

MODELANDO CONDUTAS

Educação católica em escolas masculinas



ROSELI BOSCHILIA

HISTÓRIAS DO PARANÁ



MUSEU PARANAENSE

IMAGEM DA CAPA

Acervo do Colégio Santa Maria,
Curitiba, PR.



ROSELI BOSCHILIA

MODELANDO CONDUTAS
Educação católica em escolas masculinas

MODELANDO CONDUTAS

Educação católica em escolas masculinas

ROSELI BOSCHILIA

HISTÓRIAS DO PARANÁ



MUSEU PARANAENSE



Este livro foi produzido pela EDIÇÃO POR DEMANDA, por encomenda de seu autor, que detém todos os direitos de conteúdo, comercialização e distribuição desta obra.

DIAGRAMAÇÃO: EQUIPE EDIÇÃO POR DEMANDA

www.edicaopordemanda.com.br

Depósito legal junto à Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994 de 14 de dezembro de 2004

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Luzia G. Kintopp - CRB/9-1535
Index Consultoria em Informação e Serviços Ltda.
Curitiba - PR

B742 Boschília, Roseli
Modelando condutas [recurso eletrônico]: educação católica em escolas masculinas / Roseli Boschília. — Curitiba : SAMP, 2018.
Recurso on-line : PDF. — (Coleção Histórias do Paraná, do Museu Paranaense).

ISBN 978-85-67310-44-2

1. Escolas católicas. 2. Meninos - Educação.
3. Ensino religioso de jovens. 4. Educação cristã de jovens - Curitiba (PR) - História. I. Título. II. Série.

CDD: 377.82

IMPRESSO NO BRASIL/PRINTED IN BRAZIL

MODELANDO CONDUTAS

Educação católica em escolas masculinas

ROSELI BOSCHILIA

HISTÓRIAS DO PARANÁ  MUSEU PARANAENSE

Primeira Edição

CURITIBA
2018

Créditos

Governo do Paraná

Secretaria de Estado da Cultura



Apoio

Capa

Raquel Cristina Dzierva

Editoração e produção

Roberto Costa Guiraud – Designer

Revisão

André Braga Carneiro

Foto da capa

Acervo do Colégio Santa Maria,
Curitiba, PR.



Sociedade de Amigos do

Museu Paranaense – SAMP

Marionilde Dias Brepohl de Magalhães

Presidente

Apresentação da Coleção

Histórias do Paraná é uma coleção que reúne livros com diversos temas, diferentes métodos e diferentes abordagens. Seus autores narram acontecimentos e personagens que compuseram capítulos de uma história compartilhada, mas nem sempre harmoniosa, cujo cenário é o estado, embora não seja uma história do estado.

Nosso objetivo é apresentar os múltiplos olhares com que se pode ler os acontecimentos e, de modo igual, como a história pode ser entendida em sua diversidade; de visões de mundo, ações, sentimentos, ideias, interações recíprocas. Histórias que até podem ter um começo, mas que não se acabam, porque interferem em outra e mais outra.

Esta iniciativa visa difundir o conhecimento de fatos que afetaram o cotidiano dos paranaenses e também de novas propostas historiográficas, afastando-se da noção de que uma história única seja possível; na *Coleção Histórias do Paraná*, o leitor poderá dialogar com autores que debatem e, por vezes, confrontam experiências que carecem ser compreendidas em sua pluralidade.

O Museu Paranaense cumpre, com mais esta iniciativa, o objetivo de ampliar e dotar de visibilidade fragmentos do nosso patrimônio imaterial, esperando com isto atrair a atenção de pesquisadores e educadores dedicados à memória histórica e cultural do Paraná. Oferece ainda, instrumentos que subsidiem a educação informal e a formação acadêmica complementar, ao mesmo tempo em que promove o conhecimento científico do patrimônio sob sua guarda.

Agradecemos à Sociedade de Amigos do Museu Paranaense, à Fundação Araucária e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pelos recursos destinados a estas publicações, a partir, respectivamente, da Lei Rouanet, do Ministério da Cultura do Governo Federal e do Programa Núcleo de Excelência – PRONEX, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia do governo federal.

Ao leitor, nosso convite para adentrar no mundo do pensamento tornado ação.

Marion Brepohl de Magalhães

Presidente da SAMP

Renato Carneiro Jr.

Coordenador do
Sistema Estadual
de Museus e
Diretor do
Museu Paranaense

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
APRESENTAÇÃO: FAZENDO ESCOLHAS E DEFININDO ESCALAS	17
INTRODUÇÃO: IGREJA E MODERNIDADE	31
1 IGREJA, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE	47
1.2 IGREJA E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	56
1.3 O ESFORÇO DA IGREJA PELA PRESERVAÇÃO DE ESPAÇOS.....	66
1.4 IGREJA E EDUCAÇÃO NO PARANÁ.....	86
2 MODELANDO CONDUTAS	99
2.1 O COLÉGIO SANTA MARIA.....	99
2.1.1 O processo de consolidação do Colégio.....	109
2.2 A VIDA NUM COLÉGIO MARISTA.....	113
2.2.1 Educando o corpo e o intelecto: criando hábitos para o trabalho.....	113
2.2.2 Educando a alma.....	142
2.2.3 A ritualização do ensino.....	148
2.2.4 Compromisso com a pátria: o batalhão escolar.....	153
3 CONSTRUINDO IDENTIDADES	164