSM no período de 1969 a 1976, revelando suas singularidades e como a reforma da educação brasileira foi realizada na comunidade escolar marista.

O capítulo 6, em que se tecem as considerações finais, destaca a relevância dos estudos das práticas educativas tendo em vista as discussões acerca da relação entre educação e cidadania, e sobre a instituição escolar como espaço privilegiado para a formação do cidadão. Por isso, historiar as práticas educativas no CSM significa revelar suas singularidades e as representações elaboradas ao longo do tempo para dar sentido ao ideário de formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos”.



Para o estudo da história das práticas educativas no CSM em Curitiba no período de 1969 a 1976, o *Projeto do plano para implantação da reforma de ensino – 1º Grau*, conforme a Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, constitui-se em fonte basilar porque é o único documento oficial que está na íntegra, apresentando desde os fundamentos da educação para a sua comunidade escolar marista até a relação de professores por disciplinas, permitindo a identificação, no âmbito legal, das mudanças e de que maneira as práticas educativas maristas passaram a ser formuladas.

Desde mesmo período, outra fonte documental escrita utilizada na pesquisa foi O APEEMISTA. É um boletim informativo da Associação de Pais e Mestres do CSM (APM do CSM<sup>5</sup>), que foi criado em 1962, com o nome BOLETIM. Em 1965, passou a ser denominado O APEEMISTA<sup>6</sup>. Deixou de circular por alguns anos, quando ressurgiu em 1972 e tinha como redator o Ir. Ático Rubini.

Para delinear os elementos constitutivos das práticas educativas maristas foi relevante o *Guia das escolas para uso nas casas dos pequenos Irmãos de Maria*, publicado pela primeira vez em 1853. Ele é muito mais um manual normativo do que um tratado pedagógico, revelando a preocupação dos primeiros Irmãos Maristas em dar uma unidade na ação pedagógica de suas escolas, principalmente após a fundação de escolas para além das fronteiras da França. Esse *Guia das escolas* foi reeditado seis vezes em francês, com a última edição em 1942. A edição brasileira a que se teve acesso é uma tradução da 4ª edição francesa, publicada em 1932. Outra fonte escrita utilizada foi a biografia de Champagnat escrita pelo Irmão Jean-Baptiste Furet, seu contemporâneo, que reuniu suas memórias, a dos demais Irmãos, a de religiosos e de leigos que conviveram com o fundador do Instituto.

---

<sup>5</sup> A Associação de Pais e Mestres foi fundada em março de 1960.

<sup>6</sup> Em 1978, o boletim informativo da APM passou a se chamar ALVORADA, posteriormente, O SANTA MARIA.

Nessa biografia, a história pessoal do fundador e da trajetória do Instituto até 1840 se entrelaçam, tornando-se uma única história, em que fundador e obra se confundem.

Mesmo quando protagonizado por todos os alunos de uma turma, sala ou geração, as experiências das práticas educativas no espaço escolar têm um sentido particular para cada um. Delas guardam memórias que fortalecem sua identidade como indivíduos e membros de uma comunidade escolar marista.

Fazendo uso da metodologia da história oral, entrevistaram-se ex-alunos do CSM do período de 1969 a 1976, revelando como o ideário marista foi percebido, vivido e historicizado pelos alunos maristas desse período:

[...] as memórias como fonte de pesquisa histórica em educação constituem a ponta de um *iceberg* que gradativamente vai sendo desnudado. Quando seguimos as pegadas do que se disse sobre a escola, estamos trabalhando com memórias agarradas a um contexto de infância que se remete a uma doxa urbana mutável, recortada pelas lembranças envolvidas na escrita, na escuta, no momento e nos costumes. (NUNES, 2003, p. 141).

Esses ex-alunos integram um grupo que se reúne periodicamente em jantares de confraternização. Um rito espontâneo que tende a fortalecer as memórias, evitando que caiam no limbo ou o esquecimento.

As entrevistas<sup>7</sup> foram individuais e realizadas em local escolhido pelos entrevistados: onde trabalham ou em locais públicos.

O objetivo era fazer um registro de como eles veem a vida escolar e as suas experiências educativas no CSM. Como não há entrevista completamente livre, apresentaram-se aos entrevistados os objetivos da pesquisa e das entrevistas. Isso posto, duas perguntas foram feitas a eles:

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, resguarda-se o anonimato dos entrevistados. Assim, as citações extraídas das entrevistas têm como referência apenas o ano em que foram realizadas.

- a) Quais são as lembranças que tem de quando foi aluno do Santa Maria?
- b) O que é o Santa Maria para você?

Com base nas respostas, foram formuladas as perguntas secundárias, sempre com o intuito de recuperar a memória individual das experiências escolares, buscando transpor a protomemória, ou seja, “[...] aquilo que, no âmbito do indivíduo, constitui os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade.” (CANDAU, 2011, p. 22).

Não foram feitas as mesmas perguntas a todos os entrevistados. Todavia, elas têm as práticas educativas como epicentro. As inferências eram feitas sempre no sentido de transformar em história as memórias das experiências que tiveram do período em que estudaram no CSM. O protocolo dessas perguntas está anexo (ANEXO I).

Inicialmente, a intenção era a de entrevistar apenas os ex-alunos que iniciaram o Ensino Primário e concluíram o 1º Grau no CSM. Porém, quando em contato com eles, percebeu-se que o depoimento daqueles que permaneceram alguns anos no colégio traria novos olhares sobre as práticas educativas maristas e sobre a identidade do aluno marista.

No filme *Narradores de Javé*<sup>8</sup>, de Eliane Caffé, o personagem Antônio Biá é porta-voz da imbricada relação entre passado e presente. Ao explicar a escrita do passado de sua comunidade a um de seus membros, ele diz que uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito. E, conclui, o “acontecido tem de ser melhorado no escrito de forma melhor, para que o povo creia no acontecido”.

Para não cair na tentação de “melhorar o acontecido”, a pesquisa histórica deve recorrer a uma variedade de fontes, quer em natureza como em gênero,

---

<sup>8</sup> NARRADORES de Javé. Direção Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Intérpretes: José Dumont, Nelson Xavier, Dirce Migliaccio, Matheus Nachtergaele, Rui Resende, Nelson Dantas, Mário César Camargo, Gero Camilo. Rio de Janeiro: Lumiere/Videofilmes, 2003. Filme-DVD (102 min.), som, color.

permitindo o cruzamento dos dados e das informações para que uma parcela do que o historiador diz e escreve ganhe legitimidade e aquilo que diz seja reconhecido como uma verdade sobre o passado, ganhando, enfim, o *status* de História. Segundo Gatti Jr. (2002), as escolas são depositárias de uma diversidade de fontes, fundamentais para interpretações de diferentes perspectivas do campo das Ciências Humanas sobre suas práticas, seus protagonistas e projetos e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira.

Para o estudo das práticas educativas no CMSM, entre 1969 e 1976, foram relevantes três pesquisas sobre o colégio, duas no campo da história e uma no campo da educação, feitas neste último decênio.

A partir do estudo da atuação educacional dos Irmãos Maristas no Colégio Marista Santa Maria (CMSM) entre 1925 e 1965, em sua tese de Doutorado, Roseli Boschilia (2002) faz uma reflexão histórica sobre as escolas católicas masculinas, em Curitiba, na construção de modelos de conduta. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, também sobre o CMSM, Adriano Cecatto (2008) constata que o ingresso das meninas foi um mecanismo necessário à sobrevivência institucional. Ao mesmo tempo em que mantinha seu discurso e práticas educativas tradicionais, o colégio marista realizou mudanças para responder às transformações que se operavam nas diversas esferas da sociedade, inclusive em relação às questões de gênero. Mais recentemente, em sua dissertação de Mestrado sobre o CMSM, Lucas Pydd Nechi (2011) fez um estudo sobre a consciência histórica dos temas religiosos formulada pelas práticas educativas maristas.

Além desses, foram consultadas também as pesquisas sobre a educação marista em São Luís, no Maranhão e no interior dos estados de Minas Gerais e São Paulo.

Na sua pesquisa de Mestrado sobre a presença dos maristas no Maranhão, Iran de Maria Leitão Nunes constata que, ao fundarem o Colégio São Francisco de Paula na capital maranhense em 1908, os Irmãos Maristas buscavam:

[...] a viabilização da proposta educativa de Marcelino Champagnat neste novo contexto. Apesar de certo distanciamento de alguns aspectos genuínos da proposta educativa do Fundador, [...] os Irmãos Maristas exerceram sua fidelidade a ela, se esta por [sic] compreendida dentro dos limites do contexto histórico, social e pedagógico no qual foram concretizados e das exigências eclesiais que se lhes impunha, à época. (2002, p. 9).

Dando prosseguimento nos estudos sobre a Província Marista do Brasil Norte, em sua tese de Doutorado, *Ideal mariano e docência*, Nunes (2006) fez uma pesquisa no campo da história das relações de gênero, demonstrando que a presença da mulher nas escolas maristas provocou uma atualização do Projeto Educativo Marista, exclusivamente masculino em sua origem.

Em sua dissertação de Mestrado, ao historiar a presença marista em Uberaba – MG, Washington Abadio da Silva (2004) revela que o Colégio Marista Diocesano de Uberaba constituiu-se no espaço de explicitação das crenças e da identidade confessional católica marista num período da história nacional marcado pelos princípios da liberdade e laicidade do ensino, influência notadamente positivista.

Se, no Maranhão, o projeto educativo marista é atualizado, a pesquisa de Lamia Jorge Saadi Lima (2002) revela que houve uma ressignificação desse projeto no Colégio Champagnat de Franca, no interior de São Paulo entre 1902 e 1971.

Como se percebe, são recentes as pesquisas sobre a presença dos Irmãos Maristas no Brasil<sup>9</sup>. Ainda que poucas, elas têm contribuído para a compreensão da

---

<sup>9</sup> Os Maristas estão presentes em mais de 79 países. No Brasil, estão em 110 cidades brasileiras em diferentes unidades federativas. Em 2010, havia 3 641 Irmãos, 363 Irmãos com votos temporários e

atuação da Igreja Católica no Brasil na esfera da educação. Essas pesquisas também ampliaram a reflexão sobre as instituições escolares maristas<sup>10</sup>, revelando e desvelando as práticas educativas que forjaram uma identidade em gerações de alunos e alunas (SILVA, 2004), moldaram seus corpos e mentes. (BOSCHILIA, 2002).

Por esses estudos, verifica-se que há escola marista em que ocorreu uma atualização do projeto de educação para formação do "bom cristão e virtuoso cidadão". Noutra, ele é ressignificado.

---

104 noviços, num total de 4 108 religiosos no mundo. No Brasil, são 429 religiosos, incluindo os noviços. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/index.php>>. Acesso em: 20 out. 2011.

<sup>10</sup> Segundo o *site* da União Marista do Brasil, no setor educacional, os Irmãos atuam em 62 unidades educacionais e em 5 unidades de Ensino Superior (2 Pontifícias – PUCRS e PUCPR, 2 Faculdades – Faculdade Católica do Ceará, Faculdade Marista Recife e participação na Universidade Católica de Brasília). Disponível em: <[http://www.umbrasil.org.br/?page\\_id=130](http://www.umbrasil.org.br/?page_id=130)>. Acesso em: 20 fev. 2012.

## 2 E NO PRINCÍPIO

O Caos não tem estátua nem figura e não pode ser imaginado; é um espaço que só pode ser conhecido pelas coisas que nele existem e ele contém o universo infinito.

Frances A. Yates

Ainda que as reflexões sejam de campos distintos das Ciências Humanas, há quase que um consenso sobre os fluxos dos movimentos das diferentes esferas da sociedade na segunda metade do século XX e a primeira década do século XXI. Para diferentes pesquisadores sociais, esse período<sup>11</sup> caracteriza-se por uma fluidez que se estende por diferentes instâncias da sociedade (BAUMAN, 2001). Não se apresenta unívoco, tem ritmos diversos, embora todos acelerados e num *continuum* que não é retílineo e tampouco uniforme. É uma aceleração decorrente da criação e da popularização da Internet que, criando condições para a formação de um ciberespaço, permitiu o surgimento de uma cibercultura, com cores e contornos imprecisos e voláteis. É um período constituído por forças capazes de desmanchar tudo que é sólido no ar, transformando os serviços baseados em conhecimento na estrutura central da economia, convertendo a produção e a transmissão do conhecimento e da informação em fontes fundamentais do poder. (CASTELLS, 2003).

---

<sup>11</sup> Alguns dos estudiosos citados nesse trabalho nominam de sociedade moderna ou modernidade o período entre o século XVI e XX, até mesmo quando demonstram o equívoco no emprego dessa terminologia e os problemas semânticos que acarreta seu emprego de maneira indiscriminada, ora para se referir a um período da história, ora para uma visão de mundo. Todavia, suas reflexões têm por epicentro as grandes transformações que se operam nessa sociedade no final do século XX, quando do fim da bipolarização leste/oeste, capitalismo/comunismo, que levou à formulação de um conceito de pós-modernidade e do anúncio sobre o fim da história.

O período é marcado pelo surgimento de um tempo instantâneo e um espaço virtual, que aumentam cada vez mais a tensão entre o ato de querer e a capacidade de agir do indivíduo (SCHOPENHAUWER *apud* BAUMAN, 2001, p. 24), lançando-o numa busca incessante pelo equilíbrio que acaba por criar um estado de liquidez:

Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "autoevidentes". É verdade que a vida moderna foi desde o início "desenraizadora" e "derretia os sólidos e profanava os sagrados" como os jovens Marx e Engels notaram. Mas, enquanto no passado isso se fazia para ser novamente "reenraizado", agora as coisas todas – empregos, relacionamentos, know-hows etc. – tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis. (BAUMAN, 2003).

Marshall Berman (1986) reconhece que essa realidade é portadora de uma ambiguidade: mesmo tendo criado possibilidades infinitas para o desenvolvimento humano, produz miséria e impede o indivíduo de sua realização, pois trouxe consigo novas cangas, mais sutis, mas nem por isso menos deletérias:

O signo distintivo do urbanismo oitocentista foi o bulevar, uma maneira de reunir explosivas forças materiais e humanas; o traço marcante do urbanismo do século XX tem sido a rodovia, uma forma de manter separadas essas mesmas forças. (*Idem*, p. 159).

Quase uma década antes, em *Mística feminina*, Friedan (1971) demonstrou que o trabalho das donas de casa foi facilitado com o surgimento de um grande número de aparelhos domésticos, mas essas tecnologias tornaram-no menos valorizado e significativo.

Nos processos industriais, “surge um novo tempo industrial – um tempo ‘digital’, qualitativo [...] que contempla a articulação das subjetividades na resolução



de problemas em condições de incerteza dos processos produtivos”. (ACSELRAD, 1998, p. 179).

Se, por um lado, houve avanços que alçaram a sociedade a novos níveis de bem-estar, libertando grande contingente do trabalho manual quer na fábrica quer no espaço doméstico, por outro se instaura o caos que, como está na epígrafe deste capítulo, só se dá a conhecer nos fenômenos que gera e o constitui.

Na esfera da educação, as mudanças foram elevadas a níveis exponenciais com a informatização e a introdução da Internet no espaço escolar nas últimas décadas do século XX e no início do XXI. Em *Cibercultura*, ao historiar o processo de constituição do ciberespaço – o nicho em que se produz a cibercultura – Lévy (2000) anuncia as profundas transformações no âmbito escolar com o advento das novas tecnologias intelectuais<sup>12</sup>. Estas são oriundas da constituição desse espaço, em que se conectam diferentes grupos humanos numa rede de comunicação, gerando novas concepções estéticas e éticas, de espaço e tempo, de virtual e real. Até mesmo o que se pensa sobre o pensado é reelaborado, toma nova forma e conteúdo, dando novo sentido ou travestindo antigos signos de novos significados. Sem dúvida alguma:

[...] as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudaram profundamente os dados do problema da educação e formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. (*Idem*, 2000, p. 158).

---

<sup>12</sup> Pierre Lévy (2000) considera como tecnologia intelectual o conjunto de suportes materiais empregados na produção e circulação das informações e da comunicação com vista à elaboração do conhecimento. Para ele, o advento do ciberespaço produziu novos suportes, como bancos de dados, arquivos digitais, videoconferências, hiperdocumentos, simuladores virtuais e outros, que favorecem novas formas de acesso à informação e permite o desenvolvimento de novos raciocínios e conhecimentos.

Imersos nessa realidade histórica, a maioria dos indivíduos debate-se cegamente, pois desconhece os nexos entre as diferentes dimensões da sociedade e são incapazes de diferenciar no presente as contingências das continuidades (GADDIS, 2003). Eles vivem o presente como única dimensão espaço/temporal real, “numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBBSAWM, 1995, p. 13). Ainda que cegos, alguns aventuram-se a guiar seus pares, o que conduz a um desfecho inevitável: todos caem no barranco. Essa cegueira não é individual, não deriva de má-formação congênita e tampouco é fisiologicamente adquirida. A cegueira é coletiva e originária das imbricadas relações que os indivíduos estabelecem, ao longo do tempo, na incessante busca da realização daquele ato de querer que o real seja o que foi pensado, imaginado e idealizado. Saramago (1995, p. 310) em seu romance *Ensaio sobre a cegueira* revela que, além de coletiva e historicamente dada, essa cegueira é um estado do espírito, pois, se está cego, cego que vendo não vê.

Portanto, a compreensão que se tem da realidade é ingênua, marcada pela filosofia do senso comum que:

é a filosofia dos não filósofos, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. (GRAMSCI, 1981, p. 143).

Sua superação exige uma atitude filosófica que implica a apropriação de determinadas categorias de análise, significando:

[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional ativa e cultivada. (SAVIANI, 1980, p. 10).

Essa passagem não decorre de uma ação miraculosa, de uma vontade externa ao indivíduo. Pelo contrário, é resultado de uma ação premeditada e consciente, ou seja, de uma ação pensada com vistas a alcançar níveis mais complexos de explicação da realidade, dando-lhe uma inteligibilidade que permite a cada indivíduo atuar como protagonista.

Ninguém nasce sabendo fazer essa travessia. Embora seja uma opção individual, ela se dá na coletividade, na interlocução com os demais, visto que, para realizá-la, os indivíduos estabelecem relações em que ora ensinam, ora aprendem. No interstício entre ensinar e aprender, é que se constitui o fato educativo ou a educação. Segundo Carlos R. Brandão (2005, p. 26), a “educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender”. Todavia, essa educação se transforma em ensino formal, quando se:

[...] sujeita à pedagogia (a teoria da educação); cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...]. (*Ibidem*).

Para assegurar o êxito dessas “aventuras do ensinar e do aprender”, a sociedade moderna construiu um lugar a que chamou de escola. Dotou-o de equipamentos próprios, estabeleceu um conjunto de funções e procedimentos a serem executados por determinados indivíduos para ensinar às novas gerações os fundamentos de identificação (VIÑAO, 2005, p. 17), assegurando-lhes um **histórico mínimo**, ou seja, aquele conjunto de informações que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências que a sociedade entende como essenciais na constituição das identidades individual e coletiva. Afinal, para a sociedade é nos espaços escolares que as novas gerações devem experimentar o que é privilegiado no seu funcionamento (CERTEAU, 1989, p. 13). Entretanto, sua ação não está

circunscrita apenas à transmissão do **histórico mínimo**. Ela também produz um saber particular que se lança para além das paredes e dos muros da própria escola, que se constitui na cultura escolar, que é um:

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, p. 10).

No estudo da cultura escolar, as práticas educativas constituem-se em uma de suas expressões, revelando a tensão entre o que a sociedade espera que a escola transmita e o que, de fato, ela produz. Mesmo havendo mecanismo de controle de ordem legal (Diretrizes Curriculares, Exames Nacionais) e institucional (Regimento Escolar, Plano Político Pedagógico), as práticas educativas encontram seu fundamento em relações mais complexas, pois concorrem em sua ordenação com a história da instituição, as agências produtoras de materiais didáticos, a incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação, a formação e a memória dos profissionais do ensino e a maneira como se dá a apropriação da ciência da educação.

Como uma das expressões da cultura escolar, as práticas educativas são “algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa[s], já que nela[s] se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16).

Historiar as instituições escolares e as práticas educativas em particular é uma tentativa de atribuir um sentido na esfera da educação a essa complexidade que é a modernidade, fazendo com que o presente tenha um sentido, ainda que

transitório e inconcluso, impedindo o homem de sucumbir ao canto melífluo das sireias da “modernolatria” em que:

[...] todas as dissonâncias sociais e pessoais da vida moderna podem ser resolvidas por meios tecnológicos e administrativos; os meios estão todos à mão, e tudo o que é necessário são líderes dispostos a usá-los. (BERMAN, 1986, p. 163).

E que esse homem não se deixe levar pelo anúncio apocalíptico do “desespero cultural” em que:

[...] toda a vida moderna parece oca, estéril, rasa, “unidimensional”, vazia de possibilidades humanas: tudo que se assemelha à liberdade ou à beleza é na verdade um engodo, a produzir escravização e horror ainda mais profundos. (*Idem*, 1986, p. 163).

Ou pode ainda, “oferecer simplicidade quando o presente parece confuso e caótico.” (MACMILLAN, 2010, p. 29).

Compreende-se que passado e presente engendram-se mutuamente, visto que os estudos históricos tendem a produzir discursos em que o passado ganha sentido em função das demandas sociais do presente. E este se fortalece, ganha vida, significado e legitimidade no passado, que passa a ter um sentido.

### 3 UM JEITO PRÓPRIO DE ENSINAR

Para cúmulo do desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

*Conto de escola*, Machado de Assis (1884).

Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete.

*O Ateneu*, Raul Pompeia (1888).

Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia. Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito.

*Cazuza*, Viriato Corrêa (1938).

O outono chegou, escute o aceno  
de retorno a escola, o sinal toca  
novos sapatos, caminhada triste  
subi a cerca, livros e canetas  
Eu posso dizer que nós iremos ser amigos.

*We're going to be friends*, Jack Johnson (2006).

Há um sentimento ambivalente em relação à escola, um sentimento que oscila entre amor e ódio, em que se reconhece sua importância e desqualifica-a pelas práticas que adota em seu fazer pedagógico. Por exemplo, “Estudo errado” (1995), música do compositor e cantor Gabriel, o Pensador, retrata uma escola e práticas pedagógicas anacrônicas, dissonantes com a cotidianidade dos alunos:

Eu tô aqui Pra quê? [sic]  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?  
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater  
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever  
A professora já tá de marcação porque sempre me pega  
Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas

Noutra música, “Até quando?”, Gabriel (2001) apresenta o valor que a sociedade atribui à escola e a contradição desse mesmo valor: “Acordo, não tenho

trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar/O cara me pede o diploma, não tenho diploma, não pude estudar”.

A Galera do Balão (2002), banda infantil brasileira, em tom pedagógico e moralizante, também cantava o cotidiano escolar em “Quem mandou não estudar”:

Agora eu sei que estudar é importante!  
Pra ser alguém, quando for gente grande!  
Tenho pena dos meninos da escola,  
Que não pensa em outra coisa a não ser jogar bola.  
Quem mandou não estudar, quem mandou ser relachado [sic]  
Quem mandou colar, que cara mais folgado.  
Você queria nota 10, mas tirou um zero,  
E vai ser sempre assim se não levar o estudo a sério!

Incluindo muitos dos profissionais que atuam no espaço escolar, as pessoas tendem a fazer generalizações sobre a escola e suas práticas educativas, vendo todas as instituições de educação formal sob uma mesma lente, atribuindo-lhes ora uma função de emancipação ora a de inculcação. Reduzem os espaços escolares a uma mônada<sup>13</sup> ou a um aparelho ideológico do Estado<sup>14</sup>. Outro exemplo dessas idiosincrasias é um texto que circula nas escolas brasileiras e na Internet, há pelo menos três décadas, no qual a escola aparece como o único espaço em que não ocorreram mudanças, em que os profissionais da educação resistem aos fluxos inexoráveis da História<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> O emprego do conceito mônada, sob a perspectiva de Leibniz, constitui-se em metáfora para exprimir a ideia corrente de que a escola é uma instituição única, indissolúvel e, por isso, indestrutível e atemporal.

<sup>14</sup> Na teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado de Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês, as instituições escolares constituem-se em aparelhos de controle do Estado na sociedade, assegurando a reprodução da ideologia da classe dominante.

<sup>15</sup> Há várias versões, inclusive uma em que o personagem é Anísio Teixeira. O conto relata que um educador, morto há tempos, teria tido a permissão de voltar à Terra por algumas horas. Em seu breve passeio, o educador percorreu vários espaços. Ele foi às fábricas, ao teatro, aos hospitais, às lojas de departamento. Ele ficou num misto de assustado e fascinado com as mudanças ocorridas. Ele já não se identificava com nenhuma delas. Eram bem diferentes da época em que estivera vivo. Porém, antes de regressar, resolveu passar em uma escola. E, quando entrou, sentiu um grande alívio, uma paz. Ali, tudo estava como havia sido quando vivo.

Muitas das observações feitas sobre a escola estão mais na forma do que no conteúdo, no que é aparente e perceptível a olho nu, impedindo de ver as mudanças que se operam nas relações que seus protagonistas estabelecem em seu interior e com outras esferas e instituições da sociedade, definindo novos padrões de comportamento e valores, que atuam na determinação de currículos, nas práticas educativas (ZABALA, 1998) e nas formas de agir e organizar os espaços escolares (ZABALA, 1998; LEVY, 2000). Enfim, a escola não faz a sociedade e também não é um reflexo dela. Há imbricadas relações de determinação, em que as ações de uma sobre a outra provocam reações em sentido contrário, definindo novas ações e, por desdobramento, redimensionando o alcance de atuação e o grau de permeabilidade de ambas.

Ainda que se mantenham a lousa e as carteiras escolares estilo Cimo<sup>16</sup> (ergonomicamente reprovável), mesmo que alguns procedimentos didáticos não sejam muito diferentes das antigas aulas do Ateneu ou dos Grupos Escolares, não se pode negar a universalização do ensino<sup>17</sup> e a conquista da sua gratuidade; a descentralização da administração, permitindo às unidades federativas brasileiras organizarem seus sistemas de ensino (ROMANELLI, 2005) e, na primeira década do século XXI, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos e a obrigatoriedade do Ensino Médio<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Na cidade de Rio Negrinho (SC), em 1912, os irmãos Zipperer criaram a indústria de Móveis Cimo S/A que, durante muitos anos, dominou o mercado nacional de móveis para instalações comerciais e institucionais, incluindo as escolares. Sua clássica carteira escolar era de imbuia maciça, com assento basculante. In: SANTI, Maria Angélica. *Contribuição aos estudos sobre as origens da produção seriada do mobiliário no Brasil: a experiência Móveis Cimo S/A*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

<sup>17</sup> Em 2005, de acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 99% das crianças brasileiras tinham acesso à 1ª série, e 94% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental. Em 2009, um em cada cinco brasileiros (20,3%) era analfabeto funcional segundo a PNAD.

<sup>18</sup> Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro



As mudanças ocorridas na gestão das instituições escolares, nas práticas educativas e nos currículos; as lutas empreendidas pelos profissionais da educação, as reformas educacionais implementadas pelo Estado e a formulação de políticas públicas para a educação brasileira ao longo do tempo, principalmente no século XX, são eclipsadas por essas generalizações, que tendem a considerar o particular como universal.

Para o estudo das práticas educativas, há de considerar-se que correntes pedagógicas de diferentes matizes ainda reconhecem a escola como a instituição essencial e necessária para a formação das novas gerações e a equalização social (BRANDÃO, 2005; SAVIANI, 1999; CURY, 1997). As instituições escolares organizam seus espaços, suas práticas, seu currículo e suas disciplinas, respondendo às demandas sociais:

[...] cabe à escola e a nós, professores de língua portuguesa, disseminar uma visão da diversidade do português que aqui se fala, livre de preconceitos, e estimular a consciência de que a norma-padrão precisa ser estudada como mais um fator de inclusão sociocultural do cidadão, e não pode ser vista como um manual de regras de correção centrado em si mesmo. (KERSCH; FRANK, 2009, p. 51).

Considerando a escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem e desenvolvimento cultural dos conhecimentos socialmente construídos e culturalmente transmitidos, acreditamos que a mesma tenha um papel fundamental na sistematização dos conhecimentos matemáticos, com compreensão. Portanto, cabe ao professor propor situações didáticas que tornem os conhecimentos efetivamente assimiláveis e efetivamente transmissíveis, permitindo aos alunos o uso competente dos conceitos matemáticos aprendidos na escola. (PORTO; CARVALHO, 2000).

Noutra sociedade e época, na França do início do século XIX, o Padre Marcelino José Bento Champagnat, ao fundar o Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, em 1817, conhecido como Irmãos Maristas e que atua no âmbito educacional

---

aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

em várias partes do mundo, desejava que os Irmãos de Maria dedicassem-se à instrução primária. (FERRARINI, 2003, p. 29).

A semelhança é aparente. Ainda que numa primeira leitura e ao leitor desavisado as escolas pareçam-se, suas práticas assemelhem-se e que, por força de lei, adotem o mesmo programa e os mesmos critérios de promoção e retenção, cada escola é uma instituição particular, em que o universal torna-se singular.

### 3.1 DO UNIVERSAL AO SINGULAR

O estudo das instituições escolares sob a lente da História ganhou espaço muito recentemente. No entanto, os ventos da renovação historiográfica já tinham tocado Clio na primeira metade do século XX, com a publicação da *Annales d'histoire économique e sociale*, cujos fundadores entendiam que tudo era objeto da História:

A história que considero o estudo cientificamente conduzido, das diversas, actividades [*sic*] e das diversas criações dos homens de outrora, tomados na sua data, no quadro de sociedades extremamente variadas e contudo comparáveis umas com as outras [...]. (FEBVRE, 1977, p. 40).

Ciência da mudança perpétua das sociedades humanas, do seu perpétuo e necessário reajustamento a condições novas de existência material, política, moral, religiosa, intelectual. Ciência desse acordo que se realiza, dessa harmonia que se estabelece perpetuamente e espontaneamente, em todas as épocas, entre as condições diversas e sincrônicas de existência dos homens: condições materiais, condições técnicas, condições espirituais. (*Idem*, p. 55).

Se a primeira geração dos *Annales* desloca o ofício do historiador da narração, das compilações para a formulação de uma história problema (FEBVRE,

1977, p. 43), e amplia o conceito de fontes históricas (BLOCH, 2001), na década de 1970, a *Nova História*:

[...] enriqueceu fundamentalmente a reflexão histórica: abertura às outras ciências; inscrição do homem na globalidade do seu entorno natural, técnico, econômico, afetivo, simbólico, etc.; busca de uma nova decomposição das realidades permitindo ler os jogos de ajustamentos sociais, espaço-temporal da história. (TÉTART, 2000, p. 123-124).

Esse alargamento das fronteiras dos estudos históricos permitiu olhar para realidades até então à margem das pesquisas ou consideradas eventos desprezíveis, provocando o surgimento de novas especialidades no campo da pesquisa histórica.

O fruto desses movimentos foi o loteamento do campo histórico (BARROS, 2004). Desde a década de 1980, sempre na perspectiva de dar inteligibilidade à sociedade, que se torna cada vez mais complexa, e que se altera num ritmo exponencial e num fluxo não uniforme e tampouco retilíneo, presenciou-se o surgimento de especialidades diversas no campo da pesquisa histórica, como a história urbana, a história do gênero e das mulheres, a história das religiões e da religiosidade, a história do cotidiano e da vida privada, da educação, das instituições escolares e das ideias pedagógicas, entre tantas outras. Porém, a especialização não ocorreu apenas no âmbito dos **domínios** do campo histórico. Também se observaram profundas mudanças nas **abordagens** e nos **métodos de pesquisas históricas**<sup>19</sup>, suscitando críticas, como a de que a História pode perder sua identidade.

---

<sup>19</sup> Em seu artigo “Os campos da História: uma introdução às especialidades da História”, José D’Assunção Barros mapeou os campos da pesquisa histórica, com base em suas “dimensões”, “abordagens” e “domínios”.

Essa fragmentação em especialidades está acompanhada de uma fragmentação de perspectivas, pois, “já não existem nos meios acadêmicos muitos estudiosos que acreditem na existência definitiva de uma única maneira de ver as coisas”. (BARROS, 2004, p. 19).

Em construção (SAVIANI, 2000), já se reconhece que a História da Educação é um domínio do campo da História, cujas fronteiras são muito voláteis, um território suficientemente amplo para abarcar uma gama de sujeitos e objetos de natureza e gênero muito diversos (história das ideias pedagógicas, história das instituições escolares, história das políticas públicas para educação, história das práticas educativas, história do currículo, etc.), cujas abordagens incorporam métodos de outros campos do conhecimento.

Na História da Educação, o enfoque dado à história das instituições escolares contribui para um estudo das singularidades e põe em destaque as escolas como portadoras de

[...] um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira. (GATTI JR, 2002, p. 4).

Afinal, não é o tempo que muda rápida ou lentamente. São os ritmos das alterações das estruturas sociais que determinam as mudanças que se operam nas esferas da sociedade. (HELLER, 2000).

Historiar uma instituição escolar é buscar identificar nas particularidades a maneira como o que é entendido como universal toma forma, ganha sentido e torna-se vida. (GATTI, 2002; SANFELICE, 2006).

## 3.2 DETERMINANTES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Olhar a História da Educação com base em uma instituição escolar implica o reconhecimento de que esse espaço – aqui entendido como conjunto de relações e práticas educativas que se estabelecem num dado lugar e tempo determinados – constitui-se numa totalidade que é uma “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato **qualquer** (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (KOSIK, 1976, p. 44) [grifo do autor].

Possibilita-se uma compreensão da existência de uma instituição escolar quando ao historiar, investigam-se os elementos que a definem como espaço destinado aos procedimentos de ensino e de aprendizagem; iluminando os conjuntos de relações entre seus protagonistas; perscrutando seus discursos e práticas pedagógicas:

[...] sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES apud GATTI JR, 2002, p. 20).

Como totalidade, a instituição escolar apresenta uma heterogeneidade com relação ao par essência-aparência (HELLER, 2000), que se define num fluxo marcado pela contradição entre o que se pensa sobre seu papel e o que se vive na realidade imediata.

Em seu artigo sobre a relevância social em historiar-se uma instituição escolar, Sanfelice (2006) revela a chave para o entendimento desse binômio. Na pesquisa histórica, há que se considerar que a origem de uma instituição escolar é

peculiar, marcada por motivações de natureza diversa, ou seja, ela pode ser uma conquista de movimentos sociais ou a expressão de políticas educacionais:

[...] não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é impar. (*Idem*, p. 23).

Além do mais, há que se considerar a diferença na composição de seus quadros docentes e discentes, sem falar na chamada equipe administrativa, em que estão desde os serventes até o gestor administrativo (ainda que haja exceções). As diferenças etárias e procedências espaciais e socioeconômicas acabam por determinar formas peculiares e próprias de viver, o que é entendido e esperado de uma instituição escolar. (*Ibidem*, 2006).

Diante dessa complexidade, o estudo da cultura escolar constitui-se numa abordagem que permite identificar as ligações entre as diferentes esferas da sociedade, “[...] que a produziu e foi por ela produzida”. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 62).

Não é tão simples, como pensava o Dr. Cláudio<sup>20</sup>, professor de *O Ateneu*, para quem o internato refletia a sociedade. A instituição escolar não é uma reprodução da sociedade, não é o *locus* em que a sociedade espelha-se ou que se vive por antecipação a vida extramuros, como uma experiência laboratorial. Pelo contrário, ela possui um nível de autonomia que permite a reelaboração daqueles

---

<sup>20</sup> Personagem do romance *O Ateneu*, de Raul Pompeia, Dr. Cláudio expressa a ideia de que a instituição escolar, o internato, é um reflexo da sociedade, de que as relações vividas em seu interior são da mesma natureza daquelas estabelecidas extramuros, principalmente as mazelas. Para ele, “A corrupção que ali viceja, vai de fora. Os caracteres que ali triunfam, trazem ao entrar o passaporte do sucesso, como os que se perdem, a marca da condenação.” (POMPEIA, 1991, p. 128).

valores, daquelas condutas e dos conhecimentos tidos como necessários na construção identitária<sup>21</sup> dos indivíduos,

[...] a própria vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade [...]. (CANDIDO *apud* PESSANHA *et alii*, 2004, p. 62).

Como expressão da cultura escolar, as práticas educativas, entendidas numa perspectiva antropológica, constituem-se no conjunto de procedimentos pedagógicos próprios das instituições escolares, organizado pelos docentes com a intenção de assegurar a educação, ultrapassando os espaços escolares e projetando-se para além do tempo para o qual foi pensado.

De acordo com Zabala (1998), as práticas educativas são sequências didáticas de ensino e aprendizagem, e concorrem as formas de utilização dos espaços e tempos escolares intra e extramuros, na maneira de organizar os conteúdos e a sala de aula, nos recursos didáticos escolhidos para explorar dados e conteúdos e no sentido dos instrumentos de avaliação empregados para verificar o ensino e a aprendizagem.

Quando esses profissionais da educação planejam as sequências didáticas, estão definindo os conteúdos a serem ensinados – sejam conceituais, procedimentais e de atitudes –, estabelecendo o quando, o como e o ritmo em que os alunos devem aprender. Em sua execução, os professores lançam mão de um conjunto de recursos de diferentes ordens, desde os materiais a serem utilizados pelos alunos até a maneira como propõem as atividades que são definidas pelas leis ou regimentos escolares e pelas correntes pedagógicas em que creem. Ainda que

---

<sup>21</sup> No âmbito dos estudos culturais, a “construção identitária” pode ser entendida como uma “projeção simbólica”, que leva os indivíduos a ver e crer, conhecer e reconhecer, dando sentido, unidade e identidade.

inconscientemente, os professores, quando organizam essas sequências, fazem-no com base em suas crenças e valores, que dão legitimidade ou não àqueles conteúdos que se espera sejam ensinados. Embora elaborada pelos professores para alcançar determinados fins educacionais, essa execução depende fundamentalmente da presença dos alunos, de forma ativa ou passiva. Ainda que pareça estranho, a postura passiva constitui-se ou no comportamento esperado por aqueles que planejaram a prática educativa ou uma contestação à prática proposta pela docente.

Todavia, não são apenas professores e alunos que definem as práticas educativas, que atuam no processo de ensino e de aprendizagem, que dão forma e significado ao que se concebe como função precípua das instituições escolares. Ainda que protagonistas, a atuação de professores e alunos está condicionada à presença de outros personagens intra e extramuros escolares.

As práticas educativas são determinadas por uma multiplicidade de variáveis e “[...] tem suas justificção em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores [...]”. (ZABALA, 1998, p. 16).

Ainda que defina os fins e os meios para executá-las, estabelecendo inclusive os momentos em que o aluno deve atuar, o professor não tem controle sobre os rumos que essas práticas educativas tomam, sobre os resultados pedagógicos em seus diferentes matizes nos alunos ou na comunidade escolar e/ou em seu entorno.

Parece ilustrativo sobre esse fenômeno, o filme *A onda*<sup>22</sup>, que retrata experiência didático/pedagógica do professor de História Mundial, Ron Jones, da

---

<sup>22</sup> Em 1976, o Professor Ron Jones escreveu e publicou o conto *A terceira onda*, descrevendo a prática pedagógica desenvolvida para explicar a ascensão do nazifascismo na Europa após a Primeira Guerra Mundial. Seu conto ganhou as telas da TV estadunidense em 1981, num filme



escola secundária Cubberley High School, em 1967, na cidade de Palo Alto, Califórnia/EUA. Em entrevista, Jones (2011) revelou a distância entre a intenção de quem planeja a prática educativa e a sua experiência:

O momento exato em que soube que tinha ido longe demais foi quando Robert me seguiu até a sala da coordenação. Eu não previ aquilo, e lá estava ele na coordenação, até que outro professor, Bonnie, o coordenador do departamento de inglês, muito parecido com o personagem do filme, deixou seus óculos cair até o nariz, olhou para Robert e disse: “Robert, você não deve estar aqui, essa é a sala da coordenação, apenas para os professores.” E Robert olhou para Bonnie e disse “Eu não sou um estudante, sou um guarda-costas”. E foi aí que eu soube que ele tinha atravessado alguma linha invisível, e aquilo que era apenas uma simulação se tornou algo real. E percebi que estava também atravessando essa mesma linha. Eu não estava mais apenas ensinando alguma coisa sobre essa coisa chamada fascismo, eu estava gostando de ser um líder, o que era assustador.

No campo da educação, a experiência de Jones é emblemática, atestando o papel da escola como espaço para inculcação de valores e padrões de comportamento tidos como válidos. Em outras palavras, a escola oportuniza o aprendizado de uma maneira própria dos indivíduos se relacionarem entre si, na ocupação dos espaços e na apropriação dos saberes. Por outro, demonstra que o sucesso das práticas educativas reside em seu poder de mobilizar alunos e alunas a empregar todos os recursos materiais e simbólicos à sua disposição no espaço escolar para aquisição do conhecimento, a alteração das emoções e o aumento da capacidade de agir em situações distintas daquelas oportunizadas pelos docentes.

### 3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS & PRÁTICAS EDUCATIVAS MARISTAS

---

dirigido por Norman Lear, e um *remake* para o cinema em 2008, uma produção dirigida por Dennis Gansel.

Para Sanfelice (2006, p. 23), ao historiar-se uma instituição escolar, é imprescindível levar em consideração sua origem “[...] quase sempre muito peculiar”. Além de que, “[...] quando decifradas, oferecer várias supresas”, revela o húnus das práticas educativas.

É na história da instituição que seus protagonistas buscam os fundamentos para direcionar suas ações e evidenciar sua autenticidade, dando estatura e legitimidade às suas ações (MACMILLAN, 2010). Com esse gênero de História, é possível a formulação de uma consciência história (GADDIS, 2003), dando sentido à complexidade das relações que se estabelecem em seu interior e com as demais esferas da sociedade.

Ainda que as práticas educativas desenvolvidas pelos Irmãos, professores e pelas professoras nas escolas mantidas pelo Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria (Irmãos Maristas) pareçam-se ou apresentem semelhanças com as de outras instituições escolares, ou ainda, remetam a outras experiências educacionais de outros tempos e espaços, há particularidades, que lhe outorgam o adjetivo “marista”. Seus protagonistas reconhecem que há uma maneira particular de ser, de ensinar e de aprender.

Para Serra (2011), a “característica própria da educação marista inspira-se na espiritualidade e na pedagogia de Marcelino Champagnat, fundador do Instituto dos Irmãos Maristas”, que tomou para si e para a instituição religiosa/educacional o lema: “Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus” (FURET, 1999, p. 313).

Antes mesmo da comunidade religiosa dos Irmãos Maristas definir suas regras, o que seu deu em 1837, em carta dirigida ao Irmão Bartolomeu em 1830, Padre Champagnat apresenta as bases fundantes das práticas educativas maristas:

Digam a seus meninos que Jesus e Maria gostam muito deles todos: dos que são bem comportados porque são parecidos com Jesus, que é o máximo de bem comportado; dos que ainda não são, porque vão ser. Digam que Nossa Senhora também gosta deles porque Ela é a Mãe de todos os meninos de nossas escolas. (IRMÃOS MARISTAS, 2011).

Nas Constituições e Estatutos do Instituto (1999), reafirmam-se essas bases:

“Seguir a Cristo do jeito de Maria, em sua vida de amor ao Pai e aos homens”.

Se na fundação essa orientação destinava-se apenas aos Irmãos, que eram religiosos e professores, com uma presença em seus quadros de colaboradores na condição apenas de professores, esse primado estende-se a eles, quando “[...] pede-se que procurem conhecer a missão marista e os valores que a orientam”. (PROVINCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-SUL, 2010, p. 45).

De acordo com Padre Champagnat, para ensinar as crianças do jeito de Maria, “[...] é preciso, antes de tudo, amá-las, e amá-las todas igualmente” (FURET, 1999, p. 501). As condições necessárias para isso são presença, simplicidade, espírito de família e amor ao trabalho.

Em suas reflexões sobre a missão educativa marista, Alves revela que as escolas maristas em sua origem têm público e objetivo específicos:

Quando em 1828, o Padre Champagnat apresenta um pedido de autorização para seu Instituto ao governo francês, acrescenta um objetivo ao principal: educar aos jovens do campo e dirigir casas de Providência ou de refúgio para os jovens desejosos de regenerar-se, ou para meninos expostos a perder seus bons costumes. (ALVES, 2011).

A preocupação em formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos” (FURET, 1999, p. 498; ALVES, 2006, p. 21), levou Padre Champagnat a formular orientações para práticas educativas que imprimem um sentido todo particular às instituições escolares maristas. Quando da apresentação da primeira edição do *Guia das*

escolas, Irmão Francisco, Superior-Geral do Instituto, destaca essas orientações de inovações pedagógicas de Padre Champagnat:

Desnecessário dizer-vos que, na elaboração e na redação desta obra, seguimos fielmente as instruções deixadas por nosso piedoso Fundador a respeito da educação da juventude. [...]

Cinco temas desenvolvidos nesta obra são especificamente dele:

1º) O método de Leitura.

2º) Os métodos disciplinares ou as qualidades e o espírito de uma boa disciplina.

3º) O método de dar o catecismo e de conquistar os meninos para Deus [...].

4º) O ensino do canto.

5º) As regras relativas à formação dos jovens Irmãos [...]. (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 93).

No que concerne à leitura, Padre Champagnat pede que os Irmãos abandonem o método da soletração para o ensino da língua, adotando o da “pronúncia das consoantes”. (FURET, 1999, O. 155).

No ensino da disciplina, suas orientações são para que os Irmãos eduquem as crianças e jovens a serem atentos e ordeiros, que a eles se ensine “[...] todo o condicionamento externo que caracteriza uma escola bem-organizada.” (*Idem*, p. 79). Dessa maneira, a escola é a própria expressão da disciplina esperada de seus integrantes, tornando-se um ato pedagógico e, por isso, educativo.

As orientações de Padre Champagnat quanto à organização da escola e suas reiteradas advertências aos Irmãos na atuação catequética e da instrução revelam sua preocupação para com a disciplina<sup>23</sup> e obediência<sup>24</sup>:

O hábito de ralhar priva o Irmão Diretor da estima dos Irmãos, provoca murmurações e introduz infalivelmente o mau espírito na comunidade. No Irmão encarregado de uma classe, semelhante vício destrói a disciplina da

---

<sup>23</sup> A *temperança* é uma das quatro virtudes cardeais da Filosofia clássica, recuperada pela Igreja cristã, que se manifesta na disciplina.

<sup>24</sup> Na tradição da Igreja Católica Romana, a obediência é uma virtude do cristão, que significa submeter-se livremente à palavra ouvida, tida como verdade por ser expressão da vontade de Deus.

escola, cria nos alunos um caráter rude, melancólico e grosseiro, inspirando-lhe secreta aversão ao professor e à escola. (Idem, p. 415).

No que se refere à catequese, essa era a maior tarefa dos Irmãos no espaço escolar. Segundo Furet (1999, p. 461), seu biógrafo, para Padre Champagnat “Ninguém, pois, sob o pretexto de que deve lecionar disciplinas profanas, negligencie o catecismo”. Quanto ao método de ensinar as escrituras, os Irmãos devem rezar pelas crianças, pela conversão dos pecadores e dos infiéis, sendo sempre o bom exemplo em toda parte, o modelo de piedade, regularidade, modéstia e caridade. O ensino do canto concorre para o ensino das escrituras e o exercício das virtudes. Além de “[...] atrair os alunos e afeiçoá-los à escola, pelo prazer puro e inocente que o canto lhes oferece [...]”. (Idem, p. 490).

Ao descrever os procedimentos de Padre Champagnat na catequese, na vida em comunidade e em seu trabalho eclesial e os cuidados para com a formação dos Irmãos, Furet (1999), apresenta os traços que definem o método pedagógico das escolas maristas:

Os catecismos do Pe. Champagnat, de atraentes, tornaram-se famosos na paróquia. Os adultos também quiseram tomar parte e, aos domingos, acorriam em grande número. Esses novos ouvintes obrigaram-no a alterar um pouco o estilo de suas instruções. Assim, depois de esclarecer o texto da lição do dia, mediante perguntas claras, simples e ao alcance das inteligências mais limitadas, tirava conclusões morais para a conduta e reflexões apropriadas para sensibilizar os corações e levá-los à prática da virtude. Fosse qual fosse o assunto da lição, sabia destacar o que convinha para cada classe social, estado e idade. (p. 42).

As práticas educativas que surgem das prédicas de Padre Champagnat e servem de inspiração ou como guias para os Irmãos e profissionais da educação que atuam nas instituições maristas, nesses tempos marcados pela fluidez e alterações acelerada das estruturas, ampliam sua dimensão teleológica. As escolas maristas e suas práticas educativas não negligenciam a instrução, porém, a utilizam

para alcançar seu intento maior que é a de “fazer bons cristãos”; (FURET, 1999, p. 79) é a “[...] escola uma sementeira de santos” (*Idem*, p. 86). Em 1831, na carta ao Irmão Barthélemy, da escola de Ampuis, Padre Champagnat reiterou a função apostólica da escola marista:

Você tem em mãos o sangue precioso de Jesus Cristo. Depois de Deus é a você que seus numerosos alunos ficarão devendo a salvação. Toda a vida deles será o eco daquilo que você lhes tiver ensinado. Esforce-se, não poupe nada para formar à virtude seus corações juvenis. Faça ver a eles que nunca serão felizes sem a prática da virtude, sem a piedade, sem o temor de Deus; que não há paz para o ímpio. Somente Deus pode dar-lhes a felicidade, que é para ele que foram criados. Quanto bem você pode fazer, meu amigo! (IRMÃOS MARISTAS, 2011).

Na segunda parte de seu livro, Irmão Furet, ao historiar as virtudes de Padre Champagnat, apresenta também sua preocupação quanto ao trabalho educativo dos Irmãos, revelando esse caráter teleológico do trabalho educativo das escolas maristas, que é o de assegurar a salvação das almas, fim último da escola católica. Se um Irmão Marista ou profissional da educação que atue na escola marista “se limitar a instruir os alunos, cumprirá sua obrigação pela metade” (*Idem*, p. 287), pois a vocação do Instituto e, por extensão, de seus membros é “[...] a santificação das almas [...]” (*Idem*, p. 75). O Irmão Luís, da primeira geração do Instituto, ao assumir a direção da escola em Marlihes, dá um testemunho dessa vocação:

[...] não lecionava como simples professor, mas como religioso e apóstolo. Não negligenciava o ensino primário. Sabia que devia ministrá-lo, pois era um meio de atrair as crianças e assim levá-las a Deus. Seu objetivo não era apenas instruí-las; queria, sobretudo, fazer delas bons cristãos. (*Ibidem*, p. 79).

A presença consitui-se marca distintiva das práticas educativas maristas, entendida como uma das atitudes de Maria na educação de Jesus. Padre

Champagnat chega a advertir um Irmão quando negligencia a presença junto às crianças para fazer suas orações:

Certo dia, notando que o Irmão responsável pela vigilância dos internos, entretido com a reza do Ofício, dava-lhes pouca atenção, o Pe. Champagnat observou-lhe: [...] Sua primeira obrigação é cuidar de seus alunos para prevenir o mal e conservar-lhes a inocência. (*Ibidem*, p. 73).

Para ele, a presença é uma ação educativa que dá um salvo conduto, pois, “[...] sua oração será mais agradável a Deus [...], ainda que, em decorrência de sua função, se [...] distraia um pouco”. (*Idem, Ibidem*).

Em um escrito que não foi conservado e que é recuperado pela memória de seu biógrafo, Padre Champagnat pede que os Irmãos “Cuidem muito dos meninos; nunca deixá-los sozinhos na sala de aula, nos recreios ou alhures; cuidar deles em toda parte”. (*Idem*, p. 125).

Em seus sermões, nas suas cartas e circulares dirigidas aos Irmãos e em sua correspondência com as autoridades civis e religiosas, Padre Champagnat destaca outros predicados da educação marista, como a simplicidade, o espírito de família e o amor ao trabalho. Esses predicados a tradição marista apresenta como expressão do modo de ser de Maria, mãe de Jesus Cristo (BRAMBILA, 2011), dando um sentido singular à atuação dos Irmãos e professores das escolas maristas. Confere, ainda, legitimidade de caráter divino à insituição escolar marista:

Maria, nossa Boa Mãe, depois de os ter escolhido e separado do mundo, os transformou em novos apóstolos a fim de que produzam frutos e que esses frutos permaneçam. Agora ela lhes dirige essas suaves palavras de Jesus a seus apóstolos: ‘Vinde a um lugar á parte’. (CHAMPAGNAT *apud* FERRARINI, 2003, p. 54).

Na biografia redigida por Furet, Padre Champagnat orienta que na catequese façam-se “perguntas breves e claras” (1999, p. 79), com “[...] algumas

conclusões práticas e exemplos ilustrativos [...]” (*Idem, Ibidem*), devendo os Irmãos preparar a instrução e falar com simplicidade.

Esses são alguns dos predicados das práticas educativas maristas, que com o tempo e na memória da comunidade marista tornou-se o jeito de Maria educar seu filho e, por isso, deve ser o jeito de educar dos maristas.

Em seu testamento espiritual, “embora a escrita não seja dele” (SAMMON, 2011), Champagnat faz uma exortação de caráter evangélico ao espírito de família que deve animar a vida da comunidade marista:

Amai-vos uns aos outros como Jesus Cristo vos amou. Que não haja entre vós senão um mesmo coração e um mesmo espírito. Que se possa dizer dos Irmãozinhos de Maria como dos primeiros cristãos: ‘Vede como eles se amam’... É o mais ardente voto de meu coração neste último momento da minha vida. Sim, meus caríssimos Irmãos, atendei às últimas palavras de vosso pai, pois são as mesmas de nosso amado Salvador: ‘Amai-vos uns aos outros’. (FURET, 1999, p. 223).

Identificar os valores e as sequências de atividades indicados pelo fundador dos Irmãos Maristas e/ou formulados pelos primeiros Irmãos para a formação de “bons cristãos e virtuosos cidadãos” (FURET, 1999, p. 79) permitirá revelar as particularidades que dão singularidade às práticas educativas maristas (ZABALA, 1998). Ainda que as mudanças que se operam nas estruturas das diferentes esferas da sociedade deem um novo significado e sentido às práticas educativas ao longo do tempo, há uma essência que se atualiza, renova-se, toma novas formas, ganhando um novo sentido e significado.



#### 4 DE QUE ROCHA FORAM TALHADOS

Olhai para a rocha da qual fostes talhados, para a cova de que fostes extraídos [...].

BÍBLIA DE JERUSALÉM, 1995, Is 51:1

Para Plekhanov<sup>25</sup>, em seu ensaio *O papel do indivíduo na história*, publicado pela primeira vez em 1898, em cada época, há grandes homens que são indivíduos capazes de reconhecer os limites das mudanças que se operam no conjunto das relações sociais ao longo tempo, identificando as formas de ação, organizando e conduzindo os demais. Nesse sentido, reconhece-se que a ação do indivíduo é resultado das condições historicamente dadas. Porém, também é resultante da ação consciente da vontade do indivíduo.

O grande homem é grande não porque suas particularidades individuais imprimiam uma fisionomia individual aos grandes acontecimentos históricos, mas porque é dotado de particularidades que o tornam o indivíduo mais capaz de servir às grandes necessidades sociais de sua época, surgidas sob a influência de causas gerais e particulares. [...] O grande homem é precisamente, um iniciador, porque vê **mais longe** que os outros e deseja **mais fortemente** que outros. Resolve problemas científicos colocados pelo curso anterior do desenvolvimento intelectual da sociedade, indica as novas necessidades sociais criadas pelo desenvolvimento anterior das relações sociais e toma a iniciativa de satisfazer a estas necessidades. [...] Nisto reside a sua importância e toda a sua força. Mas esta importância é colossal e esta força é prodigiosa. (PLEKHANOV, [198-?], p. 110). [grifo do autor]

Por sua atuação nas esferas da educação e da educação cristã católica, Padre Champagnat é um desses indivíduos em que:

---

<sup>25</sup> Georgi V. Plekhanov (1856-1918) integrou a primeira geração de marxistas russos, sendo um dos ideólogos do movimento comunista na Rússia, contribuindo para reflexões sobre a arte e a religião na sociedade. Em 1903, distanciou-se de Lênin e dos bolcheviques por considerar que a tomada do poder defendida por eles levaria à instauração de um regime autoritário.

[...] a consciência da necessidade absoluta de um fenômeno só pode aumentar a energia do homem que simpatiza com ele e que se considera a si próprio uma das forças que originam esse fenômeno. (*Idem*, p. 80).

Padre Champagnat nasceu em nasceu 20 de maio de 1789, em Marlies, no mesmo ano em que uma série de acontecimentos alterou profundamente o quadro político e o social da França, com desdobramentos na Europa e na América. Nesse ano, iniciaram-se as reuniões dos Estados Gerais<sup>26</sup> (5 de maio) em Versalhes, que não eram convocadas desde 1614. Os representantes do Terceiro Estado<sup>27</sup> e alguns representantes do baixo clero proclamam-se em Assembleia Nacional Constituinte (9 de julho), jurando dotar a França de uma Constituição. Respondendo às tentativas do rei de fechar essa Assembleia e em decorrência do aumento do preço do trigo, grupos populares armados organizaram revoltas em Paris e em outras cidades da França (12 de julho). Ocorreram “[...] mais de 400 revoltas entre abril e julho de 1789” (TAINÉ *apud* TULARD, 1990, p. 44). A maior delas foi a tomada da Bastilha, prisão e símbolo do absolutismo francês (14 de julho).

Em agosto, extinguiram-se os direitos feudais. Em outubro, a Assembleia Nacional aprovou a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, em que se defendem os princípios universais de liberdade, igualdade e fraternidade, ao que o Papa Pio VI<sup>28</sup> (1775-1799) escreveu em 1793: “vão gritando e imprecando até à náusea que o homem nasce livre e não está sujeito ao império de ninguém”. (*apud* MANACORDA, 1989, p. 253).

---

<sup>26</sup> Estados Gerais eram a Assembleia dos representantes dos três estados ou ordens (Clero, Nobreza e Terceiro Estado) que formavam a sociedade francesa durante o Antigo Regime, que é um sistema político-social aristocrático estabelecido na França, durante o reinado dos Valois e Bourbon, entre os séculos XVI e XVIII. Em 1787, o rei Luiz XVI convocou os Estados Gerais para aprovar um projeto de reformas com vista a reorganizar política e administrativamente o Estado francês.

<sup>27</sup> O **Primeiro Estado** era composto pelos clérigos (padres, bispos, etc.), o **Segundo Estado** era formado pela nobreza e o **Terceiro Estado** era, o que comumente hoje se chama de "POVO", que é o conjunto de comerciantes, burguesia em geral, trabalhadores urbanos, conhecidos como *sans-culottes*, artesãos e camponeses.

<sup>28</sup> O Papa Pio VI já havia condenado o ideário Iluminista em sua encíclica *Inscrutable divinae sapientiae* (1775).

Para a Igreja Católica Romana na França, o ano de 1789 foi o *annus horribilis*, pois na Assembleia Nacional surgiram projetos de lei por instrução pública, gratuita e laica; o direito à cobrança do dízimo foi extinto em agosto e seus os bens da Igreja foram confiscados para saldar o déficit público em novembro.

Em 1789, iniciou-se um período marcado por profundas mudanças, as quais culminaram na instauração da modernidade que, mais que uma época, é um ideário ou uma visão de mundo. (BERMAM, 1986; BAUMAN, 2001).

Na Europa, desde o Renascimento (século XVI), ideias como o secularismo, o humanismo e o individualismo ganharam espaço e tornaram-se pedra angular de um movimento intelectual chamado de Iluminismo ou Ilustração no Século XVIII.

Esse movimento preconizava que o progresso, a prosperidade e a felicidade dos povos seriam alcançados com a vitória da razão sobre fé. Seria por meio da razão que os seres humanos descobririam as leis que regem os fenômenos naturais e sociais. Assim encontrariam as maneiras mais adequadas, em outras palavras, mais eficientes e eficazes, para o domínio da natureza, assegurando maior liberdade e bem-estar. Cindiram-se fé e razão, Estado e Igreja, Deus e homens. Reafirmou-se o humanismo renascentista em que os seres humanos são dotados de vontade e iniciativa, podendo prescindir de Deus em suas escolhas. E, por isso, determinam o seu devir histórico, negando a crença de que Deus constantemente interfere nos destinos humanos.

Por isso, para os iluministas, a educação das novas gerações não mais poderia ser conduzida pela Igreja Católica ou Protestante, pois, seus ensinamentos estavam pautados na fé, tornando-se entrave ao progresso e ao exercício da liberdade.

Com as revoluções burguesas<sup>29</sup> e a queda da monarquia absolutista, a educação “[...] tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas.” (MANACORDA, 1989, p. 249). Na França, durante a Convenção Nacional<sup>30</sup>, mesmo divergindo quanto aos rumos do movimento revolucionário, girondinos e jacobinos afirmavam ser a educação uma necessidade de todos, devendo ser proporcionada pela sociedade. (*Idem*, p. 251).

A reação da Igreja Católica Romana foi a de reafirmar seus princípios tradicionais, principalmente durante o pontificado de Gregório XVI (1831-1846) e de Pio IX (1846-1878). Segundo Boschilia,

[...] a Igreja, buscando a convergência entre os seus interesses e os da sociedade, passou a investir num programa de recuperação da “tradição” e da “autoridade”, adotando como política religiosa um modelo muito próximo àquele imposto pela Igreja no período tridentino, dando contornos [ao] catolicismo ultramontano [...] (2002, p. 18).

Com a Revolução Francesa, os conflitos entre a Igreja Católica Romana e o Estado francês na definição das esferas de ação, provocaram reações antagônicas na sociedade francesa, de um lado o galicanismo ganhou impulso, defendendo a constituição de Igreja Nacional, separada do papado. De outro, fortaleceu o movimento ultramontano, em que se defende a independência da Igreja e o centralismo romano na figura do papa. No âmbito cultural, o movimento esteve em oposição ao mundo moderno e as transformações que se operavam em todas as

---

<sup>29</sup> Tradicionalmente, revoluções burguesas são os movimentos ocorridos no continente europeu e na América do Norte nos séculos XVII e XVIII, em que houve a supressão dos direitos feudais, o fim da política mercantilista e da monarquia absolutista, dando lugar a um estado liberal, capitaneado pela burguesia e caracterizado pelo liberalismo político e econômico. As chamadas Revoluções Burguesas foram: as Revoluções Inglesas do século XVII (Puritana e Gloriosa), a Independência dos EUA e a Revolução Francesa, essas duas no século XVIII.

<sup>30</sup> Convenção Nacional foi a fase da Revolução Francesa marcada pela presença ativa das camadas populares, levando o movimento revolucionário a reformas radicais para o período. Reformas como: o sufrágio universal, o tabelamento de preço de todos os gêneros de primeira necessidade, a criação da escola primária pública e gratuita, a regulação dos salários e o direito de greve. Também é a fase em que houve perseguição sistemática àqueles tidos como traidores do ideal revolucionário.

esferas da sociedade. As encíclicas dos papas Gregório XVI (1831-1845), Pio IX (1846-1878), Leão XIII (1878-1903) e Pio XI (1922-1939) são expressão desse movimento. Os pontífices adotaram uma política religiosa cujo modelo estava muito próximo:

[...] àquele imposto pela Igreja no período tridentino, dando contornos definitivos ao movimento que ficou conhecido como catolicismo ultramontano, que foi responsável pela política conservadora da adotada pela Igreja até meados do século XX. (BOSCHILIA, 2003).

Esse movimento também alcançou terras brasileiras. Porém, a tímida atuação de seus adeptos nos últimos anos do reinado de D. Pedro II, intensificou-se após a queda da monarquia e instauração da república em 1889. (LUSTOSA, 1999).

Nesse contexto, a fundação do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria pelo Padre Marcelino Champagnat constitui-se numa daquelas contingências que “[...] imperceptível no início de um processo pode desencadear enormes mudanças no seu final” (GADDIS, 2003, p. 47), mesmo que restrita a uma das esferas da sociedade.

#### 4.1 INSTITUTO DOS PEQUENOS IRMÃOS DE MARIA

Ainda que apresentasse dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (FURET, 1999, p. 11), Marcelino José Bento Champagnat ingressou na vida

religiosa em 1805, no Seminário Menor<sup>31</sup> de Verrières. Prosseguindo seus estudos, entrou para o Seminário Maior de Santo Irineu, da Diocese de Lyon, em 1813, sendo ordenado padre e nomeado coadjutor para La Valla em 1816.

Mesmo antes de sua ordenação, a atuação de Padre Champagnat com a família e os paroquianos era a de estimular práticas piedosas<sup>32</sup>:

Diariamente lia, em família, algum trecho edificante, dando explicações e conselhos e, nas conversas cotidianas, suas palavras visavam a formá-las nas verdades da fé cristã, levá-las ao amor da religião, mostrando sua beleza e vantagens, inculcando-lhes a devoção à Santíssima Virgem, aos anjos da guarda e às almas do purgatório. (*Idem*, p. 23).

Segundo seu biógrafo, contemporâneo e Irmão da primeira geração, durante as férias, era costume do fundador dos Irmãos Maristas empregar seu tempo de repouso e lazer com as orações e obras de caridade (*Idem, Ibidem*), pois, tinha “[...] também grande zelo pela salvação das almas e instrução dos ignorantes [...]”, a quem ajudava fazendo “[...] curta, mas comovente instrução sobre os mistérios da fé e os deveres dos cristãos, a maneira de participarem com proveito da missa e dos ofícios litúrgicos.” (*Idem, Ibidem*). Porém, seus primeiros cuidados e preocupação são para com as crianças e jovens.

Ainda no seminário, junto com outros seminaristas, fundou a Sociedade de Maria, “[...] cuja finalidade principal seria trabalhar na salvação das almas, por intermédio das missões e da educação da juventude.” (*Idem*, p. 27). Distanciou-se dos demais ao defender a formação de Irmãos para o ensino das crianças e jovens,

---

<sup>31</sup> Na Igreja Católica, a formação religiosa para homens dá-se inicialmente no Seminário Menor, quando os vocacionados fazem os estudos preparatórios e a iniciação à vida religiosa. No Seminário Maior, são concluídos os estudos de Filosofia e Teologia.

<sup>32</sup> Segundo a doutrina da Igreja Católica, as práticas piedosas são expressão da devoção, que consiste no ato de entrega ou consagração de si próprio ou da comunidade "ao amor de Deus" e, por extensão aos santos e à Virgem Maria.

ou seja, um grupo de religiosos com uma atribuição específica: a da instrução da infância e adolescência.

Na preocupação de Padre Champagnat, reconhecem-se as mudanças que se operavam na sociedade ocidental. Ele sabia que o mundo havia mudado. Afinal, o advento da modernidade

[...] implicou uma delimitação mais precisa dos papéis desempenhados pelos diferentes grupos sociais, dando visibilidade à infância e à juventude que, nesse contexto transformador, despontaram como uma nova categoria social distinta daquela ocupada em épocas anteriores. (BOSCHILIA, 2002, p. 16).

Já na condição de coadjutor<sup>33</sup>, sua preocupação com a instrução das crianças e dos jovens o levou a “encarregar-se da catequese” com vista a instruir “[...] sobre as verdades da religião, formá-las à virtude e habituá-las nas práticas da piedade cristã.” (FURET, 1999, p. 39).

Mesmo que a motivação seja de ordem religiosa, a fundação do Instituto dos Irmãozinhos de Maria pelo Padre Champagnat, em 2 de janeiro de 1817<sup>34</sup>, tem desdobramentos em esferas diversas e de diferentes ordens. Em âmbito político-religioso, representou um dos bastiões da Igreja Católica contra o avanço das ideias de “liberdade” e “revolução”. Seu fundador demonstrou tamanha preocupação com essas bandeiras da modernidade que chegou a “[...] expurgar a paróquia dos livros perniciosos. [...] Todos os livros maus foram destruídos ou substituídos por livros

---

<sup>33</sup> Padre auxiliar ou adjunto de um pároco ou bispo.

<sup>34</sup> Embora Padre Champagnat e Padre Colin desejassem fundar uma comunidade religiosa formada por Irmãos e Padres Maristas, inclusive com a presença de Irmãos leigos, a Santa Sé decidiu que Irmãos e Padres formariam congregações distintas. Irmão Ferrarini (2003), no capítulo 10 de seu livro *O coração de um camponês*, faz uma radiografia dos ramos que compõem a comunidade religiosa marista: os Irmãos criados por Padre Champagnat formam o Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, os padres maristas fundados por Padre Colin integram a Sociedade de Maria. Os ramos femininos maristas são: Congregação das Irmãs Maristas, fundada por Joana Chavoïn e as Irmãs Missionárias da Sociedade de Maria. Vinculados aos padres, grupos de leigos formam a Ordem Terceira Marista. Mais recentemente, surgiu o Movimento Champagnat da Família Marista.

bons que versavam sobre religião e piedade.”<sup>35</sup> (*Idem*, p, 50). Na esfera da educação, os Irmãos Maristas “[...] procuraram trabalhar junto às populações camponesas do interior da França.” (BOSCHILIA, 2002, p. 30).

Segundo as recordações de Furet:

Champagnat deu-lhes as seguintes instruções: “Meus caros Irmãos, nosso objetivo, quando nos unimos e fundamos esta pequena sociedade, foi proporcionar o ensino e a educação cristã aos meninos das pequenas paróquias das zonas rurais. [...] A primeira nunca devemos esquecer que fomos fundados principalmente para as paróquias rurais e que estas escolas devem merecer nossa predileção.” (1999, p. 86).

Convém ressaltar que, mesmo tendo fundado a Instituto para atuar com a infância e a juventude, assistindo em especial ao gênero masculino, Padre Champagnat queria que as ações dos Irmãos estendessem-se para além dos muros da escola. A atuação também alcançava os adultos. Nos domingos e outros dias da semana, os Irmãos deveriam reunir “[...] adultos e crianças num rancho ou em qualquer outro local conveniente [...]” para orar, entoar cantos e ensinar o catecismo. (FURET, 1999, p. 79).

Com o êxito nas áreas rurais, não tardou a solicitação das autoridades para que o Instituto fundasse ou assumisse escolas nas cidades. Reconhecendo a diversidade dos espaços citadinos e das necessidades educacionais das populações urbanas, Padre Champagnat deu a seguinte instrução aos Irmãos:

[...] o ensino religioso nas paróquias populosas e nas cidades deve ser mais profundo, pois que as necessidades espirituais são maiores e a instrução primária é mais desenvolvida. Nessas escolas, mais do que em qualquer outra parte, a catequese e as práticas religiosas devem ocupar o primeiro lugar. (*Idem*, p. 86).

---

<sup>35</sup> Esses livros maus a que se refere o biógrafo do Padre Champagnat, eram os livros de filósofos iluministas, principalmente, os de Voltaire, notadamente anticlerical.



Sem dúvida, a educação religiosa, em especial a catequese, tem destaque nas práticas educativas maristas. Segundo seu biógrafo e em suas cartas e circulares, são constantes as orientações de Padre Champagnat nesse sentido.

Não se canse de dizer aos meninos que eles são os amigos dos santos que estão no céu, da Santíssima Virgem e particularmente de Jesus Cristo. Tanto é assim que esses corações juvenis causam inveja a Jesus. Se visse o demônio apoderar-se deles, Jesus estaria disposto, se necessário fosse, a morrer de novo sobre a Cruz, aí mesmo em Saint-Symphorien, para salvar esses pobres meninos! ! (IRMÃOS MARISTAS, 2011).

Em parte alguma poderá realizar maior bem, uma vez que não existe ministério mais excelente do que dar catequese às crianças, formá-las à piedade, prepará-las à primeira comunhão e conservar-lhes a inocência. (FURET, 1999, p. 143).

O Irmão não pode descuidar o estudo do catecismo sem tornar-se culpado, pois o resultado de seus ensinamentos está na proporção do zelo que emprega em prepará-los. Donde se conclui que das aulas de catequese sem preparação equivale a torná-las inúteis. (*Idem*, p. 397-396).

As escolas maristas e as práticas educativas delas diferenciam-se de outras práticas ao estabelecerem uma imbricada relação entre o *Homo religious* e o *Homo politicus* em outras palavras entre a salvação e a vida política:

Se lhes inculcarmos bons princípios e as formarmos à virtude, viverão como bons cristãos e sua vida será uma sequência de atos virtuosos. (*Ibidem*, p. 80).

O Irmão que se limitar a instruir os alunos cumprirá sua obrigação pela metade. Se quiser cumprir sua missão por inteiro, deverá rezar continuamente por eles, isto é, nunca apresentar-se diante de Deus sem lhe falar deles. (*Ibidem*, p. 287).

Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre seus deveres, ensinar-lhes a praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. (*Ibidem*, p. 498).

Todavia, a preocupação central é para com a catequese e salvação das almas, numa nítida expressão do ultramontanismo que se intensificara no período.

## 4.2 FORMAR BONS CRISTÃOS E VIRTUOSOS CIDADÃOS

Para Manacorda, “[...] o regulamento escolar [...] permite, por assim dizer, entrar na própria escola.” (1989, p. 228). Por ter sido elaborado pelo Padre Champagnat e pelos primeiros Irmãos Maristas, o *Guia das escolas*<sup>36</sup> ao apresentar procedimentos pedagógicos a serem adotados nas escolas maristas desvela os elementos que definem as práticas educativas maristas, diferenciando-as de outras práticas. Já no prefácio da 1ª edição, são apresentados cinco pontos que caracterizam as práticas educativas maristas, assinaladas como fruto das “[...] iniciativas e do empenho pessoal do piedoso Fundador.” (FURET *et alii*, 2010, p. 19). Não obstante as revisões ao longo do tempo, que resultaram em alterações em algumas de suas seções, inclusive com a supressão de algumas delas, os princípios basilares foram mantidos, principalmente “[...] no que se reporta à educação cristã da infância.” (*Idem*, p. 21). Esse que é primeiro documento oficial de caráter pedagógico-religioso dos Maristas, ainda se constitui no marco referencial para os

---

<sup>36</sup> O *Guia das escolas* é o primeiro documento oficial de caráter pedagógico-religioso dos Maristas, utilizado na organização das escolas e nas práticas educativas maristas, como também na formação dos Irmãos desde sua primeira publicação em 1853, reeditada seis vezes. A edição brasileira utilizada para o presente trabalho é de 2010, sendo uma tradução da 4ª edição francesa, publicada em 1932. Em 1994, publicou-se uma tradução em língua portuguesa no Brasil da 1ª edição francesa.

Irmãos e leigos<sup>37</sup> que integram os quadros docentes e/ou técnico das escolas maristas. Nele encontra-se o princípio fundante do Instituto:

O santo Fundador explicita em duas palavras o ideal de toda a educação cristã. A sua missão, diz ele, condensando o pensamento em admirável fórmula, é *formar bons cristãos e virtuosos cidadãos*. (*Idem*, p. 26).

Ainda em sua proto-história, os Irmãos Maristas já estavam marcados por essa fórmula, expressa várias vezes pelo Padre Champagnat, seja dirigindo-se aos Irmãos e/ou as autoridades seja aos paroquianos, como recorda Furet (1999):

E então, o pensamento de fundar uma sociedade de Irmãos, destinados a prevenir tão sérias desgraças, ministrando às crianças a instrução cristã, perseguiu-o com tamanha insistência que foi ter com João Maria Granjon e lhe comunicou todos os seus planos. Após fazê-lo compreender o grande bem que o Instituto a ser fundado poderia realizar, perguntou-lhe se gostaria de fazer parte dele, dedicando-se à educação de crianças. (p. 57).

[...] o piedoso Fundador compreendeu que, muito embora atribuindo à religião a plena importância que deve ter na educação, a escola dos Irmãos não devia deixar nada a desejar, nem quanto ao nível, nem quanto à boa direção dos estudos. Importa que os pais se inclinem a lhes dar preferência, tanto pela vantagem de assegurar aos filhos os benefícios de sólida instrução primária, quanto pela certeza de lhes proporcionar uma educação eminentemente cristã. (p. 484).

O *Guia das escolas* do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria é também uma expressão das contingências e das continuidades, definindo a fisionomia do presente dos Irmãos e leigos que atuam nas escolas e obras sociais maristas (GADDIS, 2003, p. 47). Em outras palavras, mesmo que de natureza distintas, diante das exigências que se apresentam, os indivíduos buscam no passado elementos de diferentes ordens para dar inteligibilidade e uma coerência orgânica às suas formas de pensar e às ações, dotando de sentido uma ordem que se dilui, transforma-se,

---

<sup>37</sup> Segundo o *site* marista, as escolas e obras sociais maristas no mundo contam com aproximadamente 40 000 leigos que juntos atendem cerca de 500 000 crianças e jovens. Disponível em: <<http://www.marista.org.br/derc-marista-no-mundo/D23/>>. Acesso em: 27 out. 2011.

deixando de ser. Parafraseando D. Quixote, em seu leito de morte, uma realidade em que o que foi já não é.

Esse mesmo passado também pode ser empregado para formular o futuro, projetar o que se espera das ações e dos movimentos que se operam no presente. Em outras palavras, é como se o passado anunciasse o futuro ou estivesse grávido dele, sendo o presente um interstício entre esses dois espaços temporais, em que contingências e continuidades se cruzam alternadamente, produzindo a história (GADDIS, 2003, p. 47).

No *Guia das escolas*, no qual se explicita a finalidade da educação marista e os procedimentos pedagógicos, identificam-se as continuidades que definem suas práticas educativas:

O ensino da religião e a prática da vida cristã constituem a *finalidade primordial* que o Pai Fundador se propôs, quando fundou a Congregação. Os Irmãos não podem esquecer que é o seu dever sagrado dar-lhes tal formação sem negligenciar, evidentemente, as demais partes do ensino. (FURET *et al*, 2010, p. 21).

Não há nenhuma dúvida quanto às intenções de Padre Champagnat na fundação de uma instituição voltada à educação da juventude.

Em face da “[...] mais cruel do que as piores feras do mundo. [...]” (FURET, 1999, p. 4), como se referiu a tia de Champagnat à Revolução Francesa, a educação nas escolas maristas deve “[...] dar à criança o meio de atingir o seu fim natural, neste mundo, e o fim sobrenatural, isto é, a salvação de sua alma.” (FURET, 2010, p. 24). Seja a educação física, a intelectual, a moral, a cristã e a social, todas concorrem para um único fim que é o da “[...] santificação das crianças [...]”, como diz na carta do Irmão Francisco ao apresentar a primeira edição do *Guia das escolas*. (*Idem*, p. 19).

Escrito pelos Irmãos após a morte de Padre Champagnat, o *Guia das escolas* teve como modelo o *Conduite des écoles chrétiennes*, redigido por João Batista de La Salle para organizar o trabalho educativo dos Irmãos Lassalista em 1702.

Quando da fundação do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, o *Conduite* já havia sido dotado para orientar os trabalhos dos Irmãos. Padre Champagnat:

[...] confirmou a *Conduite* como referência segura para o mister educacional dos Irmãos Maristas, como se pode constar na Regra de 1837 que ele mesmo escreveu: “Os Irmãos terão atenção para com o estudo e prática da *Conduite* como um dos meios mais seguros de ter êxito em seu trabalho.” (ALVES, 2011).

Tanto o *Conduite* como o *Guia das escolas* constituem-se signo da continuidade daqueles valores e procedimentos didáticos formulados por instituições educacionais cristãs e católicas dos anos setecentos.

Como homem prático, ele apropriou-se e atualizou experiências educativas e pedagógicas “[...] como a soletração das consoantes e o método de alfabetização e leitura, os meios disciplinares, o ensino do catecismo, o ensino do canto [...]”. (*Idem*). Também ampliou a atuação dos Irmãos, aproximando-se das congregações da Instrução Cristã<sup>38</sup> e dos Irmãos Viviers<sup>39</sup>. (FURET, 1999, p. 173-174; BOSCHILIA, 2002, p. 30; NUNES, 2006, p. 57).

Agora, as contingências que motivaram a fundação do Instituto dos Irmãos Maristas também se revelam ao longo do *Guia das escolas*, ao definir os eixos do projeto pedagógico-religioso marista com vista a educar a criança toda, na sua totalidade (ALVES, 211). Os Irmãos devem promover uma educação em que as

---

<sup>38</sup> Em 1842, ocorreu a fusão entre os Irmãos Maristas e os da Instrução Cristã, chamados de Irmãos de Saint-Paul-Trois-Châteaux.

<sup>39</sup> Em 1844, o Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria incorporaram a congregação dos Irmãos de Viviers.

populações rurais sejam instruídas, ou seja, apropriem-se daqueles conteúdos<sup>40</sup> formais e tidos como essenciais para sua inserção social:

[...] ensinam a leitura, elementos de gramática francesa, o cálculo, o desenho linear, o sistema legal de pesos e medidas, elementos de Geometria, o Canto e elementos de História e Geografia. (FERRARINI, 2003, p. 29).

Na organização de suas classes e dos procedimentos pedagógicos, Padre Champagnat e as primeiras gerações de Irmãos optaram pelo método pedagógico simultâneo<sup>41</sup>, já consolidado na tradição educativa da Igreja Católica Romana em território francês. Embora tenham incorporado alguns dos procedimentos do método mutualista<sup>42</sup> (FURET, 1999, p. 489) de tradição inglesa e protestante, que ganhou impulso na França durante o período revolucionário, principalmente, no da Restauração (1814-1830).

Segundo palavras de Padre Champagnat, guardadas por Mnemósine<sup>43</sup> nas páginas da biografia redigida por Furet,

Se pretendêssemos ministrar somente a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas, reuniríamos as crianças uma hora por dia, para transmitir-lhes as verdades cristãs. Nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre seus

---

<sup>40</sup> Esses conteúdos aparecem na *Ordonnance royale*, de 1816, que regula a formação dos professores. Padre Champagnat atento às exigências legais e a nova configuração do mundo trabalho, reconhece que a escola cristã não pode furtar-se a instrução. No capítulo 1 de sua dissertação de mestrado, Washington A. da Silva apresenta de forma concisa a história de legalização do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, fazendo menção a essa ordenação. (p. 30).

<sup>41</sup> O método simultâneo ou “modo pedagógico simultâneo” consiste em reunir alunos com o mesmo grau de desenvolvimento e com aproximadamente a mesma idade em uma única classe. (SAVIANI, 2008, p. 190). Foi um método criado e sistematizado por João Batista de La Salle (1651-1719). In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Método simultâneo (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=277>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

<sup>42</sup> O método mutual consiste em colocar várias dezenas de alunos em uma mesma sala, divididos em grupos, tendo cada grupo um monitor. Esse segue as ordens de um mestre instalado em um estrado superior. Por meio dos monitores, a ação pedagógica do mestre alcança um grande número de alunos. (SAVIANI, 2010, p. 128).

<sup>43</sup> Na mitologia grega, Mnemosine ou Mnemósine é a deusa que personifica a memória, filha de Urano e Gaia.

deveres, ensinar-lhes a praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco. (1999, p. 498).

Não bastava ensinar apenas as disciplinas profanas ou fazer somente a catequese. Era necessário instruir as crianças e os jovens nas dimensões política e religiosa para formar “*bons cidadãos e virtuosos cristãos*”. Na missão salvífica da Igreja e por extensão da escola católica, o cristão torna-se virtuoso na medida em que atua como cidadão obediente aos ditames da Igreja.

Isso revela o imbricado projeto pedagógico-religioso formulado pelo Padre Champagnat ao fundar o Instituto dos Pequenos Irmãos Maristas. Atento às demandas sociais de seu tempo e as transformações que se operam em seu entorno e nas diferentes esferas da sociedade, anunciando uma nova ordem, Padre Champagnat incorporou os avanços pedagógicos e didáticos advindos das reflexões sobre a educação, ao mesmo tempo em que reafirma princípios e valores da Igreja Católica Romana, que tem no dogma da Salvação sua razão de seu atuar.

#### 4.3 ENSINAR DO JEITO DE MARIA

Na França, antes e após a queda do absolutismo, diferentes facções com diferentes interesses e perspectivas defenderam a instrução para todos, ou seja, a universalização da educação formal. Durante a Convenção Nacional<sup>44</sup>, chegou-se a discutir e formular projetos, a elaborar e aprovar leis para a educação, porém, nunca

---

<sup>44</sup> A Convenção Nacional perdurou de 20 de setembro de 1792 até 26 de outubro de 1795, tendo como grupo hegemônico os jacobinos, que representavam a pequena burguesia francesa, apoiado por setores populares da França, como os *sans-cullotes*.

colocados em prática (MANACORDA, 1989, p. 249-252). Acompanhando esse movimento de estender a educação a todos, havia também o da laicização da escola e do ensino (*Idem*, p. 245), como prerrogativas para erigir uma sociedade moderna e racional.

Para muitos revolucionários, a presença da Igreja Católica no espaço escolar significa um entrave à modernização. Afinal, ela via os ideais da revolução como nocivos.

Mesmo com essa oposição, as escolas inspiravam-se na religião (*Idem*, p. 253), o clero católico ainda continuava a gozar da confiança e a ter prestígio nos diferentes grupos sociais. Na história do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, há passagens que ilustram essa preferência pelas escolas católicas:

O Sr. Colomb de Gast prefeito de Sain-Sauveur-en-Rue, que veraneava com a família na sua mansão de Coin e aos domingos assistia à missa em Marlies, teve ocasião de ver os Irmãos no meio das crianças e ficou encantado com a piedade dos mestres, a modéstia e o procedimento dos alunos. Falou ao pároco:

– Quem são esses professores que o senhor conseguiu? Fiquei muito edificado com eles. Onde os encontrou?

– São Irmãos formados pelo Pe. Champagnat. Até que trabalham bem e estamos satisfeitos. A paróquia gosta deles. Nossas crianças mudaram completamente desde que ficaram sob seus cuidados.

Com tais informações, o Sr. Colomb resolveu logo trazer à comuna de Saint-Sauveur tão boa instituição e pediu dois Irmãos ao Pe. Champagnat. O pedido foi aceito e a abertura de nova escola, fixada para o dia de todos os Santos de 1820. (FURET, 1999, p. 81).

Os habitantes de Chavanay ansiavam pela vinda dos Irmãos. Enviaram a l'Hermitage uma delegação representativa para levá-los a seu destino, e a escola, gozando da simpatia da população, reuniu já nos primeiros dias a totalidade dos meninos da comuna. (*Idem*, p. 127).

A maioria das vezes, era o vigário, o prefeito, a população em peso que, por unanimidade, solicitavam a presença dos Irmãos, enviavam delegações para consegui-los, prometendo arcar com todos os sacrifícios necessários. (*Idem*, p. 176).



Mesmo em terreno hostil, nas escolas maristas, as práticas educativas estavam marcadas por sua dimensão teológica, pois estavam intimamente associadas à presença e maneira de atuar da Virgem Maria na vida de Jesus. Por isso Padre Champagnat advertia:

Os Irmãozinhos de Maria devem esforçar-se para imitar sua Mãe em todas as ações. Ora, a Virgem santa mostrava-se sempre modesta e recolhida até mesmo nos lazeres, aliás necessários à natureza. (FURET, 1999, p. 67).

Para ele as escolas maristas deveriam ser:

[...] como a Virgem Maria, modelo de todas as virtudes, brilhou sobretudo pela humildade e como a função de educador da infância é, de per si, um ofício humilde, quis que a humildade, a simplicidade e a modéstia fossem o caráter específico do Instituto. (*Idem*, p. 374).

Essa devoção insere-se num movimento mais amplo da Igreja Católica, no qual o culto à Virgem Maria é incentivado por meio das festas litúrgicas a ela consagradas, das peregrinações aos locais de suas aparições, do uso de escapulário e das orações marianas. No segundo ano de seu pontificado, o Papa Gregório XVI (1831-1846), em sua Encíclica *MIRARI VOS*, concluiu exortando os fiéis a confiar na Virgem Maria, “[...] a única que destruiu todas as heresias e constitui a nossa maior esperança”. Em 1854, o Papa Pio IX (1846-1878) proclamou o dogma da Imaculada Conceição, em que declara a Virgem Maria isenta da mácula do pecado original.

Expressão da veneração à Virgem, o testamento espiritual<sup>45</sup> de Padre Champagnat (18 de maio de 1840) definiu a forma de ser dos Irmãos e, por

---

<sup>45</sup> No universo religioso católico, o testamento espiritual consiste num conjunto de reflexões e recomendações de uma liderança religiosa, norteando a vida dos seguidores e/ou discípulos.

extensão, do seu fazer pedagógico em espaços escolares destinados às crianças e a juventude:

[...] não vos permitais nunca ter inveja de ninguém, sobretudo daqueles que o Bom Deus chama a trabalhar com vós, no estado religioso, na instrução da juventude. Sede os primeiro a vos alegrar por seus êxitos e a lastimar suas desgraças. Recomendai-vos muitas vezes ao Bom Deus e a sua divina Mãe; sem constrangimento, considerai-os melhores que vós. Não deis nunca atenção a conversas capazes de prejudicá-los. A glória de Deus e a honra de Maria sejam unicamente vosso objetivo e toda a vossa ambição. [...] desejo que vossos corações e vossos sentimentos também se identifiquem sempre em Jesus e Maria. [...] Uma devoção terna e filial por nossa boa Mãe vos anime em todo tempo e em todas as circunstâncias. Tornai-a amada em toda parte, tanto quanto vos for possível. Ela é a primeira Superiora de toda a Sociedade. Juntai, à devoção de Maria, a devoção ao glorioso S. José, seu digníssimo esposo. Vós sabeis que ele é um dos nossos primeiros patronos. [...] Jesus e Maria vos ajudarão; aliás a vida é bem curta e a eternidade jamais acabará. Ah! Como é consolador no momento de se apresentar diante de Deus, lembrar-se de que a gente viveu sob os auspícios de Maria na sua Sociedade! Digne-se esta boa Mãe vos conservar, multiplicar e santificar! [...] (FURET, 1999, p. 223-225).

Essa devoção a Maria definiu uma forma singular de educar, que se convencionou chamar de “ensinar do jeito de Maria”. Atribuído como próprio ou da natureza da comunidade educativa marista, “ensinar como Maria” é imitá-la nas virtudes (*Idem*, p. 64), “não guardar nada para si” (*Idem*, p. 101), defender a fé cristã (*Idem*, p. 166).

Tendo Maria como modelo de educadora, a comunidade educativa marista deve conduzir crianças e jovens à salvação. Por isso, Padre Champagnat e, depois, a comunidade de Irmãos adotaram o lema “Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus”. (*Idem*, p. 313).

#### 4.4 IDE POR TODO O MUNDO

No primeiro quartel do século XIX, para a Igreja Católica, a salvação da humanidade estaria assegurada pela recristianização do mundo, que se daria por meio de missões populares<sup>46</sup> e a educação, ao que Padre Champagnat responde prontamente, enviando nove Irmãos<sup>47</sup> para o trabalho missionário na Oceania, entre 1836 e 1840. Em uma conferência sobre esse trabalho missionário dos Irmãos, Padre Champagnat afirmou “[...] temos de render muitas graças ao Senhor por nos ter escolhido para levarmos a luz do Evangelho aos infiéis [...]” (FURET, 1999, p. 193). Para ele, por ter confiado “[...] ao Instituto a missão da Oceania, a Providência nos responsabilizou pela salvação dos indígenas que jazem à sombra da morte.” (*Idem, Ibidem*). Essa primeira ação missionária dos Irmãos Maristas correspondia ao empenho da Igreja Católica na salvação da humanidade, pois segundo Padre Champagnat “[...] uma de nossas principais intenções, em todos os exercícios de piedade, é a conversão dos pecadores e a salvação dos povos a nós confiados pela Santa Sé”. (*Idem*, p. 194).

A ação missionária dos Irmãos Maristas em terra estrangeira também tem condicionantes de ordem política. As restrições pelo governo francês à presença de ordens e congregações religiosas nas escolas (1858) levaram os Irmãos primeiro a Inglaterra e Bélgica. Com a crescente laicização da docência na educação francesa

---

<sup>46</sup> No século XVI, para deter o avanço das ideias da Reforma Protestante, a Igreja Católica criou as **missões populares**, que consistem numa série de pregações, palestras e celebrações dirigidas ao povo cristão, com o objetivo de avivar-lhe a fé e sua fidelidade à Santa Sé. No século XIX, essas **missões** também tinham por objetivo romanização do catolicismo, tendo como marca distintiva o fortalecimento da figura do papa e independência da Igreja em relação ao Estado.

<sup>47</sup> Segundo notas na biografia de Padre Champagnat feita por Jean-Baptiste Furet, em 24 de dezembro de 1836, foram para Oceania os Irmãos Michel Colomban, Marie-Nizier Delorme e Joseph-Xavier Luzy. Em 9 de setembro de 1838, os Irmãos Marie-Angustin Drevet, Florentin Françon e Elie-Régis Marin. Em 15 de junho de 1839, Irmão Attale Grumaud partiu para Oceania e, em 19 de fevereiro de 1840, foram enviados os Irmãos Claude-Marie Bertrand e Aumond Duperron.

em todos os níveis (1886), os Irmãos voltam suas atenções missionárias para a Ásia, a América, a Oceania e a África.

A expansão dos Irmãos Maristas em um maior número de países e/ou regiões foi favorecida pela Santa Sé e pela Igreja Católica francesa que fundaram ou estimularam a criação de sociedades<sup>48</sup> com o objetivo de auxiliar financeiramente no transporte e instalação das escolas e/ou missões.

A chegada dos Irmãos às terras brasileiras deu-se no final do século XIX. Em 15 de outubro de 1897, desembarcaram seis Irmãos no Rio de Janeiro, que se dirigiram alguns dias depois para Congonhas do Campo – MG, onde assumiram a direção e o trabalho educativo da escola anexa ao Santuário do Bom Jesus de Matosinhos com “40 alunos” (SILVA, 2004, p. 47), dando início ao trabalho missionário e educativo marista no Brasil.

Os primeiros meses de trabalho pedagógico dos Irmãos Maristas nas terras brasileiras foi um desafio, pois, ao “[...] ignorarem quase completamente a língua portuguesa” (AZZI, 1999, p. 63) tiveram dificuldades na instrução e na formação, principalmente disciplinar. Afinal, Irmãos e alunos não conseguiram entender-se, pois além de não se compreenderem, estavam marcados por culturas distintas, gerando inclusive alguns atritos (*Idem, Ibidem*). Isso porque à semelhança de outras congregações e ordens religiosas católicas<sup>49</sup>, “[...] introduziram práticas católicas romanizadas, muito diferentes da religiosidade do catolicismo ‘tradicional’ luso-brasileiro, que envolvia tanto o clero como o povo.” (DALLABRIDA, 2005, p. 79).

---

<sup>48</sup> Para apoiar as ações missionárias das congregações e ordens religiosas, o papa Gregório XVI (1831-1846) criou a Sociedade Pontifícia Universal. Na cidade Lyon, na França, surgiu a Obra da Propagação da Fé em 1822. Também de origem francesa é a Obra da Santa Infância, mais tarde denominada de Infância Missionária, criada em 1843.

<sup>49</sup> No século XIX, vieram para o Brasil várias congregações e ordens religiosas católicas que atuaram no campo da educação. Entre elas, os lazaristas, jesuítas, salesianos, franciscanos, lassalistas, Irmãs da Divina Providência, Irmãs do Sagrado Coração de Jesus.

De Minas Gerais, o trabalho missionário e educativo marista no Brasil irradiou-se para outras unidades da federação, São Paulo (1899), Rio Grande do Sul (1900), Pará (1903), Bahia (1904) Alagoas (1905), Pernambuco (1905), Maranhão (1908) e Ceará (1916). Na primeira década da sua presença em terras brasileiras, os Irmãos também se preocuparam em assumir e/ou fundar escolas com regime internato (AZZI, 1999), visto que, pelo fundador dos Irmãos Maristas, escolas com esse regime constituem-se em espaço privilegiado para “[...] proporcionar educação mais apurada [...]” (FURET, 1999, p. 499), por permitir que Irmãos e educando convivessem por muito tempo. Porém, não era apenas essa a motivação para os Irmãos assumirem a direção ou fundarem internatos no Brasil. Havia a preocupação de fazer frente ao avanço e sucesso dos internatos protestantes (AZZI, 1999, p. 124), após a proclamação da República no Brasil.

Ainda que houvesse motivações particulares, a presença dos Irmãos no território brasileiro era uma resposta ao chamado de vários bispos para combater a laicização do Estado brasileiro com a instauração da República em 1889 e promulgação da primeira Constituição republicana em 1891, determinando que “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.” (BRASIL, 2012).

Como aliado secular do Estado, para o clero católico brasileiro, essa situação constituía-se em humilhação para Igreja e era a responsável por toda a crise moral da sociedade brasileira, como expressou D. Sebastião Leme da Silveira Cintra em sua Carta Pastoral de 1916, que se tornou “marco na história espiritual do Brasil” (VILLAÇA, 2006, 134), “primeiro sinal mais vigoroso de oposição ao espírito acomodaticio da Igreja” no Brasil (SALEM, 2012), um grito de guerra para catolicizar a Nação, expressão nacional do ultramontanismo.

Os Pequenos Irmãos de Maria responderam de pronto. Afinal, para a reação católica “[...] a escola oficial ou particular não podem prescindir do ensino cristão”. (NAGLE, 1994, p. 117).

#### 4.4.1 Na terra das araucárias<sup>50</sup>

Entre 1922 e 1947, período em que ocorreu a consolidação da presença Marista no Brasil (AZZI, 1999), os Irmãos Maristas chegaram ao estado do Paraná. Os primeiros Irmãos chegaram em 1924. Eram da província do Brasil Central<sup>51</sup> e fundaram o Instituto Santa Maria, que passou a chamar-se Colégio Santa Maria em 1943.

O trabalho dos primeiros Irmãos Maristas, em Curitiba, iniciou a 24.12.1924, tendo a abertura do ano letivo acontecido no dia 15.01.1925 no então Instituto Santa Maria com 3 professores e 46 alunos, chegando a 102 no final do ano. Ao longo dos anos, o humilde começo se consolidou como portentoso baluarte da educação paranaense e brasileira, da mesma forma que a modesta construção em que iniciou suas atividades foi cedendo lugar a constantes ampliações e novas construções. (MARISTA, 2006).

A presença marista em terras paranaense foi fruto de dois movimentos. Um de caráter exógeno, pois os Irmãos da província do Brasil Central desejavam recrutar vocacionados em terras catarinenses e paranaenses para consolidar a presença marista nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (AZZI, 1999). Ao lado deste, havia um movimento da hierarquia da Igreja Católica local para combater o catolicismo luso-brasileiro, “marcadamente devocional [e] pouco atingido

---

<sup>50</sup> A araucária é a árvore símbolo do Paraná, cujo nome científico é *Araucaria angustifolia*, também conhecida como pinheiro ou pinheiro-do-paraná.

<sup>51</sup> Em 1908, a Santa Sé dividiu o Brasil em três províncias maristas: Província Marista do Brasil Central, Província Marista do Brasil Meridional e Província Marista do Brasil Setentrional.

pela presença clerical e por sua atuação sacramentalizadora.” (*Idem*, p. 275); deter o avanço das ideias liberais e positivistas, que conduziam à laicização da sociedade (BOSCHILIA, 2002) e também nacionalizar a Igreja local, pois “[...] diversos padres europeus insistiam em que os colonos deviam manter os valores religiosos de sua região de origem [...]” (AZZI, 1999, p. 277).

Em 1924, quando os Irmãos Maristas instalaram-se em Curitiba,

[...] a Igreja Católica já contava com 27 paróquias e 22 curatos no Paraná, servidos por 88 sacerdotes religiosos e 20 padres seculares. Além do Seminário Diocesano, 6 colégios masculinos e 35 colégios femininos, atendidos por Ordens religiosas diversas. (BALLHANA, 1981, p. 75).

Dos colégios masculinos, apenas um estava sediado na capital paranaense. Era o Colégio Bom Jesus, administrado pela Ordem dos Padres Franciscanos, ofertando apenas o curso Primário e voltado para filhos de alemães estabelecidos na cidade e região. (AZZI, 1999, 279).

O campo para a semeadura era propício. Era pequena a presença das escolas católicas masculinas no estado, havia o incentivo do governo estadual à iniciativa privada para a expansão da instrução primária (BOSCHILIA, 2002, p. 61) e o apoio de D. João Francisco Braga, bispo da Diocese de Curitiba, que “ofereceu um prédio da mitra” (AZZI, 1999, p, 280) para a instalação da primeira escola marista na terra das araucárias.

O solo era fértil. Porém, a lavoura foi árdua... Em Curitiba, os Irmãos Maristas encontraram uma sociedade dividida, fracionada. Desde a última década do século XIX, havia um confronto de ideias que moldaram a Igreja Católica no Paraná, definindo suas ações e práticas sacras. De um lado, estava a Igreja e sua ação de catolização do Paraná e, de outro, um anticlericalismo de matriz europeia, mas com

tons verde-amarelo ao atacarem os padres, principalmente os padres estrangeiros, visto como “contrários à pátria”. (BALHANA, 1981, p. 45).

Desde 1895 publicações anticlericais, como *O Cenáculo*, *Jerusalém*, *Esphynges*, *Electra*, *Luz de Krotona*, dominaram a vida literária paranense, atacando:

[...] o clericalismo, sobretudo o ensino religioso, à vida conventual, à frequência ao confessionário, à Eucaristia, ao casamento religioso, à presença de Ordens religiosas no Brasil, constituídas sobretudo por padres e frades estrangeiros [...] (*Idem*, p. 44).

Embora, o anticlericalismo tenha arrefecido em fins da segunda década do século XX, ainda era possível sentir seus efeitos no surgimento do Movimento Paranista em 1927. Integrado por políticos e intelectuais das Artes e da Literatura paranaense, o movimento propugnava a busca da originalidade da cultura regional do Paraná, adotando, por exemplo, a araucária como símbolo do estado.

Em 1939, a presença marista no Paraná ganhou impulso. Irmãos da província do Brasil Meridional assumiram o Internato do Ginásio Paranaense, que também passou a denominar-se Colégio Marista Paranaense e por 44 anos o colégio funcionou exclusivamente em regime de internato. (MARISTA, 2011).

Desde a fundação em 1925 até 1969, o Colégio Santa Maria cresceu em número matrículas. Entre 1925 e 1932, a administração e a docência eram exercidas exclusivamente pelos Irmãos. A partir de 1933, há a presença de um professor leigo. Por três décadas, a presença de professores leigos foi muito reduzida, não passou de uma dezena.

Entre 1940 e 1970, os Irmãos ampliaram sua atuação no campo da educação no estado do Paraná. Com a reforma educacional de 1942, o CSM passou a oferecer também o curso Científico a partir de 1943. Em 1950, fundaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba que, mais tarde, fundiu-se a



outras faculdades. Essa fusão deu origem à Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

A criação da faculdade pelos Irmãos respondia a uma necessidade e a uma preocupação com a formação de seus quadros docentes. Segundo Azzi (1999, p. 283), uma instituição de Ensino Superior “[dispensaria] os Irmãos de frequentarem escolas superiores públicas” e asseguraria a habilitação exigida pelas autoridades federais para o exercício do Magistério. (AZZI, 1999, p. 283).

A atuação educativa dos Irmãos e a presença do colégio na comunidade curitibana estavam para além das paredes de suas salas de aula e da escolarização oficial. Por exemplo, em 1947, o Irmão Ático Rubini estreou sua ópera I-Juca-Pirama, composta a partir do poema homônimo de Gonçalves Dias, em que celebra a identidade indígena brasileira.

Para assegurar a presença da Igreja na comunidade local, transformaram a escola em célula de propagação da fé e da formação cívica, não medindo esforços para seu intento. As portas do colégio foram abertas para a realização de eventos culturais e esportivos, reunindo maristas e não maristas. Os Irmãos Maristas adquiriram uma aparelhagem cinematográfica para promover sessões públicas nos fins de semana. Claro que em todas as atividades tinha destaque a dimensão religiosa. (AZZI, 1999; BOSCHILIA, 2002).

Quer no emprego de novas tecnologias, quer na ampliação do tempo didático<sup>52</sup>, à semelhança de seu fundador e seguindo as orientações de Roma, os Irmãos Maristas utilizavam o espaço escolar com fins catequéticos, moldando comportamentos e formas de pensar.

---

<sup>52</sup> Tempo didático é o espaço de tempo destinado ao trabalho pedagógico para o ensino de conteúdos curriculares de maneira sistemática. Esse tempo pode estender-se para além do espaço escolar, por exemplo, quando o docente orienta seus alunos para um trabalho ou solicita a realização de tarefas escolares noutro espaço e/ou noutro tempo que não seja o do horário escolar propriamente dito.

Ao adequar suas práticas educativas às leis emanadas do poder público, os maristas asseguravam o espaço indispensável à sua atuação na educação de “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. Afinal, em sua tarefa de instruir, o colégio também assegurava o ensino da fé cristã, segundo os cânones e a tradição da Igreja Católica.

Do período da fundação do colégio até 1965, em sua tese de doutoramento, Roseli T. Boschilia relata inúmeras práticas educativas em que são perceptíveis os ajustes realizados pelos Irmãos Maristas na execução de seu trabalho de instruir e ensinar, de formar cidadãos e cristãos. Por exemplo:

A religiosidade estava presente em todos os espaços do colégio. Desde a grande estátua de Marcelino Champagnat, localizada no pátio, até as pequenas imagens que povoavam as salas de aula [...] (BOSCHILIA, 2002, p. 102).

Nesse período, no aniversário de morte de Padre Champagnat, havia comemorações que conjugavam interesses religiosos e culturais, durando uma semana (*Idem*, p. 106). No que concerne à formação cívica, “merecem destaque os desfiles realizados pelo Batalhão Escolar do Santa Maria” (*Idem*, p. 114).

Organizando o Batalhão Escolar, o colégio executava uma determinação do governo brasileiro, que era o de dar instrução de tiro de guerra e evoluções miliares (AZZI, 1996, p. 186). Porém, utilizava-o para fazer propaganda da eficiência de seu trabalho educativo (BOSCHILIA, 2002, p. 115).

Havia uma diversidade de atividades, procurando atender diferentes interesses dos alunos.

Entre 1962 e 1976, aumentava o número de alunos e diminuía seus efetivos congregacionais – os Irmãos. Em 1969, havia no colégio 13 Irmãos e 48 professores leigos para 1486 alunos, gerando preocupações com a continuidade do projeto

educativo marista e a laicização do colégio e da educação. A essa situação, somaram-se as reformas eclesiais advindas com Concílio Vaticano II e as medidas adotadas pelo governo brasileiro após a instauração do regime militar com o movimento de 1964.

Essas condições impuseram novos procedimentos didáticos e pedagógicos na organização e o desenvolvimento de práticas educativas para que assegurasse a formação de “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”.

## 5 O DESPERTAR DE MNEMÓSINE

É Mnemósine, a memória universal, a lembrança conservada tanto nos monumentos, quanto na alma dos homens.

ABRIL CULTURAL, 1976.

A escolha do período de 1969 a 1976 para o estudo das práticas educativas no CMSM decorre do fato de haver uma reforma educacional em curso no Sistema Educacional Brasileiro, calcada na ideologia da segurança nacional, revestida de um anticomunismo exacerbado e de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão e ao terrorismo cultural.

Pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, o ensino da Educação Moral e Cívica<sup>53</sup> tornou-se obrigatório em todas as escolas brasileiras de quaisquer níveis, apoiando-se nas tradições nacionais, tendo como finalidade a defesa do espírito religioso, dos valores espirituais e éticos da nacionalidade e o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva<sup>54</sup>. Era a expressão do projeto de formação para a cidadania do Estado Brasileiro durante o Regime Militar instaurado em 1964. (SKIDMORE, 1988, p. 168).

Em 1971, na esteira desse projeto, foi sancionada a Lei n. 5.692, pela qual se unificava o Ensino Primário e o Ensino Ginásial, criando o 1º Grau, e transformava o Colegial em 2º Grau com finalidade profissionalizante (ROMANELLI, 2005; OLIVEIRA).

---

<sup>53</sup> Esse decreto foi revogado pela Lei nº 8663, de 14 de junho de 1993.

<sup>54</sup> Essas finalidades do ensino da Educação Moral e Cívica estão expressas no art. 2º, nas alíneas de “a” a “g” do Decreto-Lei nº 869/69.

Nesse mesmo período, a Igreja Católica brasileira sentia os primeiros efeitos do Concílio Vaticano II<sup>55</sup>, com a redefinição dos papéis do clero, dos religiosos e dos leigos na Igreja; o surgimento das comunidades eclesiais de base; a formulação da **teologia da libertação**<sup>56</sup>; uma redução nos quadros do clero, das ordens e congregações religiosas<sup>57</sup> e um questionamento do papel das escolas católicas brasileiras.

## 5.1 TECENDO A MEMÓRIA

Seja em âmbito individual ou coletivo, a memória e a História fornecem a matéria-prima com a qual os seres humanos tecem as explicações sobre sua vida ao longo tempo, estabelecendo uma complexa conexão entre a “consciência de nós” e a “consciência do Eu” (HELLER, 2000, p. 21). Elas contribuem para a formulação de uma consciência histórica permitindo que os indivíduos reconheçam-se como pertencentes à humanidade, integrantes de uma comunidade que encontra no passado os elementos necessários para dar sentido e significado aos seus modos

---

<sup>55</sup> Convocado pelo Papa João XXIII e realizado entre 1962 e 1965, o Concílio Vaticano II adotou uma série de medidas para atualizar as práticas da Igreja para enfrentar o mundo moderno, mediante a renovação dos costumes do povo e vida religiosa.

<sup>56</sup> A Teologia da Libertação é um movimento teológico das décadas de 60 e 70 do século XX, em que a fé deve ser vivida numa práxis libertadora, em que todo cristão deve estar a serviço do outro, lutando pelo fim de todas as formas de opressão. A experiência da fé ocorreria na história, na luta pelo fim das injustiças. Segundo Leonardo Boff (1980, p. 102), um dos teólogos da libertação, “a religião passa a ser um fator de mobilização e não do freio”.

<sup>57</sup> A comunidade de Irmãos nunca foi expressiva no Colégio Marista Santa Maria de Curitiba-PR. Quando de sua fundação, a comunidade contava com 6 Irmãos. Em 1954, a comunidade chegou a ter 38 religiosos. A partir dessa data, foi declinando. Entre 1969 e 1976, no Colégio Santa Maria, o número de Irmãos não passou de 17. Em 1975, havia apenas 5 Irmãos. (O APEEMISTA, 1975, p. 2-3)

de pensar e agir, enfim, à maneira como, diuturnamente, homens e mulheres estabelecem as relações indispensáveis para viver.

Mais do que velar a vida dos seres humanos, Mnemósine e Clío<sup>58</sup> contestam o poder de Cronos, pois, o passado torna-se “[...] uma dimensão permanente da consciência humana, componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.” (HOBBSAWM, 1998, p. 22).

Em edições especiais do informativo mensal da APM do CSM, o passado dos Irmãos Maristas é evocado, legitimando a ação dos maristas no espaço escolar. É na história da comunidade que os Irmãos e os profissionais que atuam no colégio encontram sentido para sua ação e identificação. E, os pais os motivos pelos quais matricularam seus filhos nesse colégio marista, visto que há dois colégios maristas na cidade.

Para a comunidade educativa do CSM, “Os Maristas, fiéis ao Fundador, educam a juventude marialmente: fórmula perfeita que nunca envelhecerá, porque a Mãe será a eterna presença em toda a Educação autêntica.” (O APEEMISTA, 1973, p, 2).

Por meio desse enunciado, as práticas educativas maristas tornam-se **atemporais** e identifica-se na fórmula **educar como Maria** a natureza do verdadeiro ato educativo para a comunidade escolar marista.

Se a escola constitui-se no *locus* organizado pela sociedade para que as novas gerações incorporem os comportamentos entendidos como necessários à sua humanização, todos os seus espaços e os momentos que alunos passam nela ganham dimensão pedagógica, porque estes executam ou realizam atividades coordenadas por uma equipe técnica. A função precípua é a de que o conjunto de

---

<sup>58</sup> Na mitologia grega, Clío é a musa da História, que celebra e divulga os feitos humanos. É filha de Mnemósine e Zeus.

conhecimentos e valores eleitos como válidos pelo conjunto da sociedade seja incorporado, assegurando aos alunos sua inserção no mundo do trabalho e na vida adulta e pública (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 14-15).

Por isso, o Grêmio dos Alunos do Santa Maria (GASM), órgão representativo dos alunos, também estava envolvido nos eventos, como o da Semana Champagnat, promovendo “um Concurso de Trabalhos alusivos à obra do Fundador dos Maristas” (O APEEMISTA, 1973, p. 4). Essa participação se repete todos os anos no mês de junho, na semana do dia de falecimento de Padre Champagnat (6 de junho de 1840).

O GASM e a Semana Champagnat constituíam-se em recursos pedagógicos para a formação cívico-religiosa, em consonância com o primado marista de formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos” (FURET, 1999, p. 79), ampliando o espaço da sala de aula e o tempo da escolar. Em outras palavras, as práticas educativas não estavam circunscritas a um único nicho espaço/temporal, o interior da sala de aula.

Na edição especial de O APEEMISTA (1972, p. 2), publicado em junho, que é o mês consagrado ao Fundador, há um elenco de dados que atualizam o projeto Educativo Marista, estabelecendo uma intrínseca relação entre as motivações da fundação do Instituto dos Irmãos de Maria e as exigências do presente, que nesse texto refere-se ao terceiro quartel do século XX. Padre Champagnat, “[...] num período carente de educadores cristãos [...], imaginou uma congregação em tempo integral para educar os meninos.” Para a comunidade escolar marista da década de 1970, os Irmãos Maristas mostravam “[...] os valores da eternidade. A exemplo de Cristo, à imitação de Maria.”, dedicando-se “[...] sempre a serviço da promoção humana”.

Noutro boletim, também número especial, o de número 32 (ANEXOS II, III, IV e V), passado e presente da história marista entrelaçam-se, estabelecendo nexos entre as práticas educativas da época com os princípios pedagógicos e educativos estabelecidos pelo fundador dos Irmãos Maristas:

JÁ HAVIA RECICLAGEM. Durante as férias, havia cursos para os Irmãos. Terminavam sempre com exames muito sérios, com notas marcadas com todo rigor. [...] Até a caligrafia Champagnat cuidava. Os próprios Irmãos deviam fazer os modelos para os alunos copiarem. Organizava conferências trimestrais com programas bem definidos. **Isto, gente, lá por 1825!** (O APEEMISTA, 1974, p. 4). [sem grifo no original]

Para criar uma memória coletiva e oficial do passado marista, no mês de junho, sempre na semana do dia de falecimento de Padre Champagnat (6 de junho de 1840), o Colégio Santa Maria organizava a Semana Champagnat, em que os alunos participavam de uma série de atividades de caráteres esportivo, lúdico e cultural<sup>59</sup>, tendo como epicentro do evento a realização da Gincana Champagnat, que consistia numa disputa entre as classes, quando os alunos respondiam várias perguntas sobre a biografia do fundador do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria e a história dos Irmãos Maristas.

Foi comemorada em profundidade, este ano, a Semana Champagnat. Para tanto contribuiu o Número Especial de O APEEMISTA – muito recebido –, que se constituiu em fonte de informação para a Gincana Champagnat que algumas classes, em boa hora, organizaram a inspiração do GASM. (*Idem*, 1973, p. 2).

Esses eventos tornaram-se recursos pedagógicos essenciais para a constituição de uma *cultura escolar* em que os alunos irão entender como comum e de identificação (CANDAU, 2011) do aluno do CSM. A memória dos pais dos alunos

---

<sup>59</sup> A Gincana Champagnat consistia num conjunto de atividades culturais em que os alunos realizavam estudos tangenciais aos programas oficiais, pois, realizavam pesquisas sobre temas diversos, incluindo a biografia do Padre Champagnat e a história dos maristas.



sobre Champagnat atualiza-se nos eventos em que os filhos participam na escola da qual eles também foram alunos, transformando pais e filhos em iguais. Todos são alunos maristas e alunos do CSM, ainda que tenham percepções diferentes do mesmo personagem que os identifica e os une. Nessa anamnese paterna, há a superação do hiato temporal, em que passado e presente se fundem:

Naquela época, não era muito assim a posição de Champagnat, nós tínhamos algumas festas, tinha uma espécie de desfile. [...] eu vejo hoje meus filhos no colégio, eles aprendem sobre Champagnat. Eu entrei numa época em que Champagnat era uma pessoa normal para mim. (2011).

Claro que essa memória está esmaecida pelo tempo. De forma fugidia, fragmentada, os ex-alunos, agora pais, reconhecem que em dado momento de sua vida escolar ouviram falar do Padre Champagnat.

[...] as memórias agora são poucas. [...] durante o período inteiro existia a referência a Champagnat, ao modelo de, vamos dizer assim, de ensino, de didática, [...] eu me lembro que tinha, tinha essas comemorações sim [...] (2011).

Eu sei muito pouco sobre ele. Sei que foi o patrono, mas eu sei muito pouco da história dele. [...] Sabia quem [era] Marcelino Champagnat, mas a história dele, não. (2011).

As lembranças dos ex-alunos, agora pais, e as práticas educativas das quais seus filhos participam constituem-se nos recursos indispensáveis para a constituição de uma cultura escolar, que se perpetua e se atualiza. Ao assistirem ou participarem dos eventos em que seus filhos atuam, os pais, antigos alunos maristas, buscam elementos que se vinculam com as suas experiências como aluno no CSM, modelando uma identidade que é compartilhada por seus filhos, que se tornam agentes da memorabilidade. (CANDAU, 2011. p. 98-101).

Com o fim de que as crianças aproveitem ao máximo o tempo na escola, Padre Champagnat estimulava os Irmãos a contarem em sua tarefa de instrução e catequese com o auxílio dos alunos mais adiantados. Ele orientava os Irmãos a “[confiar] a um monitor a tarefa de tomar a lição, enquanto [ensinava] a ler aos alunos mais atrasados.” (FURET, 1999, p. 489). Mesmo procedimento deveria ser adotado no ensino das orações e da catequese.

No CSM, essa experiência fez-se sentir na Semana Champagnat de 1975. Em substituição ao concurso de Oratória<sup>60</sup>, os alunos do Colegial foram “ministrar uma hora de aula às **classes inferiores**” (O APEEMISTA, 1975, p. 4) [Sem grifo no original] sobre a história dos maristas e do colégio, que completava 50 anos. Embora a expressão “classes inferiores” tenha conotações negativas ou soe politicamente incorreta, em vários textos dos boletins, encaminhados às famílias, era comum o emprego dessa expressão e de outras, como “minicidadeão”, “petizadas”, “pequeninos” e “pequerruchos”, para se referir aos alunos dos níveis 3 a 13 e da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental.

A atividade realizada pelos alunos do Colegial provocou uma movimentação que chamou atenção, pois no boletim informativo daquele mês, registrou-se:

As palestras eram enriquecidas com recursos audiovisuais. Nunca se viu tanta corrida às fontes de informação: Vida de Champagnat, Revistas do Sta Maria, da Província etc. Colhemos algumas impressões dos “novéis” professores e destacamos duas:

1. “Nunca pensei que fosse duro ser professor”.
2. “Espero novas oportunidades como esta; adorei lecionar aos **coleguinhas**”. (*Ibidem*). [Sem grifo no original]

---

<sup>60</sup> O concurso de Oratória era uma atividade organizada e promovida pela Academia Literária, sob a supervisão de um professor. Fundada em 1943, a Academia era um espaço restrito aos alunos do curso Colegial, para iniciá-los na arte da escrita literária e da oratória. BOSCHILIA, Roseli T. *Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos* (Curitiba 1925-1965). 238 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002. p. 149.

Se o redator reproduziu fielmente a fala do aluno do Colegial ao destacar as impressões de sua atuação com os alunos do Ensino Fundamental, percebe-se que a maneira como se refere a eles, quando os chama de **coleguinhas**, reproduz um comportamento singular da comunidade escolar marista do CSM ao referir-se às classes do ensino de 1º Grau.

Essa maneira de se referir às crianças menores está nas origens das escolas maristas. Na época de Padre Champagnat, era comum chamar de *petit* os alunos que estavam nas classes somente de leitura. (FURET, 1999, p. 374). Ele próprio chamava a essas crianças de anjinhos (*Idem*, p. 487).

Como conjunto de procedimentos pedagógicos, a Semana Champagnat dá forma e sentido às práticas educativas maristas, pois apresenta a experiência de vida de Padre Champagnat como padrão. Nela, os alunos e professores do CSM encontram os elementos indispensáveis para a organização das representações dos Irmãos e do colégio. É na identificação do “ponto de origem” e dos “acontecimentos históricos” da biografia do fundador e do Instituto dos Irmãos Maristas que a comunidade escolar marista de Curitiba alicerça sua “consciência histórica” e se reconhece como marista e herdeiros de Padre Champagnat. (HELLER, 2000, p. 21; CANDAU, 2011, p. 95-101).

O passado emerge como aquele conjunto de acontecimentos e fatos sobre o qual se edifica o presente. É um presente que deposita sobre esse conjunto novos elementos que lhe atribuem novos sentidos e valores para que o fluxo da história tenha um sentido. Por isso,

o passado sempre foi mais importante do que o presente. O presente é como uma ilha de coral que se projeta acima da água, mas que se apóia em milhões de corais mortos sob a superfície, e que ninguém vê. Da mesma forma, nosso mundo cotidiano se apóia em milhões e milhões de eventos e

decisões que ocorreram no passado. E o que acrescentamos no presente é trivial. (CRICHTON, 2000, p. 410).

As práticas educativas dos Irmãos Maristas do CSM não estavam circunscritas ao espaço escolar, ou seja, ao espaço físico-institucional, uma vez que promovia e participava de eventos que não ocorriam em suas dependências limitadas às ruas XV de Novembro, Conselheiro Laurindo, Tibagi e Marechal Deodoro. Por exemplo, eram organizados encontros para alunos e professores no Parque Santa Maria<sup>61</sup>, sejam para lazer ou atividades de caráter pedagógico ou catequético; promoviam-se visitas dos alunos a indústrias ou fábricas; os alunos disputavam campeonatos esportivos estudantis promovidos por outras instituições escolares maristas, católicas e públicas; o GASM organizava passeios ciclísticos e para os alunos dos níveis 1 a 13 programavam-se idas ao teatro.

Para formar o virtuoso cristão, o CSM realizava diversos eventos de caráter catequético durante o ano letivo, seja no Parque Santa Maria ou na organização de atividades culturais:

Foi utilizado dezenas de vezes por turmas de alunos que ali se recolheram para dias de formação, sob orientação dos Irmãos. (O APEEMISTA, 1973, p. 3).

Um grupo de 83 jovens (15 do Santa Maria) realizou no Parque uma experiência de busca mais profunda de si mesmos, de seus colegas e do Cristo. (*Idem*, 1973, p. 2).

Quem nos contou foi Juliano Schmidt da Silva. Aconteceu a 26 de setembro, na Academia, sob orientação do prof. Arlindo. Duas turmas do 2º colegial (A e C) “montaram” um espetáculo teatral baseado no Filho Pródigo. (*Idem*, 1973, p. 2).

---

<sup>61</sup> Com uma área de 45 alqueires, o Parque Santa Maria é propriedade da APM do CSM e está localizado no km 14 da Rodovia dos Minérios, no município de Rio Branco do Sul, na Região Metropolitana de Curitiba. O Parque Santa Maria é uma extensa área de lazer, utilizada pelo colégio para atividades curriculares extraclasse, para encontros de formação e retiros.

Esses eventos constituíam-se em oportunidade ímpar para a comunidade religiosa marista. Neles, os religiosos viam a oportunidade de cumprir com seu papel na Igreja e responder ao chamado de sua vocação, que é o de formar as crianças e a juventude nos valores cristãos conduzindo-os à salvação (FURET, 1999, p. 79-80). Afinal, segundo seu fundador, “Dar boa instrução aos meninos é pouco. Conseguir que amem a religião é tudo.” (*Idem*, p. 75)

Essas práticas educativas contribuíram para “modelar condutas” (BOSCHILIA, 2002) e a identidade dos alunos. Por meio delas, foram criados comportamentos e formas de pensar que se constituem em atributos do aluno marista, diferenciando-o dos demais concidadãos. O simples fato de atribuímos o adjetivo marista a um dado aluno significa que ele não é igual aos demais. Ainda que esteja na condição de aluno, como tantos outros alunos, o aluno marista é singular, é portador de uma identidade que se manifesta em sua maneira de ser.

O CSM é um espaço em que os alunos formulam uma maneira própria de ser, calcada no primado “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”. Isso define a forma de pensar e agir de alguém que tenha estudado numa escola marista. Num boletim informativo da APM, o editorial enuncia o que significa matricular-se no CSM:

Aluno, acompanhe-me. Você fez uma opção: escolheu o Santa Maria. O Santa Maria tem uma filosofia de vida, tirada do Evangelho. Você, então decidiu-se por uma posição definida. Decidiu por um assumir de valores que serão, dia a dia, descobertos e tornados vivos e atuantes na sua conduta. Neste processo, veja bem, o SER e o TORNAR-SE passam antes do SABER e do POSSUIR. (O APEEMISTA, 1973, p. 1).

A história de cada aluno no CSM é particular. Porém, é vivida sob a égide marista. Isso significa que há elementos na maneira de pensar e agir comuns a todos os alunos que estudaram no colégio, como também são comuns a alunos de diferentes comunidades escolares maristas de outros espaços e tempos. Essa

construção identitária não ocorre sem conflitos. Segundo Heller (2000, p. 23), “Os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra [...] mudamente”.

Quando da comemoração dos 80 anos do CSM em 2005, um aluno que estudou de 1970 a 1978 e que fez a Primeira Comunhão no colégio relatou sobre sua vida escolar, reconheceu que foi no colégio que aprendeu a se “estruturar para enfrentar as contradições e ser um cidadão com atuação na sociedade, com vontade de participação na vida comunitária, no convívio social e, de alguma maneira, sempre buscar uma transformação.” Segundo suas memórias, quando estudava no colégio marista, teve “[...] a sorte de contar com professores de religião com a mente muito aberta, [...] a possibilidade de estudar a Bíblia e ter uma formação cristã dentro da realidade social”.

Esse depoimento traduz o conflito silencioso entre a identidade marista universal e a particularidade que assume no CSM. Para esse aluno, de alguma maneira, foi no CSM que aprendeu a ser um “cidadão atuante” e a “buscar uma transformação” da sociedade.

No período que esse aluno estudou no CSM, no Brasil, as liberdades individuais foram suprimidas pelo governo militar, que contava com apoio de setores da Igreja Católica (SKIDMORE, 1988, p. 63). No entanto, o colégio atuava em sentido contrário, fazendo uma oposição sutil ao regime de exceção:

A verdadeira democracia, que todos desejamos, não existe feita, pronta para encomenda. Ela é dinâmica, como tal recria-se continuamente, cresce e se aperfeiçoa no exercício dos deveres cívicos e das disputas políticas, entendidas no seu alto sentido de construção de uma Pátria **livre** e feliz. (O APEEMISTA, 1974, p. 1). [Grifo do autor]

Enquanto a hierarquia da Igreja Católica brasileira estava atemorizada com as inovações advindas com o Concílio Vaticano II, havia no colégio algumas práticas educativas em consonância com o movimento de renovação da Igreja Católica, incorporando em suas práticas educativas a metodologia do “ver, julgar e agir”<sup>62</sup>, amplamente empregado pelo clero vinculado à **teologia da libertação** no âmbito da educação e organização dos movimentos sociais. Até mesmo naquelas disciplinas em que se deveria fazer propaganda do regime, é possível verificar a incorporação desse método. Segundo outro aluno que estudou no mesmo período:

Tinham umas disciplinas que eram obrigatórias. Uma chamada OSPB. Nessa, [...] um daqueles Irmãos que era mais tendencioso ao Leonardo Boff, [...] deu um livrinho para nós, que era chamado *Ver, julgar e agir*. Era para você começar a ter uma análise crítica das coisas. (2012).

Esse relato demonstra que as práticas educativas constituem-se em espaços de tensão entre o que foi preconizado pela lei e pelas motivações e opções do profissional responsável pela condução do trabalho pedagógico. Nesse caso, ao adotar o método do “ver, julgar e agir”, o Irmão atuava em sentido oposto aos princípios que levaram à formulação do decreto-lei que inseriu a disciplina de OSPB no currículo escolar.

A preocupação dos Irmãos com a formação não estava restrita aos alunos regularmente matriculados no colégio. Além dos protagonistas da escola – alunos e professores – as atividades escolares envolviam os pais dos alunos e funcionários da Manutenção. Em sua ação catequizadora, os Irmãos convidavam os pais a participar da preparação de seus filhos para 1ª Eucaristia.

---

<sup>62</sup> O método do “ver, julgar e agir” foi adotado pelo Monsenhor Josef-Léon, Cardeal Cardijn, (1882-1967) na educação da juventude operária belga e serviu de fundamento para a organização do Juventude Operária Cristã.

Sob a orientação de um **professor marista**, alguns casais tornavam-se casais-piloto, com a responsabilidade de conduzir as reuniões de pais, discutindo temas do Evangelho, que deveriam ser alvo de reflexão no espaço doméstico. Dessa maneira, o colégio ampliou seu público-alvo e a área de atuação, ou seja, além dos filhos, também catequizava os pais e prolongava sua ação educativa para além dos muros escolares.

A ação educativa dos Irmãos também se fez sentir entre os funcionários da Manutenção. Em “[...] **sintonia** com o Serviço de Educação de Base do Paraná (MOBRAL)”, (APEEMISTA, 1973, p. 4) [Sem grifo no original], o colégio ofereceu curso de Alfabetização a todos os seus funcionários, sendo ministrados por Irmãos e uma professora leiga. Praticamente dois anos depois, criou-se o Curso Supletivo Dinâmico com o objetivo de “[...] proporcionar a estes abnegados funcionários a oportunidade de alargarem seus horizontes e de aspirar a melhor situação social.” (Idem, 1975, p. 3).

Eram práticas educativas em que a catequese e a formação para a cidadania estavam intimamente vinculadas, numa imbricada relação que remete ao primado marista de formar “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”. A criação de um curso para alfabetizar funcionários do colégio, constitui-se numa “[...] forma de **catequese** muito própria para **conscientizar** os funcionários no sentido de sua própria valorização.” (Idem, 1973, p. 4). [Sem grifos no original]

Ainda que as motivações sejam diferentes, essa ação educativa do CSM para com os funcionários encontra fundamento nas práticas educativas de Pe Champagnat, para quem:

Os pobres são numa aula, o mesmo que os doentes numa casa: motivo de bênção e de prosperidade, olhados com os olhos da fé, e honrados com os membros sofredores de Jesus Cristo. (FURET, 1999 p. 473).



Se nos primórdios da história dos Irmãos Marista, a atenção para com os adultos era a de instruí-los “[...] sobre os mistérios da fé e os deveres do cristão” (*Idem*, p. 23), as iniciativas do CSM em promover a alfabetização dos funcionários e criar um curso para a escolarização de adultos demonstram a atualização do projeto educativo marista, ampliando seu público e reconhecendo a necessidade e urgência do ensino das disciplinas “profanas”, como dizia Padre Champagnat.

Com a criação de cursos de Alfabetização e Supletivo para os funcionários do CSM, novamente, os maristas viram a oportunidade de atuar nas fissuras do edifício institucional. Nelas, encontram a oportunidade para executar seu projeto educativo, calcado no binômio de formar os indivíduos para as cidades de Deus e dos Homens. Os Irmãos procuram responder à sua vocação e às políticas públicas do governo federal para a erradicação do analfabetismo adulto “que montava a 40% em 1970” (RIOGOTTO; Souza, 2005, 343). E também inseriam a comunidade escolar marista num movimento mais amplo, o da educação e cultura popular, em que o analfabetismo não era visto como causa da pobreza, mas produto de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, por meio da alfabetização dos adultos seria possível contribuir para a transformação da realidade social.

## 5.2 SOB OS VENTOS DAS REFORMAS

Desde 1945, com a renúncia de Getúlio Vargas e o fim da ditadura até 1964, ainda que tivessem ocorrido alguns abalos<sup>63</sup>, os ritos da democracia foram respeitados. Ocorreram eleições periódicas; havia um estado de direito; o Congresso Nacional, Assembleias e Câmaras funcionaram regularmente, os partidos políticos atuavam livremente e assegurava-se o direito de expressão.

Em 31 de março de 1964, com apoio de vários segmentos da sociedade brasileira, incluindo setores da Igreja Católica, as Forças Armadas depuseram o presidente eleito João Goulart<sup>64</sup> e assumiram o governo, que rapidamente tornou-se ditatorial. (SKIDEMORE, 1988; BAMBIRRA; SANTOS, [ca. 1988], p. 129).

Alguns dias após a tomada do poder, integrado por oficiais das três Armas, o Comando Supremo Revolucionário<sup>65</sup> redigiu e outorgou o Ato Institucional<sup>66</sup> pelo qual reconhecia o movimento capitaneado pelos militares como uma “revolução”, cuja missão era:

[...] restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2012).

A este Ato, sucederam-se outros. Ao todo, foram editados 17 Atos Institucionais, sempre com o propósito de legitimar o regime, conferindo-lhe uma aura de legalidade.

---

<sup>63</sup> Entre 1945 e 1964, ocorreram algumas tentativas de golpe de Estado pelas Forças Armadas com apoio da UDN (União Democrática Nacional): em 1954, com a crise política do governo Vargas; em 1955, com a UDN organizando um movimento contrário a posse do presidente eleito, Juscelino Kubitschek; em 1961, com a renúncia do Presidente Jânio Quadros.

<sup>64</sup> Em agosto de 1961, com a renúncia do Presidente Janio Quadros, João Goulart assumiu a presidência da República brasileira, governado até 31 de março de 1964.

<sup>65</sup> O Comando Supremo Revolucionário era formado pelo General Arthur da Costa e Silva, Almirante Augusto Rademaker e Brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo.

<sup>66</sup> Ato Institucional foi uma norma elaborada pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República no período de 1964 a 1969. Esses Atos não estão mais em vigor. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

O regime que “[...] pretendia transformar o Brasil em uma democracia capitalista estável” (SKIDMORE, 1988, p. 101), e ser de curta duração, tornou-se uma ditadura, numa ofensiva “fascistizante” que tem como corolário o Ato Institucional 5<sup>67</sup>, de 13 de dezembro de 1968.

Com o AI 5, de 1968:

Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e de expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura dos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo. (Fausto, 2001, p. 265).

No ano seguinte, foram editados 11 Atos Institucionais e várias medidas e decretos<sup>68</sup> que culminaram na constituição de um Estado repressivo.

No campo da educação, o regime instituiu no currículo escolar o ensino da Educação Moral e Cívica (EMC)<sup>69</sup>. Em sentido genérico para “promover o nacionalismo” (SKIDMORE, 1988, p. 168). Em *stricto sensu*, convencer as novas gerações das benesses do regime, exercer uma vigilância e criar um padrão de conduta compatível a uma nação próspera e ordeira.

Segundo Saviani (2005, p. 34), considerando não haver necessidade na alteração na legislação educacional, o regime militar realizou algumas reformas para

---

<sup>67</sup> O Ato Institucional 5 concedia ao Presidente da República poder para fechar o Congresso Nacional, as Assembleias Estaduais e as Câmaras Municipais; cassar os mandatos eleitorais de membros dos poderes Legislativo e Executivo nos níveis federal, estadual e municipal; suspender por dez anos os direitos políticos dos cidadãos; demitir ou remover juízes; confiscar bens como punição por corrupção; suspender a garantia de *habeas corpus* em todos os casos de crime contra a Segurança Nacional; legislar por decreto e baixar outros atos institucionais ou complementares e proibir a apreciação pelo Judiciário de recursos impetrados por pessoas acusadas em nome do Ato Institucional nº5.

<sup>68</sup> Em 1969, 88 parlamentares tiveram seus direitos políticos cassados, as forças militares e policiais dos estados passaram para o controle do Ministério da Guerra, houve a redução do número de magistrados no Supremo Tribunal Federal e três de seus ministros foram forçados a se aposentar, regularizou-se a censura, professores de várias universidades foram involuntariamente aposentados.

<sup>69</sup> Além da Educação Moral e Cívica, no Ensino de grau Médio também foi inserido o estudo da “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB). No Ensino superior, inclusive na Pós-Graduação, a Educação Moral e Cívica era dada sob a forma de “Estudos de Problemas Brasileiros” (EPB).

ajustar a organização de ensino, sendo uma delas a Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o Ensino Primário e o Ensino Médio.

Em virtude dessa lei, o CSM elaborou o *Projeto do plano para a implantação da reforma de ensino – 1º Grau* em que busca conciliar as exigências legais do Estado brasileiro para a educação nacional com as da tradição do Instituto dos Irmãos Maristas e as reformas eclesiais.

Este projeto<sup>70</sup>, entregue ao Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná (CEEPR) em 5 de maio de 1972, consiste num documento de 328 folhas, em que a direção da escola, exercida pelo Ir. Vital Darós, solicita a “Autorização para a Implantação da Reforma de Ensino de 1º grau nos moldes da Lei 5699 de 11/08/71” (COLÉGIO SANTA MARIA, 1972, p. irreg.).

Inicialmente o *Projeto do plano de implantação* apresenta informações gerais sobre o organograma do colégio (ANEXO VI), a composição do corpo diretivo<sup>71</sup>; o quadro funcional, com o nome e formação das professoras e professores; o objetivo geral do colégio; os objetivos das práticas educativas e as considerações e fundamentos da implantação.

Como antes da reforma de ensino de 1971, o colégio organizava as turmas do Primário em níveis, no *Projeto do plano de implantação da reforma* estão descritos os procedimentos de enquadramento desse sistema ao de seriação previsto para o 1º Grau segundo a nova lei. Nele, também consta o currículo do colégio e os programas das áreas de estudo e atividades a serem desenvolvidos em cada série do 1º Grau.

---

<sup>70</sup> No Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, esse projeto constitui-se no Processo n. 251/72.

<sup>71</sup> Nesse período exercido somente por Irmãos. Na direção era exercida pelo Irmão Vital Darós e a vice-direção pelo Irmão Antonio Salvatti.

Apresenta-se nesse projeto a organização do sistema de avaliação adotado pela escola, constando as ideias a respeito da natureza da avaliação, os critérios para a promoção ou retenção, os instrumentos de verificação da aprendizagem e as modalidades de recuperação. Há também modelo dos boletins de acompanhamento do rendimento escolar dos alunos adotados pelo colégio (ANEXO VII).

No documento, também foram arrolados os recursos materiais e os espaços disponíveis no colégio para a execução de sua tarefa educativa de “libertar o educando e ajudá-lo a libertar-se” (*Idem*, p. 4), tornando-o um *bom cristão e um virtuoso cidadão*.

Ainda que não esteja explicitado no documento encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, é perceptível a afinidade do colégio com a **concepção freireana de educação** e a **teologia da libertação**. Segundo o *Plano de implantação*, para o CSM:

Educar é libertar o educando e ajudá-lo a libertar-se. Uma Comunidade Educativa existe a fim de criar condições ao educando para que possa, pessoal e comunitariamente, liberar suas energias criadoras e sua capacidade crítico-reflexiva. Deve dar-lhe condições para que se liberte de situações menos humanas e passe a situações mais humanas. Esta Educação Libertadora transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento, rumo à sua plena maturidade de Pessoa Humana. (1972, p. 4)

Por isso, o CSM “propôs como objetivo central de sua obra educativa a Educação que seja realmente uma Educação Libertadora.” (*Idem, Ibidem*).

A **educação libertadora** era o objetivo central do CSM em seu trabalho no âmbito da educação. Uma educação em que se “[...] transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento, rumo à sua plena maturidade de Pessoa Humana.” (COLÉGIO SANTA MARIA, 1972, p. 4), libertando-o das “situações menos humanas” (*Idem, Ibidem*). Ao anunciar que seu objetivo geral é o da educação

libertadora, o colégio indicava o sentido de seu fazer pedagógico, que era levar os alunos a protagonista da transformação social. Dessa maneira, reconhecia como sua concepção de educação a **pedagogia da libertação** formulada por Paulo Freire.

Se a Lei n. 5.692/71 prescrevia em seu artigo 1º que o ensino de 1º Grau deveria proporcionar uma educação em que o indivíduo desenvolveria suas potencialidades para sua realização, com uma qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania, na implantação da reforma de ensino, o CSM distanciando-se da prescrição legal, sem a ferir. Se por um lado reconhecia que a educação dos cidadãos constitui-se em uma condição para a democracia, por outro afirmava “[...] que não é qualquer educação que produz democracia. Há necessidade que essa educação seja intencional e lucidamente planejada.” (COLÉGIO SANTA MARIA, 1972, p. 10)

Na identificação do objetivo geral do colégio e dos fins da educação expostos no projeto apresentado o CEE, a comunidade educativa marista do CSM reconhece que há uma relação direta entre a educação e a democracia, entre o cidadão que se educa e a sociedade que se deseja erigir.

Para que os indivíduos transformem-se em protagonistas dessas transformações, nos *cidadãos virtuosos*, a escola deve oportunizar práticas educativas com vista a promover a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Todavia, por ser uma escola confessional católica, o sentido da libertação ganha uma dimensão mística, porque segundo Natalino das Neves e Luís A. S. Rossi,

A emancipação do ser humano somente é possível por meio de uma educação libertadora que tenha ação na realidade do oprimido e tenha como princípio primeiro os ensinamentos do Cristo – amor e respeito ao próximo –, sendo mediada pela fé. (2012, p. 26).

Para a Igreja Católica, a educação cristã para ser integral, não pode estar restrita a transmissão de conteúdos. É necessário o aprendizado do método que torne possível atuar cristãmente no campo econômico e social.

Para assegurar o êxito de sua ação educativa e salvífica, a escola católica deve fazer uso do método “ver, julgar e agir” preconizado pela **teologia da libertação**, que já havia sido reconhecido pelo papa João XXIII, na encíclica *Mater et Magistra*, como o método por excelência na educação cristã:

Para levar a realizações concretas os princípios e as diretrizes sociais, passa-se ordinariamente por três fases: estudo da situação; apreciação da mesma à luz desses princípios e diretrizes; exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática, segundo o modo e no grau que a situação permite ou reclama. (CARTA ENCÍCLICA, 2012).

Essa opção revelou-se em algumas práticas educativas envolvendo toda comunidade escolar, entendida como o conjunto de professores, alunos, pais, equipe diretiva e administrativa e o corpo de profissionais da limpeza e manutenção, “todos responsáveis pela Educação [...], na determinação bem assente de ser não apenas ‘um bom Colégio’, mas a Escola permanente, libertadora, sonhada por todos.” (O APEEMISTA, 1972, p. 3). Um exemplo dessas práticas educativas foi a Campanha pro-Lábrea<sup>72</sup> em 1972, mobilizando os alunos e professores na divulgação e colaborando no trabalho dos maristas junto às comunidades mais carentes do norte do Brasil. A campanha tinha por objetivos:

- angariar fundos para a construção da Vila Esperança (um conjunto de casas para leprosos da região, que estão marginalizados socialmente);
- arrecadar remédios para o Hospital recém-montado, e para a enfermaria das Missões;

---

<sup>72</sup> Lábrea é uma cidade do Amazonas, onde os Irmãos Maristas têm uma comunidade missionária, atuando nos campos de educação, saúde, formação profissional e na assistência religiosa.

– recolher material escolar, roupa e calçados para alunos e pessoas mais necessitadas.

Os alunos, das diversas turmas do ginásio e colegial, organizaram-se em equipes e invadiram a cidade. [...] Levaram à juventude de outros Colégios o desafio que haviam assumido. (*Idem*, 1972, p. 6.).

Outra atividade, envolvendo alunos do Ginásio e Colegial, foi a coleta de pães, bolos e salgadinhos para a Páscoa dos presidiários em abril de 1972 (O APEEMISTA, 1972, p. 2). Novamente, a prática educativa está marcada pela sensibilização ao sofrimento do outro que se torna o instrumento de salvação. Para a Igreja Cristã Católica, Jesus revela-se naqueles que sofrem e o cuidado que se tem para com eles é o salvo conduto para o ingresso na cidade de Deus (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 1995, Mt 25:35-40).

No projeto educativo marista, as atividades dessa natureza têm por objetivo inspirar os alunos:

Sentimentos de compaixão, de humildade e caridade para com os pobres, infelizes e todos aqueles que sofrem, mostrando-lhes e caridade para com os pobres, infelizes e todos aqueles que sofrem, mostrando-lhes quanto são culpados os que insultam os indigentes e sofredores, que zombam deles e que detestam socorrê-los e assisti-los, quando poderiam fazê-lo. (FURET, 2010, p. 50).

Nessas práticas educativas, Padre Champagnat queria promover o exercício das virtudes cristãs e assim assegurar a salvação das almas. No CSM, em decorrência da opção pela **pedagogia** e **teologia da libertação**, as práticas educativas colocavam os alunos em contato com aquelas situações de injustiça, miséria e opressão, com a intenção de levá-los à descoberta da dimensão política da fé e a se reconhecerem como protagonistas da salvação. É uma salvação que seria alcançada pela transformação da realidade, dando fim às injustiças sociais, políticas, culturais e econômicas.



Segundo Romanelli (2005, p. 196), ao lado da repressão realizada pelo regime militar instaurado em 1964, há um crescimento da demanda social de educação exigindo uma reforma do sistema educacional brasileiro, sob os auspícios dos acordos MEC-USAID, adequando a educação nacional ao modelo de desenvolvimento econômico em curso. As políticas públicas para a educação durante os primeiros anos do regime militar foram de matriz tecnicista, cuja expressão máxima foi a n. 5.692/71.

Contrariando esse movimento, o CSM faz a opção pela educação libertadora. Segundo Saviani (2010, p. 319-336), nesse modelo, o educando é tido como protagonista da educação, que caminha em direção à realização de sua humanidade, uma essência que se revela nas relações da vida cotidiana. Não por acaso, a concepção de currículo adotado ganha novos contornos, diferenciando-se do proposto pela lei. O colégio passa a ser concebido numa totalidade pedagógica em que cada profissional envolvido em seu funcionamento tem uma função educativa. Do pátio à Capela, todos os espaços do colégio são nichos de ação educativa. As diversas atividades propostas por professores e Irmãos têm uma natureza pedagógica e, por isso, a função educativa. Dessa maneira, as práticas educativas estão presentes na cotidianidade escolar, cujo ideal é o “colégio em catequese”, entendido como o conjunto de práticas, momentos e espaços de educação, com fim último de conseguir um aluno liberto, trabalhando com educadores integrados. (O APEEMISTA, 1973, p. 2).

Segundo o *Projeto do plano de implantação da reforma de ensino* (COLÉGIO SANTA MARIA, 1972, p. 8), seus gestores desejavam, “[...] em última análise, tornar o Colégio Santa Maria em um centro de participação, de atividade, de

realização.”. O colégio se transforma na própria ação educativa e amplia o currículo para além daquele rol de conteúdos e dos planos de aula. Para o CSM,

O currículo é a sequência de experiências através das quais a escola tenta estimular o crescimento do educando. E portanto, deve incluir as melhores experiências para permitir o seu crescimento e desenvolvimento, embora quase todas, senão todas as experiências são educativas no sentido mais amplo da palavra. (*Idem*, 1972, p. 31).

A educação não se dará apenas no restrito espaço da sala de aula ou nas dependências do colégio. A ação educativa não ocorrerá, única e exclusivamente, por meio das aulas expositivas ou na resolução de tarefas. Todas as atividades, todos os espaços escolares e extramuros são portadores de potenciais educativos. No *Projeto do plano de implantação*, foram arrolados como áreas de influência, constituindo-se na Associação de Pais e Mestres, no Clube dos Búfalos Aquáticos<sup>73</sup>, Chá Beneficente do Departamento Feminino da APM, intercâmbio com os alunos de arte dramática do Teatro Guaíra, campanhas beneficentes e torneios esportivos. A eles, soma-se o Parque Santa Maria, o GASM e a Academia.

Ainda que o projeto educativo marista no CSM assumisse uma perspectiva libertadora, é possível identificar a permanência da hierarquia escolar, em que o ofício de ensinar é monopólio dos professores. Mesmo entendendo que a escola é um todo, constituído de espaços, tempos e atividades pedagógicas, planejado e organizados para formar “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”, reconciliando o humano e o divino (O APEEMISTA, 1972, p. 2), os educadores não se constituem em corpo homogêneo, há uma distinção indelével no discurso. Nos vários encontros de formação religiosa para educadores, a presença é apenas das professoras que atuam de 1ª a 4ª série do 1º Grau. Enquanto nos encontros para definir novas

---

<sup>73</sup> Grupo com as mesmas finalidades que a do Grupo Escoteiro.

diretrizes pedagógicas para escola têm a presença dos professores e professoras das demais séries.

### 5.2.1 Experiências singulares

Por um curtíssimo espaço de tempo, o colégio adotou o sistema de níveis para organizar as turmas do Ensino Primário. Foi implantado em 1970 por uma coordenadora do Primário e ficou restrito a esse segmento do ensino mesmo com a reforma de 1971. Para um professor da época, esse sistema consistia em distribuir os alunos em níveis de aprendizagem. Segundo o que ele se recordou:

[A coordenadora] fez um curso em BH. E trouxe e apresentou como coisa nova. O colégio sempre esteve aberto a coisas novas. [...] Havia para cada série, há dois níveis. [...] Esses dois níveis, eu concluí, que era aquele que tivesse um pouquinho com o domínio dos conteúdos, tivesse o aprendizado melhor ia para um nível. Se fosse 1 e 2, o 2 seria daqueles mais. Até poderia ser uma maneira de trabalhar pedagogicamente, aquele que está mais fraco dá mais atenção. Mas, isso nunca foi explicitado para quem trabalhava de 5ª série para cima. (2012).

Essa experiência pedagógica quase sucumbiu ao esquecimento da História. Nenhum registro escrito sobre sua formulação e princípios foi encontrado. No entanto, há pequenas referências no *Projeto do plano de implantação da reforma*. Faz-se menção aos níveis ao explicar os critérios para seu agrupamento em séries. Há também uma memória coletiva dessa experiência pedagógica. Um ex-aluno tem uma lembrança similar à do professor. Sobre o sistema de níveis adotado no CSM, esse aluno relatou:

[...] Segundo que nos passaram na época [...] você dividia as turmas de acordo com o nível dos alunos. Então, o nível 4 era o pessoal que tinha um pouquinho mais de QI, o nível 3 era um pouquinho menos, o nível 2 um pouquinho menos. [E], o 1 [era] o pessoal da bagunça, que não queria nada com nada, que [era] hiperativo; todos aqueles que incomodam em sala de aula. (2012).

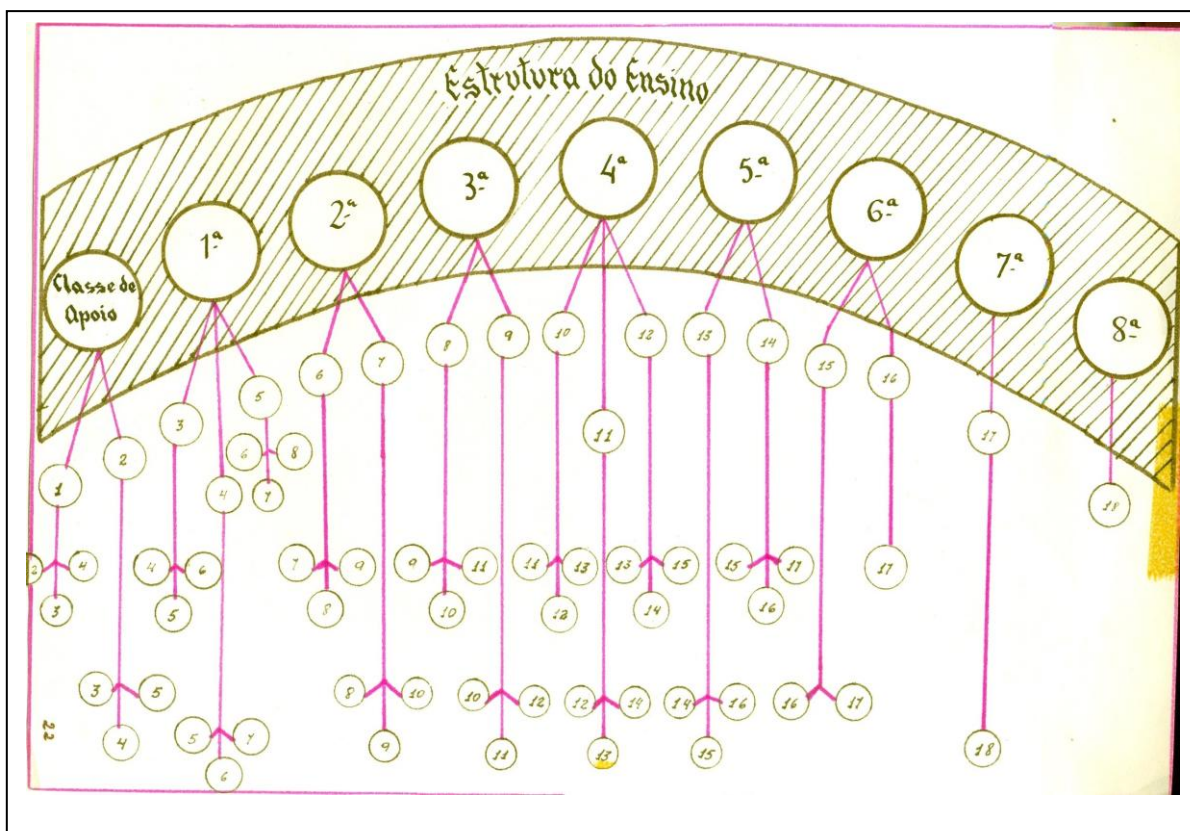
Não obstante aproxime-se das primeiras experiências pedagógicas realizadas por Padre Champagnat, que observando “[...] que uma única sala de aula era insuficiente para tantos alunos, abriu mais uma, o que possibilitou separar os alunos, classificando-os de acordo com seu aproveitamento. Isso contribuiu muito para acelerar-lhes o progresso” (FURET, 1999, p. 70), não há nenhuma indicação de que o sistema de níveis tem vinculação direta com as orientações do fundador dos Irmãos Marista quanto à organização das classes.

Diferente das motivações e do critério empregado por Padre Champagnat para distribuir os alunos em diferentes classes, os níveis foram organizados segundo critérios psicológicos.

Cada nível foi provido de grande variedade de experiência que pudesse atender especificamente aos alunos bem dotados ou os que apresentassem certas limitações. Pois, compreendemos que esperar mais do que sua capacidade, se amadurecimento pode realizar, é pernicioso; mas deixar de estimulá-la, a que trabalhe até o limite de sua capacidade é igualmente nocivo, dizem os psicólogos. (COLÉGIO SANTA MARIA, 1972, p. 23).

Na organização da seriação determinada pela lei, o CSM procurou assegurar manutenção dos critérios adotados para classificar os alunos por níveis no primeiro segmento do Ensino de 1º Grau. Isso fez com que em uma única série houvesse alunos de diferentes níveis, por exemplo, os alunos que estavam nos níveis 10, 11 e 12 passaram a integrar as turmas de 4ª série, como pode ser observado no fluxograma que consta no *Plano de implantação*.

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA DA ESTRUTURA DE ENSINO



FONTE: COLÉGIO SANTA MARIA. *Projeto do plano para implantação da reforma de ensino – 1º Grau*. Curitiba: 1972.

Segundo o *Plano de implantação da reforma* (COLÉGIO SANTA MARIA, 1972, p. 23), no agrupamento dos níveis observou-se “[...] a continuidade programática de atividades, globalização de ensino e integração.” Como também levaram em consideração “a feição intelectual do aluno [...]; idade mental; escolaridade anterior; maturidade emocional e social; interesse motivacional; aptidões específicas.” (*Idem, Ibidem*) Na adequação dos níveis, recorreu-se, novamente, aos fundamentos psicológicos.

Diante da diferença entre nos critérios para a distribuição e classificação dos alunos nos dois sistemas, introduziram-se as “classes móveis” (*Idem*, p. 24), permitindo que o aluno fosse encaminhado à “[...] classe onde possa se ajustar com

maior facilidade.” (*Idem, Ibidem*). Esse procedimento pedagógico foi adotado quando:

[...] um aluno apresenta sintomas de desajuste, ou apresenta “problemas” no quadro que está inserido: é testado – observado – avaliado e encaminhado ao serviço de recuperação ou aceleração conforme reclamem a necessidades do “caso”. (*Idem, Ibidem*).

Mesmo sendo um colégio para meninos, os Irmãos tinham uma atuação catequética inclusive para as meninas. Alguns anos antes de o colégio aceitar o ingresso delas, os Irmãos organizaram um acampamento feminino de preparação para a Primeira Eucaristia, com a presença de 12 meninas, irmãs de alunos.

O fato de, no período de 1969 a 1976, ainda ser uma escola exclusivamente masculina, não fez com que o colégio fosse visto com conservador ou tradicional por muitos alunos.

Oriundo de colégio jesuíta, no qual o diretor usava batina, um aluno que ingressou em 1975 considerava o CSM “mais aberto”, com “regras menos rígidas”. Mesmo assim, alunos provenientes de experiências escolares em que meninos e meninas compartilhavam o mesmo espaço sentiram um “choque”.

[...] E eu entrei na época que só tinha homem, só meninos. E isso foi um choque no início porque eu vinha de uma escola, em Minas, em que era metade da sala eram meninas metade homens, ou pelo menos 30% era mulher e 70% era homem. (2011).

Para aquele que iniciou sua vida escolar no CSM, como escola masculina, nem sempre a convivência somente com seus pares foi tida como ideal, não era garantia de socialização. Um ex-aluno que sai para fazer o 2º Grau noutra escola revela a necessidade da presença feminina.

Eu estava me sentindo meio deslocado já. [...] Eu tinha 14 anos de idade. Eu estava me sentindo meio deslocado, meio tímido, não conseguia mais me enturmar com muita gente lá. E as pessoas com quem eu andava também eram meio tímidas lá. [...] E, eu [estava] achando que [precisava] renovar amizades, que estava precisando de companhias femininas, [...] o número de meninas que eu conhecia era irrisório [...] (2011).

Por força da lei, entre 1969 e 1976, as festividades cívicas tinham forte coloração nacionalista. Os desfiles e as atividades na Semana Champagnat e nas datas cívicas tinham como temas heróis nacionais e/ou fatos que revelassem a grandiosidade da Pátria. Em 1972, na comemoração do sesquicentenário da independência,

As 5as. e 6as. séries, sob orientação dos Profs. Leo Paulo e Ir. Wanderley, realizaram lindo Concurso alusivo à Independência. Os cartazes elaborados por equipes, ficaram expostos nos corredores do Colégio, revelando bom gosto, criatividade e brasilidade. (O APEEMISTA, 1972, p. 3).

No desfile das Olimpíadas do 1º Grau, ocorridas em maio de 1974 em homenagem ao Dia das Mães, os alunos levavam maquetes do 14-Bis, do morro do Pão de Açúcar e do Corcovado, do estádio do Maracanã, da Praça dos 3 Poderes em Brasília, tidos como patrimônios da identidade brasileira, em íntima relação com o CSM, pois, havia também uma maquete do colégio.

Essa prática educativa tende a criar um laço entre a identidade nacional e a subjetividade de cada aluno marista, que, reconhecendo seu colégio como um patrimônio da história do Brasil, identifica o elemento que o distingue dos demais alunos e cidadãos. Segundo Mário Carretero (2010), são nas efemérides escolares que o público e o privado, o coletivo e o individual se interpenetram, em que a identidade subjetiva funde-se com a identidade nacional.

No ano em que o país todo estava de verde e amarelo em virtude das comemorações dos cento e cinquenta anos da Independência e os militares

capitalizam o evento em benefício próprio, o CSM dá sinais de resistência e preocupação com os rumos do regime. No editorial do boletim informativo de agosto de 1972 de O APEEMISTA, todos os cidadãos brasileiros são convocados a comemorar a Independência do Brasil, a “[...] ninguém é lícito deixar-se à margem dos festejos [...]” (p. 1). E, valendo-se de uma passagem da vida de Jesus, o patriotismo é alçado à categoria de virtude cristã, pois, “[...] ler o Evangelho, é espelhar-se no exemplo do Mestre que, contemplando sua capital, na antevisão profética da sorte que estava reservada, chorou sobre ela e seus filhos.” (1972, p. 1)

Numa leitura apressada, pode-se concluir que o CSM estivesse alinhado com a ditadura. Todavia, no emprego dessa passagem bíblica, há uma denuncia às condições de opressão a que estavam submetidos os brasileiros com a instauração de um regime de força. Quando chora, Jesus o faz em decorrência dos sofrimentos impingidos aos seres humanos. São as dores de seu povo e o abandono das leis divinas que o fazem chorar. A situação a que a sociedade brasileira vivia era a da censura, da repressão, da tortura, do desrespeito à vida, do abandono do primado da lei que assegura o direito inalienável à vida.

Em outubro de 1974, antecedendo as eleições gerais, novamente, o editorial do boletim informativo da APM faz referência à outra passagem bíblica para incitar a participação política da comunidade marista;

O cristão, de certo modo, é aquele que diz: Presente! à História. Aliás, tanto quanto um direito, votar é um dever. A Pátria não é uma abstração, é uma Realidade: “Dai a César o que é de César...” Estas palavras não foram de nenhum estadista; são palavras do Homem-Deus. Votemos bem! (O APEEMISTA, 1974, p. 1).



A atuação do CSM não está restrita ao espaço escolar e ao campo da educação. À sua maneira, o colégio marista em Curitiba atua moderadamente no campo político. Não apoiava o regime militar, mas não lhe fazia franca oposição.

### 5.3 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

Em 1969, 125 meninos iniciaram o 1º ano Primário no CSM, distribuídos em quatro turmas, tendo cada uma como regente uma professora. Suas aulas consistiam no estudo da Língua Pátria, da Aritmética, dos Estudos Sociais e Leitura. Desses meninos, apenas um não pode prosseguir com os demais, foi reprovado. Nesse ano, a comunidade de religiosos era de 13 Irmãos.

No ano seguinte, com ingresso de novos alunos e outros que haviam reprovado, havia 167 alunos distribuídos em quatro turmas, classificadas em níveis 5, 6, 7A e 7B. Dessas turmas, a de nível 7A era a mais heterogênea, pois os alunos eram provenientes de diferentes turmas do ano anterior, enquanto a turma de nível 5 era formada pela maioria dos alunos do 1º ano D. Das professoras regentes do 1º ano, apenas a professora Gilda Maria de W. Grassi seguiu com parte dessa turma. E, por força de lei, os meninos passaram a ter aulas de Educação Moral e Cívica. As aulas de Leitura deram lugar a aulas de Inglês, mantidas até o final do 1º Grau.

A Lei n. 5692/71 fixou um Núcleo Comum de conhecimento, obrigatório em todo o território nacional. Já o Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação unificando o tratamento metodológico das matérias que compunham o Núcleo Comum, propondo que fossem trabalhadas nas formas de atividades, áreas de

estudo e disciplinas, sendo “as primeiras dominantes não início da escolarização, e as últimas, no ensino de 2º grau.” (ROMANELLI, 2005, p. 240).

TABELA 1 – QUADRO DA ORDENAÇÃO DO NÚCLEO COMUM

Núcleo	1º Grau								2º Grau			
	Atividades				Áreas de Estudo				Disciplinas			
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	4ª
<b>Comunicação e Expressão</b>	Comunicação e Expressão				Língua Portuguesa				Língua Portuguesa			
									Literatura Brasileira			
									História			
<b>Estudos Sociais</b>	Integração Social				Estudos Sociais				Geografia			
									OSP			
<b>Ciências</b>	Iniciação às Ciências				Matemática				Matemática			
					Ciências				Ciências Físicas e Biológicas			

FONTE: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 243.

Pelo *Plano de implantação da reforma*, o colégio seguiu as determinações governamentais, organizando seu currículo de 1ª série a 4ª série sob a forma de atividades e de 5ª série a 8ª série em áreas de estudo. Todavia, pelas lembranças dos alunos, pela memória registrada nos informativos da APM, nos boletins de rendimento escolar e na definição e descrição dos objetivos das atividades e das áreas de estudo, observa-se que predominou a disciplinarização das matérias.

Em 1970 e em 1971, nenhum aluno foi reprovado. Pelo sistema de níveis, todos os alunos foram promovidos. Ao progresso dos alunos era atribuído um

conceito, que poderia ser Excelente, Bom, Satisfatório e Necessita Melhorar. Esse procedimento permaneceu após a implantação da reforma educacional em 1972, com a justificativa de que “Dentro das limitações do Colégio Santa Maria, o Ensino de 1º Grau, a avaliação se processa em três setores: com características acentuadamente qualitativas” [sic] (*Idem*, 1972, p. 264).

Não eram alvo dessas avaliações apenas as disciplinas. Havia também a avaliação de atitudes sociais e hábitos de trabalho. Para a primeira fase do Ensino de 1º Grau, que correspondia ao Primário, foram elencados as seguintes atitudes:

- a) É cortês em suas maneiras.
- b) Usa linguagem polida.
- c) Obedece às ordens.
- d) É responsável.

Os hábitos de trabalho eram:

- a) Começa e termina seu trabalho.
- b) Usa materiais cuidadosamente.
- c) Demonstra iniciativa.
- d) Participa bem dos trabalhos em grupo.
- e) É pontual.

De 5ª a 8ª série, a segunda fase do Ensino de 1º Grau, as atitudes sociais esperadas eram: responsabilidade, compreensão, lealdade, interesse e relações humanas. Em hábitos de trabalho, os alunos eram avaliados quanto à cooperação, à pontualidade, à iniciativa, ao espírito crítico e ao espírito criador.

Na avaliação das disciplinas, havia uma preocupação no ensino da Matemática mais com os procedimentos do que com os conteúdos conceituais matemáticos. Nos boletins de todas as séries do 1º Grau, a avaliação recaí sobre as

técnicas operatórias, a precisão de cálculo, o raciocínio matemático, a organização das ideias e o uso correto dos números.

Nesse mesmo ano, nominalmente, as atividades de Integração Social substituíram a área de Estudos Sociais. Embora o tratamento didático tenha sido o de uma disciplina. Também ocorreu a inclusão do ensino do Francês. Ambas só aparecem nas atas de promoção de 1972, embora o ensino de Francês tenha sido inserido no currículo pelo *Plano de implantação da reforma de ensino* e nomeado nos boletins de 5ª a 8ª série.

A partir da 5ª série, houve uma pequena ampliação no quadro de disciplinas e atividades. Além daquelas disciplinas estudadas de 1ª a 4ª série, foram inseridas Atividades Artísticas e as disciplinas de Programa de Saúde e Educação Física. A professora regente cedeu espaço a vários professores e professoras.

A preocupação com a formação religiosa fazia-se sentir com a organização de cursos de formação religiosa para as professoras de 1ª a 4ª série, quando “[...] aprofundaram a importância da Catequese e planejaram o trabalho de formação cristã [...]” (O APEEMISTA, 1972, p. 3). Uma das qualidades do bom catequista é a de “Conhecer perfeitamente a doutrina cristã, aperfeiçoar-se nela pelo estudo continuado e apresenta-la com clareza e precisão.” (FURET, 2010, p. 62).

Segundo o redator de O Apeemista, esses encontros tinham por objetivo um “[...] aprofundamento da Fé para o melhor desempenho da educação religiosa dos alunos.” (O APEEMISTA, 1973, p. 2).

Sem dúvida alguma, a preocupação com a formação dos professores no âmbito da religião tornou-se uma exigência. Com a redução das vocações e a evasão de religiosos, os Irmãos viram-se obrigados a contratar leigos para realizarem o trabalho de instrução, sendo necessário prepará-los na doutrina cristã e

católica. Esses profissionais deveriam colaborar na tarefa primordial do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, assumindo o compromisso de formar “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*” e atuar em prol da salvação das almas.

Essa atitude gerou frutos, segundo depoimento de um ex-aluno, talvez “[...] o único professor religioso mesmo que [tivemos]” (2011) foi um professor de Educação Moral e Cívica que, mais tarde, tornou-se padre.

Os Irmãos chamavam para si a tarefa de organizar a ação catequética do colégio. Eram eles os responsáveis por preparar os cursos de formação religiosa para professores e alunos, sensibilizar os pais quanto à sua responsabilidade na formação dos filhos nas virtudes e nos valores cristãos.

O colégio assumia a responsabilidade de preparar seus alunos para a Primeira Eucaristia, chamando os pais à participação.

De 11 a 18 [de novembro de 1974], os diversos Grupos participaram da Celebração Eucarística, durante a qual os filhos fizeram sua 1ª Comunhão, [...] um encontro da criança com o Autor da graça, para um crescimento na Fé, juntamente com os pais. (O APEEMISTA, 1974, p. 3).

Ainda que reconheça que o núcleo familiar tem a responsabilidade pela educação das novas gerações, ao colégio “[...] compete uma ação subsidiária que é de ajudar e completar, **corrigindo-o se necessário**, o trabalho do lar.” (O APEEMISTA, 1975, p. 1). [Sem grifo no original]

Os Irmãos não mediam esforços para organizar momentos e atividades propícias à Catequese e à Educação Cívica. Todavia, para alguns alunos, o trabalho no ensino religioso dos maristas no CSM não tinha a mesma conotação que em outras escolas católicas. Um aluno que ingressou na 6ª série, relatou que na outra escola “a religião era um negócio imposto” (2011). Segundo ele, não se falava

noutra, que não fosse a religião católica. Porém, “no Santa, isso não aparecia” (2011).

Ao lado das práticas educativas com fins catequéticos, eram desenvolvidas atividades culturais de caráter cívico, em que se exaltava e valorizava a nação. Realizadas geralmente aos sábados e para alunos das séries finais do 1º Grau, o Professor Paganin fazia apresentações audiovisuais, com o intuito de “[...] desenvolver a sensibilidade juvenil, no sentido de fazê-la abrir-se para o lado bom e belo da vida.” (O APEEMISTA, 1974, p. 2).

Em homenagem ao Sesquicentenário da Independência, e numa tentativa de conscientizar os jovens, mostrando-lhes o papel deles no Desenvolvimento como fator de integração nacional, o Prof. Paganin proferiu doze palestras especializadas com técnica moderna de imagem e som. (O APEEMISTA, 1972, p. 3).

Valendo-se de excelente montagem audiovisuais sonorizados, apresentou a “história” do Hino Nacional, numa linguagem colorida e musicada, densa de aspectos estéticos e formativos [...]. Cada apresentação vinha precedida de preparação psicológica dos assistentes, com vista maior aproveitamento. (O APEEMISTA, 1973, p. 2-3).

Se não romperam com o clima nacionalista e ufanista do período, pelos menos, os Irmãos ousaram pedagogicamente ao permitiram e divulgaram o uso das novas tecnologias de comunicação da época na formação religiosa e cívica.

Para a realização de práticas educativas extracurriculares como essa, o colégio contava com o apoio financeiro dos pais que, por meio da APM, também custeavam o transporte dos alunos aos encontros realizados no Parque Santa Maria ou visitas planejadas pelos professores em diferentes áreas do conhecimento, com fins pedagógicos e, por extensão, educativos. Não raro, para os alunos da 1ª a 4ª série do 1º Grau, a APM promovia idas ao teatro.

Até a diversidade partidária e profissional dos professores marcou a memória de alguns dos alunos. Ainda é perceptível o espanto com essa situação; “Tinham professores de Matemática [...] que trabalhavam na Receita Federal. Tivemos historiadores que eram do Partido Comunista. Tivemos de tudo lá.” (2011)

Sejam boas ou más, as lembranças das aulas e o êxito na aprendizagem estão vinculados mais à postura do professor do que aos procedimentos didáticos. O gostar do professor permitiu, por exemplo, que o aluno tivesse “[...] fascínio de aprender [muitas] equações de 1º e 2º graus”. (2011).

A proximidade entre alunos e professores é maior, os professores leigos aos poucos foram ocupando o lugar do Irmão na “pedagogia da presença” durante o recreio. Um pouco pelo pequeno número de Irmãos, depois pela arquitetura que privilegiou a aproximação entre professores e alunos.

[...] A sala de professores era uma sala bem interessante [...], era embaixo e então ficava de frente para o [pátio] de recreio. Então o pessoal ficava na janela, enchendo o saco do professor, chamava um. Aí vinha na porta conversar. Então você tinha um acesso melhor. (2012).

A presença das professoras também se fez sentir no cotidiano da escola.

Acho que eram os professores [...] que vivenciavam mais o dia a dia dos alunos, mesmo fora da sala de aula. Tinham mais envolvimento com os alunos. Uma das professoras que me recordo muito bem é a professora M. Ela sempre teve uma integração muito grande com as turmas, pela própria disciplina talvez, que ela lecionava – a disciplina de Artes. (2011).

Os alunos têm lembranças difusas quanto à presença dos Irmãos, confundindo-os com professores. Algumas confusões procedem. Por terem tido uma experiência religiosa – foram seminaristas ou participaram de alguma comunidade religiosa –, esses professores acabaram por imprimir comportamentos ou posturas próprias da vida religiosa em sua vida de leigo, reforçando os estereótipos da

maneira de ser de um religioso e de um leigo. O que também demonstra que os alunos não conseguiam identificar o Irmão marista no universo escolar.

A gente não tinha muito contato com os Irmãos lá. Tinha com alguns ali, mas eu nem sei se eram Irmãos. [...] eles pouco apareciam na sala de aula. (2011).

[...] o acesso aos irmãos era feito quando você saía [das] regras e daí era chamado na supervisão, era chamado no diretor [...] (2011).

Ainda que para alguns alunos os Irmãos tenham sido invisíveis ou agentes disciplinadores, todos reconhecem que eles estavam lá, que os “[...] os irmãos participavam, quando dava deles estarem juntos, eles estavam [...]”, nas [...] festas, desfiles, eles estavam participativos [...] (2011). Até por que moravam nos últimos andares do colégio. O colégio era a extensão de sua casa, e vice-versa.

As professoras também geraram sentimentos ambíguos. Eram tidas como competentes, com excelência acadêmica, mas não conseguiam impor a disciplina, o que era considerado mais importante.

Tivemos [...] uma professora de Estudos Sociais, muito inteligente, eu não sei como ela está hoje, mas, a coitada chegou a subir na mesa para pedir silêncio. (2011).

[...] nós tivemos uma professora que não tinha controle sobre a turma. Turma só de homens; ela não tinha controle e precisou ser substituída 2 ou 3 meses depois. (2011).

Há aquelas que conseguiram dobrar a resistência e, à sua maneira, impuseram a tão esperada disciplina.

Olha, eu me lembro muito bem de atitude, mas não foi de um professor não! Foi de uma professora. Foi da Á. S. Eu tinha 11 anos de idade na época e nós tínhamos uma aula com retroprojektor. [...] Ela chegou... Normalmente



era dada a aula de Inglês com retroprojektor, mas ela, lembro até hoje, no primeiro dia de aula, ela entrou, [estava] aquele zum-zum-zum, [...] botou ordem na casa na hora. (2011).

Das posturas disciplinares mais radicais, os alunos referem-se à atitude de uma professora em particular, que tinha por hábito pegar os alunos pelo colarinho.

[...] uma professora que era muito rígida [...]. Ela tinha uma postura assim, de uma certa maneira, agressiva quando você não aprendia. Então, eu, [num] momento em que tinha que resolver um exercício no quadro, ela me deu uma gravata e me segurou no colarinho. (2011).

Mencionam atitudes similares por parte dos professores. Mas, os alunos são mais condescendentes, atribuindo certa normalidade, um comportamento esperado.

[...] nós tínhamos alguns professores [que] eram famosos. [...] você vinha de um ano para o outro, e [...] você pensava “putz!, vou pegar aquele cara!”. Se arrepiava até [...]. “Putz! Você vai estudar com fulano”. Vinham os mais velhos e diziam “Ih! você vai estudar com fulano”, “Ih! Estude! Cuidado!” Então você entrava na sala... Tinha sala que ninguém abria a boca, o cara impunha respeito só de entrar na sala. (2011).

Enquanto a sociedade brasileira vivia os chamados anos de chumbo, período mais repressivo do regime militar no Brasil (1968 a 1974), o CSM realizava uma nova experiência pedagógica. Em 1973, surgiram as equipes de Coordenação de Classe.

Cada turma escolhia três alunos, que tinham a responsabilidade de representar os colegas no GASM; coordenar as atividades de classe como as olimpíadas, os desfiles; participar das reuniões com o Departamento de Educação Física e Desportos e participar de reuniões com o Serviço de Orientação Educacional (SOE).

Com o SOE, essas equipes atuavam no processo educativo, entendido com o conjunto de atividades pedagógicas e procedimentos didáticos desenvolvidos em

sala de aula. Elas coordenariam o diálogo da classe com Direção e Professores, auxiliando na integração dos alunos que apresentassem dificuldades de adaptação, criando solução para situações conflitantes, organizando as assembleias de classe e supervisionando a distribuição de O APEEMISTA.

O exercício da coordenação de classe constituía-se em uma prática educativa que favorecia a formação de lideranças, ao mesmo tempo em que os alunos tinham condições de desenvolver as habilidades necessárias à convivência em comunidade num espírito democrático. Constituía-se num espaço de diálogo entre os protagonistas dos processos educativos, em que estão incluídos todos os elementos que integram a comunidade educativa do CSM, concorrendo para a criação de hábitos democráticos. Essa prática educativa ganha destaque na educação marista por se dar justamente no período de maior repressão do regime instaurado em 1964.

O GASM, o Grêmio Cívico do Ensino Fundamental<sup>74</sup> e a Coordenação de Classe consistiam em órgãos e funções educativos. Por meio deles, o colégio pretendia formar lideranças, segundo os valores cristãos.

Numa nítida valorização desses órgãos, dava-se ampla divulgação às suas atividades no APEEMISTA. Por integrar o projeto educativo do colégio, as eleições e a posse dos eleitos ganhavam destaque:

Revestiu-se de brilho invulgar a Tomada de Posse da 1ª Diretoria do recém-fundado Grêmio Cívico do Curso Fundamental, no dia 21 deste. O Salão de Festa foi preparado para mais de 800 alunos, além dos pais e professores, com a presença do Ir Vital Darós, Diretor do Colégio [...] (O APEEMISTA, 1972, p. 4).

---

<sup>74</sup> O Grêmio Cívico do Ensino Fundamental foi criado em 1972, destinado aos alunos da 1ª a 4ª série do 1º Grau. Os alunos da 5ª a 8ª série do 1º Grau e do 2º Grau participava do GASM. Com o Decreto 68.065/71, os dois integravam o Centro Cívico, coordenado por um professor designado pelo Diretor, e com suas diretorias eleitas pelos alunos.

Por meio dessas atividades, o colégio atendia aos dispositivos legais e potencializava sua ação educativa. Transformava todos os eventos, tempos e espaço do colégio em oportunidades pedagógicas para ir ao encontro de seu primado: formar “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”. A educação não estava restrita ao espaço da sala de aula e nem à instrução. Tampouco era a repetição das práticas educativas maristas de outros tempos. Ainda que se evocassem os princípios e as orientações do Fundador, o CSM imprimiu uma maneira singular para viver o projeto educativo marista.

## 6 O ENCONTRO ENTRE CLÍO E MNEMÓSINE

[...] em nossa memória, o passado faz-se presente, vencendo a transitoriedade [...]

Maria Célia Leonel

Parafraseando um ditado popular, a memória é o estojo da História, pois é um conjunto de referenciais sobre o passado e o presente, que ora ganha vida ora sucumbe nas águas de Lete, o rio do esquecimento, introduzindo uma subjetividade nos estudos históricos.

Para escrever sobre a história das práticas educativas no CSM, entre 1969 e 1976, Mnemósine abriu três estojos. Primeiro, foi o das memórias dos primeiros Irmãos Maristas registrada por Furet, na biografia de Padre Champagnat, fundador do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, porque a escrita da memória reforça o sentimento de pertencimento e constitui-se na representação da identidade do grupo. E, a escola é um espaço privilegiado para formulação das representações identitárias individuais e coletivas (CANDAU, 2011).

Quando escrita, a memória transforma-se em história. Por isso, a leitura da biografia de Padre Champagnat foi reveladora na identificação dos elementos constitutivos da identidade marista e de seu projeto educativo, que definem o que e como se deve ensinar em suas escolas.

Para o fundador e para os primeiros Irmãos, o campo de atuação dos maristas é o da Educação, entendida como o de instruir e educar<sup>75</sup> cristãmente (FURET, 1999, p. 287), não estando restrita à instrução, ou seja, à mera transmissão

---

<sup>75</sup> Muitas vezes, substitui-se “educar” por “ensinar”.

de informação. A educação marista deve oportunizar experiências da fé, com vista à salvação da alma, pois os Irmãos são para “[...] crianças poderosos instrumentos de salvação [...]” (*Idem*, p.80). Esse binômio pedagógico intruir/educar os distingue das escolas laicas, voltadas, segundo eles, apenas para a instrução. Das demais escolas confessionais católicas, a educação marista diferencia-se por eleger a Virgem Maria como modelo de ação educativa.

Padre Champagnat, em suas orientações, repetidas vezes, exorta os Irmãos a atuarem como educadores tomando Maria como exemplo. Agir à semelhança da Virgem Maria dá singularidade às práticas educativas nos colégios maristas.

Quando os Irmãos Maristas passaram a atuar em espaços e tempo distintos daqueles em que surgiram, aquela memória transformada em história foi atualizada com vistas à legitimação de sua atuação. Isso ocorre porque há interstícios no sistema da história consciente da comunidade, levando à inserção de inovações em que o passado é atualizado, conferindo um grau de legitimidade que permite a formulação de uma identidade compartilhada hipoteticamente por seus protagonistas. (HOBBSAWN, 1998, p. 23; CANDAU, 2011, p. 25).

A atualização corporifica-se nas práticas educativas desenvolvidas no colégio. Elas ganham uma nova fisionomia, distinta daquelas formuladas na fundação da comunidade marista. Embora diferentes em sua manifestação, nos procedimentos, nos recursos empregados, as práticas educativas são maristas porque encontram seus fundamentos no passado. Um dos elementos do passado que se corporifica no presente e dá sentido às práticas educativas é o de “ensinar do jeito de Maria”, atribuído como próprio ou da natureza da comunidade educativa marista. E a ele se atribui o êxito na ação educativa do CSM.

Depois, Mnemósine abriu um segundo estojo. Neste, havia as memórias de ex-alunos maristas do CSM que, nesta pesquisa, foram tomadas como fonte histórica.

Esses ex-alunos estudaram entre 1969 e 1976, período em que a sociedade brasileira viveu sob a égide de um regime autoritário que promoveu reformas na educação nacional em todos os níveis e modalidades. Suas memórias desvelaram algumas das práticas educativas maristas, revelando suas similaridades e diferenças com as que foram pensadas e experienciadas pelo Padre Champagnat e os primeiros Irmãos na França do século XIX.

Pelas suas memórias, identificaram-se algumas permanências nas práticas educativas maristas, como a disciplina, a presença dos Irmãos junto aos alunos, a educação destinada ao gênero masculino. Porém, também se observou a incorporação de novos valores ou princípios, como a opção de promover o ensino pelo método do “ver, julgar e agir”, dando uma configuração distinta das práticas educativas formuladas pelo Padre Champagnat e expressas no *Guia das escolas*.

Antes de encontrar-se com Clío, Mnemósine abriu o terceiro estojo, o das memórias oficiais, que revelou um colégio marista preocupado em salvar as almas, em conduzir as novas gerações à prática de virtudes cristãs, tornando presente as memórias guardadas no primeiro estojo, por exemplo, as práticas educativas para uma educação da sensibilidade. Desde a fundação, os Irmãos Maristas tinham a preocupação com a formação do coração, que é a educação da sensibilidade, levando a criança a “experimentar todos os tipos de sentimentos”. Para sensibilizá-la, é preciso: “1º moldar as ideias; 2º levá-la a praticar bons atos; 3º colocá-la em ambiente favorável” (FURET, p. 47). Por meio de atividades beneficentes realizadas pela APM, na organização das atividades devocionais, na ênfase aos ensinamentos

religiosos, nos eventos abertos à comunidade para a promoção da cateques, o colégio atuava na educação para a sensibilização, não apenas da comunidade escolar, mas da comunidade, em geral.

Formar “*bons cristãos e virtuosos cidadãos*”, continua sendo o objetivo central da comunidade marista no CSM. A salvação das almas continua sendo a finalidade da escola marista. Porém, há uma nova dimensão teológica – a da **teologia da libertação**, na qual a salvação dá-se pela presença atuante do cristão na sociedade para eliminar todas as condições de opressão. Instruir e ensinar também continuam sendo ofício dos educadores maristas no CSM. E o são como uma exigência cristã. Respondendo a essa exigência, o colégio opta pela **pedagogia da libertação**, em que a instrução (informação) e o ensino (práticas) estavam organizados para levar os alunos a práticas sociais transformadoras. E, o próprio colégio dá exemplos dessa opção ao organizar o curso Supletivo e aderir ao movimento nacional de alfabetização de adultos.

No estudo das práticas educativas no CSM, entre 1969 e 1976, foi possível verificar que a história da comunidade marista serve com fundamento para a atualização do projeto educativo marista ao mesmo tempo em que integra novas concepções de ensino e de reflexões teológicas, que redimensionam a experiência da fé.

Seguindo as orientações legais, adequando seu currículo às diretrizes do Conselho Federal de Educação, desenvolvendo práticas educativas preconizadas pelo Estado, o CSM garantia sua autonomia pedagógica, que lhe permitiu desenvolver seu trabalho no campo religioso e atuar como crítico do regime militar em vigor, mesmo durante o período de maior repressão.

A ênfase nas atividades de natureza religiosa permaneceu. Até mesmo a semana de junho em que se homenageia o fundador dos Irmãos Maristas continuou reunindo os alunos para a realização de atividades culturais e religiosas, dando destaque aos feitos maristas. No que diz respeito à formação do cidadão, novamente o colégio desenvolveu atividades em que se enaltecia a nação, e sacralizava o ato político.

Todavia, com o *Projeto do plano de implantação da reforma* houve uma tensão entre o projeto de educação marista e a reforma da educação nacional. Enquanto o Estado seguia a passos celeres a ditadura, que no espaço escolar se corporificava em práticas educativas de um nacionalismo ufanista e uma negação das ciências, no CSM, sob os ventos do Concílio Vaticano II, emergiam práticas educativas em que tentavam aproximar o *Homo religious* do *Homo politicus*, em outras, palavras entre a salvação e a vida política. Ao optar por educação libertadora, o CSM reconhecia que é na esfera da atuação política que o cristão encontra a salvação. Por isso, as práticas educativas deveriam levar os alunos a ver, julgar e agir segundo os princípios cristãos para transformar a sociedade.

Ao historiar as práticas educativas maristas desenvolvidas no CSM, em Curitiba, identificou-se que a comunidade escolar atualizou o Projeto Educativo Marista. Não obstante a reforma educacional levasse ao esvaziamento da tradição humanista da educação brasileira e sem entrar em confronto com o Estado, a comunidade escolar marista do CMSM desenvolveu práticas educativas em que se assegurou a formação de bons cristãos e virtuosos cidadãos numa perspectiva libertadora.

Nessa historicização, Mnemósine encontrou Clío.



## FONTES

ALVES, Manuel. *Missão educativa marista*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2001-3/documentos/05-Universidade-e-Educacao-Marista-Manoel-Alves.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

ATAS DE PROMOÇÃO – CURSO PRIMÁRIO – 1964-1972

BRAMBILA, Aureliano. *Maria nas Constituições e Estatutos do Instituto dos Irmãos Maristas*. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/210203001.asp?id=18>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2012.

CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Legislação histórica: Atos Institucionais*. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais>>. Acesso em: 15 maio. 2012.

COLÉGIO SANTA MARIA. *Projeto do plano para implantação da reforma de ensino – 1º Grau*. Curitiba: 1972.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA. *Missão educativa marista: um projeto para nosso tempo*. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

FERRARINI, Sebastião. *Coração de um camponês*. São Paulo: FTD, 2003.

FURET, Jean-Baptiste. *Vida de São Marcelino José Bento Champagnat*. São Paulo; Loyola, SIMAR, 1999.

FURET, Jean-Baptist *et alii*. *Guias das escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria*: documento do 2º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos Maristas. Brasília: UMBRASIL, 2010.

GABRIEL, o Pensador. *Ainda é só o começo*. [S. l.]: Sony Music, 1995. 1 CD.

\_\_\_\_\_. *Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo)*. [S. l.]: Sony Music, 2001. 1 CD.

GALERA DO BALÃO. *Balão Mágico com a Galera do Balão*. [S. l.]: Sony Music, 2002. 1 CD.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Constituições e estatutos*. São Paulo: SIMAR, 1993. n. 1.

IRMÃOS MARISTAS. *Carta de Marcelino*: – 14 – 1830-01-21. Disponível em: <[http://www.champagnat.org/pt/210201003.asp?id\\_principal=4&lingua=Português](http://www.champagnat.org/pt/210201003.asp?id_principal=4&lingua=Português)> Acesso em: 10 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Cartas de Marcelino*: 19 – 1830-01-03. Disponível em: <[http://www.champagnat.org/pt/101.php?id=1021&caso=view&categoria=escritos\\_de\\_marcelino&lingua=Português&what=circulares](http://www.champagnat.org/pt/101.php?id=1021&caso=view&categoria=escritos_de_marcelino&lingua=Português&what=circulares)> Acesso em: 13 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Cartas de Marcelino*: 24 – 1831-11-01. Disponível em: <[http://www.champagnat.org/pt/210201003.asp?id\\_principal=9&lingua=Português](http://www.champagnat.org/pt/210201003.asp?id_principal=9&lingua=Português)> Acesso em: 26 out. 2011.

JOÃO XXIII. *Carta encíclica Mater et Magistra*. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_xxiii/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_15051961\\_mater\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater_po.html)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

JONES, Ron. Daiblog entrevista Ron Jones. [2011]. *Daiblog*. Entrevista concedida a Michel Toronaga. Disponível em: <<http://www.daiblog.com.br/2009/08/daiblogentrevista-ron-jones.html>>. Acesso em: 10 set. 2011.

MARISTA. *Marista Paranaense*. Disponível em: <<http://www.marista.org.br/marista-paranaense-o-colegio/D695/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Marista Santa Maria*. Disponível em: <<http://www.marista.org.br/marista-santa-maria-o-colegio/D887/>>. Acesso em: 26 ago. 2006.

O APEEMISTA. Curitiba, APM do CSM, n. 14, jul. 1972. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 16, set. 1972. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 17, out. 1972. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n.18, nov. 1972. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 21, mai. 1973. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 22, jun. 1973. Número especial.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 23, jun. 1973. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 26, set. 1973. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 27, out. 1973. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 32, jun. 1974. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 36, out. 1974. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 37, nov. 1974. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 38, mar. 1975. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 40, mai. 1975. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 42, jun. 1975. Mensal.

\_\_\_\_\_. Curitiba, APM do CSM, n. 44, set. 1975. Mensal.

PROVINCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-SUL. Setor de Vida Consagrada e Laicato. *Vida marista: irmãos, leigas e leigos – diretrizes do setor da vida consagrada e laicato*. São Paulo: FTD, 2010.

\_\_\_\_\_. *Nossos valores, um estilo marista próprio*. [S. l.]: FTD, [2010?]

RELATÓRIO ANUAL – 1973/1974 – ATA DE RESULTADOS FINAIS

RELATÓRIO ANUAL – 1974/1975 – ATA DE RESULTADOS FINAIS

RELATÓRIO ANUAL – 1975/1976 – ATA DE RESULTADOS FINAIS

SAMMON, Seán D. *O “cristianismo” em Marcelino Champagnat*. Disponível em:  
<<http://www.champagnat.org/pt/210203001.asp?id=14>>. Acesso em: 16 set. 2011.

SERRA, Luís. *O estilo educacional de Marcelino*. Disponível em:  
<<http://www.champagnat.org/pt/210203001.asp?id=12>>. Acesso em: 10 set. 2011.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Processo de trabalho e tempo digital. *Revista de Economia Política*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1 (69), p. 176-187, jan./mar., 1998.

AZZI, Riolando. *História da educação católica no Brasil: os primórdios da obra de Champagnat no Brasil – 1897/1922*. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. *História da educação católica no Brasil: a consolidação da obra de Champagnat no Brasil – 1922/1947*. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999. v. 2.

\_\_\_\_\_. *História da educação católica no Brasil: a expansão da obra de Champagnat no Brasil – 1947/1972*. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999. v. 3.

BALHANA, Carlos Alberto de Freitas. *Ideias em confronto*. Curitiba: GRAFIPAR, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. A sociedade líquida. [19 de outubro, 2003]. São Paulo, *Folha de S.Paulo*. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Palhares-Burke.

BARROS, José d'Assunção. Os campos da História: uma introdução às especialidades da História. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 16, p. 17-35, dez. 2004.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional/Paulus, 1985.

- BOSCHILIA, Roseli T. *Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos (Curitiba 1925-1965)*. 238 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Primeiros passos).
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CERTEAU, Michel. A história: uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques *et alii*. *A nova História*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- CRICHTON, Michael. *Linha do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *História e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana *et alii*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação & Pesquisa*, v. 30, n. 1, jan./abr., 2004.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- GADDIS, John Lewis. *Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- GATTI JR., Décio. A história das instituições educacionais. In: ARAUJO, José Carlos S; GATTI JR., Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2000. p. 3-24.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz & Terra, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: a breve história do século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a História: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*. São Paulo: n. 1, p. 9-43, 2001.

KERSCH, Dorotea Frank; FRANK, Ingrid. Aula de Português: percepções de alunos professores. *Calidoscópio*. v. 7, n. 1, p. 49-61, jan/abr., 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo. *A Igreja Católica no Brasil e o regime republicano*. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

MACMILLAN, Margaret. *Usos e abusos da História*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, Nataliano das; ROSSI, Luís Alexandre Solano. *A educação libertadora como instrumento de emancipação do ser humano: uma releitura do Livro de Jó a partir dos conceitos de Paulo Freire*. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/2010/09/Aeducacaolibertadora.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

NUNES, Clarice. Memória e história: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leal (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 131-145.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p. 57-69, set./dez., 2004.

PLEKHANOV, G. *A concepção materialista da História*. 3. ed. São Paulo: Escriba, [198-?].

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PORTO, Zélia Granja; CARVALHO, Rosângela Tenório. Educação matemática na educação de jovens e adultos sobre aprender e ensinar conceitos. Caxambu, n. 23, set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm#gt18>>. Acesso em: 2 de jan. 2011.

RIGOTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 339-358, ago./dez. 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SACRISTÁN, J Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALEM, Tânia. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 97-134. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/rio.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

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

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval. *História da Educação*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.



\_\_\_\_\_. A política educacional no Brasil. In: In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *História e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1988.

TÉTART, Philippe. *Pequena história dos historiadores*. Bauru: EDUSC, 2000.

VIÑAO, Antônio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição da direção escolar na escola graduada. In: BENCONSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre; ArtMed, 1998.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Vanessa Kern de; INÁCIO FILHO, Geraldo. A educação moral e cívica: doutrina, disciplina e prática educativa. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 24, p. 125 –134, dez. 2006.

ADORNO, Theodoro W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BAMBIRRA, Vania; SANTOS, Theotoni. Brasil: nacionalismo, populismo e ditadura. Cinquenta anos de crise social. In: CASANOVA, Pablo González (Org.). *América Latina: história de meio século*. Brasília: UNB, [ca. 1988].

BALDIN, Marco Antonio. Dom Leme e a recristianização do Brasil: Ensaio de interpretação. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES, 2, 2008, Franca. *Anais do II Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades*, Maringá: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Citrix, 1977.

BERTICELLI, Irene Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 159-176.

BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica num mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CECATTO, Adriano. *A implantação do ensino misto no Colégio Marista Santa Maria de Curitiba no final da década de 1970*. 2008. 67 f. Trabalho de conclusão do Curso (Graduação de em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et alii*. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Pioneira, 1997.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Edusc, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

FARIA, Wilson. *Mapas conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo: EPU, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FIGUEIRAS, Juliana Miranda. *O livro didático de Educação Moral e Cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina*. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf>> . Acesso em: 10 jan. 2012.

FRIEDAN, Betty. *Mística feminina*. Petrópolis: Vozes, 1971.

GERMANO, José W. *Estado Militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Lamia Jorge Saadi. *Educação marista: o Colégio Champagnat de Franca (1902-1971)*. 2002. 223 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de

História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2002.

LYON, David. *A Sociedade da informação: questões e ilusões*. Oeiras: Celta, 1992.

NECHI, Lucas Pydd. *Educação histórica e religião: aproximação a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos*. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

NUNES, Iran de Maria Leitão. *Ideal mariano e a docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista*. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

\_\_\_\_\_. Os Irmãos Maristas na Educação do Maranhão (1908--1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/cngressos/cbhe2/pdf/Tema4/0419.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José. *O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar*. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acessado em: 10 jan. 2012.

SALTURI, Luis Afonso. Paranismo, movimento artístico do sul do Brasil no início do século XX. *Perifèria*. n. 11, p. 1-22, 2009. Disponível em: <<http://antropologia.uab.es/Periferia/Articles/6-salturi.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SERBIN, Kenneth P. *Padres, celibato e conflito social: uma história da Igreja Católica no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Washington Abadio da. *A formação de “bons cristãos e virtuosos cidadãos” na princesa do Sertão: o Colégio Marista Diocesano de Uberaba (1903-1916)*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TULARD, Jean. *História da Revolução Francesa*, São Paulo, Paz e Terra, 1990.

WORMS, Luciana Salles; COSTA, Wellington Borges. *Brasil século XX: ao pé da letra da canção popular*. Curitiba: Nova Didática, 2002.

## ANEXO I

- 1) Você foi para Santa Maria, porque o teu pai estudou num colégio marista ou porque era próximo? O que mais que pesou?
- 2) De todas as aulas que você tinha, quais chamavam a atenção?
- 3) E esses laços que vocês criaram, foram favorecidos pela escola? A escola de certa favoreceu a criação de laços entre os alunos? Havia alguma atividade que permitia isso?
- 4) Você tem quantos filhos? Os dois estudam no Santa Maria?
- 5) Espera que eles vivenciem aquilo que você viveu?
- 6) Para você, o que mudou no CSM?
- 7) No período que estudou, o CSM era uma escola para meninos. Como eram as relações entre vocês? Elas eram conflituosas?
- 8) Comparando professor e Irmãos, quais tinham mais acessos aos alunos fora do espaço de sala de aula?
- 9) Isso gerou ou permitiu que você criasse uma identidade de alunos marista?
- 10) Que jeito tem o aluno marista?
- 11) Quais situações ou fatos lembram essa opressão, esse medo de estar em sala de aula?
- 12) Você falou que o pessoal vaiava. E, os professores! O que faziam nessa hora?
- 13) Você se sente mais Santa Maria ou Marista?
- 14) Da formação religiosa. Você participava dos encontros?
- 15) Você lembra-se das aulas de religião?
- 16) Você lembra-se de algum procedimento, alguma atitude disciplinar que tenha sido adotada em sala?

- 17) Os teus pais te colocaram no CSM em função do ser católico ou em função da formação acadêmica?
- 18) A presença de professoras amenizada alguns problemas disciplinares?
- 19) Se você tivesse um filho! Ele estudaria no CSM?
- 20) E se tivesse uma filha?



# O APEEMISTA

Boletim Informativo da Ass. de Pais e Mestres  
do Colégio Santa Maria

Rua XV de Novembro 904 - Curitiba - Pr.

Ano X — Nº 32 — junho - 1974 — Redação: Ir. Ático Rubini

## Número Especial



BEATO MARCELINO CHAMPAGNAT  
(1789 - 1840)



## ANEXO III

### SONHAVA FAZER-SE NA VIDA.

Antes dos 15 anos nem pensava em ser padre. Preocupava-se já com ganhar bem dinheiro: para tanto fazia pequena criação de carneiros, em sociedade com um dos manos — uma pequena sociedade, que chegou a lhes render 600 francos, boa soma para a época.

★ ★ ★

### FOI QUANDO...

passou pela aldeia o pe. Duplax, recrutador, e o convidou: “Olha, Marcelino, a Revolução devastou o clero. Precisamos de novos sacerdotes. Você topa o negócio?” O rapaz refletiu uns dias e aceitou.

★ ★ ★

### NEM TODOS GOSTARAM.

Fora a mãe, todos em casa foram contra: “Puxa, rapaz, você já tem 15 anos! Mal sabe ler e escrever. E logo de cara “pegar” o latim pela frente? Desista! E tem mais: quem vai pagar as despesas?”

★ ★ ★

### AS COISAS PIORAM.

*Nisto, a 3 de junho de 1804 o pai morre. Os rendimentos da mãe não davam para pagar os estudos. Ninguém que pudesse ajudar! Marcelino fincou pé: — “Vai dar certo, porque Deus me chama. Quanto aos gastos, tenho a minha parte dos carneiros e vai dar para começar”. E ficou firme em sua decisão.*

★ ★ ★

### AS GOZAÇÕES.

Em 1805, com quase 17 anos, ingressou no Seminário menor de Verrières. Foi duro: ele, grandalhão, jeito de caipira, no meio de gurizotes travessos, que não perdiam azo de “gozá-lo. Encontrou coragem em duas coisas: sua confiança em Deus e sua devoção a Nossa Senhora. Acabou vencendo e, mesmo, a ser respeitado, querido e procurado por todos.

★ ★ ★

### SINAIS DOS TEMPOS.

Depois da grande Revolução (1789), a França era um país em frangalhos. Sem escolas, poucos padres, um atrazo! O jovem pe. Champagnat vê logo as prioridades: — é preciso educar essa meninada, senão amanhã a sociedade estará pior.

## ANEXO IV

### FUNDA OS IRMÃOS.

Convidou uns rapazes e lhes falou da idéia de organizar uma Congregação de Educadores. Começou com 2. Era a 2 de de Janeiro de 1817. Eram rapazotes sem instrução e sem recursos. Passou a instruí-los: verdadeiro Mobral da época. Para sustentar-se faziam pregos a mão; dava para o sustento que era bem parco. Uma coisa bem assente desde o início: confiança total em Nossa Senhora, padroeira da Congregação. E foram vencendo, a duras penas.

★ ★ ★

### PROFESSOR PRA FRENTE.

*Numa época em que o ensino era pura memorização, conseguida a ferro e fogo, entenda-se com recurso a castigos físicos, aceitos e até recomendados pela pedagogia da época, Champagnat proíbe castigar fisicamente os alunos e recomenda aulas práticas e agradáveis. Numa classe, explicando geografia, ele toma de uma maçã — certamente era o lanche de um aluno — fura-a e explica: "A terra é como se fosse esta maçã. Aqui em cima é a Europa, onde estamos. Aqui, em baixo, onde saiu a ponta do canivete, é o Japão, lá do outro lado da terra. E olhem, lá só dá pagão; gente que não sabe quem é Deus, quem é Jesus Cristo, quem é Nossa Senhora. Quando eu tiver mais Irmãos, mando para todos esses lugares. Puxa, se Deus quiser, um dia vai acontecer".*

*São passados 157 anos que Champagnat fundou os Maristas. Hoje eles estão presentes em todas as latitudes, falam todos os idiomas, atendem em todos os campos da Educação e da Promoção humana.*

★ ★ ★

### INVEJOSOS.

Vários colegas de Marcelino, mais inteligentes certamente, mas menos virtuosos, deixaram-se picar pela mosca da inveja. Refletiam e espalhavam: "Esse cara é um pretencioso. Quer fundar uma Congregação... Não tem gabarito para tanto... Vai dar é com os burros nágua! Vai ser bem feito. Ficasse quietinho na sua paróquia como coadjutor, e olhe lá!" Outros, escandalizados: "Vocês sabiam que ele banca o pedreiro, o carpinteiro? Está construindo uma pequena morada para os rapazes dele. Até de picareta na mão já foi visto, um vexame! Fica mal para um padre. Depõe contra a dignidade sacerdotal, onde já se viu," Marcelino, nem bola. Que falassem. Aliás, os rapazes, sim, gostavam dele e muito.

## ANEXO V

### PRIMEIRA ESCOLINHA.

Já em 1818, começou a escola de La Valla; verdadeira escolinha de roça. Os pais, porém, logo foram notando melhoria no procedimento dos filhos. E os "irmãos" foram sendo conhecidos, apreciados e solicitados para outros lugares sem escola. Deus abençoava a confiança de Marcelino e recompensava seus esforços. O que não ia bem era sua saúde, mas ele não dava muita bola.

★ ★ ★

### JÁ FAZIA RECICLAGEM.

Durante as férias, havia cursos para os Irmãos. Terminavam sempre com exames muito sérios, com notas marcadas com todo o rigor. Era para comparar com o ano seguinte. Até da caligrafia Champagnat cuidava. Os próprios Irmãos deviam fazer os modelos para os alunos copiarem. Organizava conferências trimestrais com programas bem definidos. Isto, gente, lá por 1825!

★ ★ ★

### HOJE.

*Presentes nas Universidades, operantes em órgãos de Administração do Ensino, incansáveis nas Escolas, sintonizantes nos Movimentos de Juventude, iguais nas duas características que lhes legou Champagnat: amigos da mocidade e devotos de Maria, a Mãe de todos os homens.*

*Tivesse Champagnat recusado o chamado divino e a redenção de muitas almas ter-se-ia frustrado!*

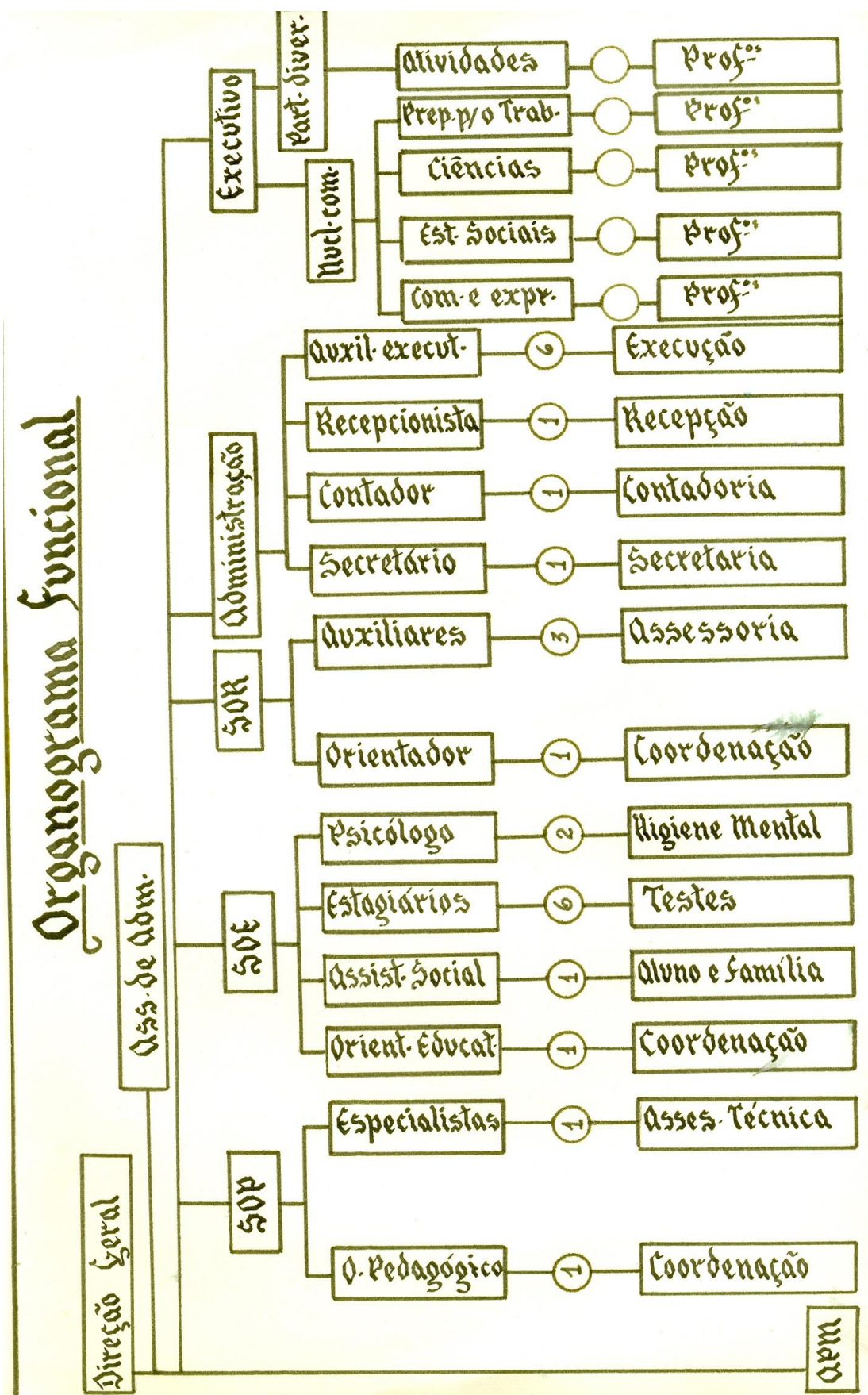
★ ★ ★

### MORAL DA HISTÓRIA.

A grandeza de uma vida não se mede tanto pela cultura adquirida, pelas vitórias momentâneas que se conquistam, nem pelos louros colhidos nos diversos sectores da atividade humana. Por brilhantes que sejam.

A grandeza de uma vida mede-se pelo quanto se faz amorosamente para os outros. Heróis, encontramo-los em todos os campos de ação humana: há-os na pesquisa científica, nos hospitais, nas missões distantes, até mesmo na guerra.

Escolher a vocação marista pode não ter o brilho das decisões que fazem história, mas é empreitada que, nos planos de Deus, tem a mesma dimensão salvífica dos primeiros discípulos a quem o Mestre pediu: "Ide a todos, ensinando e salvando". O deslanchar foi de Champagnat, a concretização é dos corajosos. E a juventude sempre foi o tabernáculo da coragem.



## ANEXO VII

### PROGRESSO INDIVIDUAL

O nível de aproveitamento está baseado nas respostas dos testes, nos trabalhos de casa e da escola e na cuidadosa observação do seu procedimento. A avaliação far-se-á sob a forma de conceitos: E (Excelente); B (Bom); S (Satisfatório); e N (Necessita melhorar).

#### Atitudes Sociais:

	Março	Abril	Maió	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
É cortez em suas maneiras								
Usa linguagem polida								
Obedece ordens								
É responsável								
Ouve com interesse								

#### Hábitos de Trabalho:

Começa e termina seu trabalho								
Usa materiais cuidadosamente								
Demonstra iniciativa								
Participa bem dos trabalhos de grupo								
É pontual								

	Março	Abril	Maió	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Exame Final
<b>1) LÍNGUA PÁTRIA:</b>								
Lê bem oralmente								
Compreende o que lê								
Interpreta textos								
Expressa-se com clareza								
Participa das atividades de expressão oral								
Qualidade da letra								
Rapidez na escrita								
Ortografia								
Usa formas corretas da língua								
<b>2) ARITMÉTICA</b>								
Domina as operações numéricas								
Habilidades de cálculo								
Raciocínio aritmético								
<b>3) Estudos Sociais e Naturais</b>								
<b>4) Educação Moral e Cívica</b>								
<b>5) Educação física</b>								
<b>6) Inglês</b>								
<b>7) Artes</b>								

Assinatura dos Pais ou Responsáveis

Março		Agosto	
Abril		Setembro	
Maió		Outubro	
Junho		Novembro	

Resultado: .....

Curitiba, ..... de ..... de 197.....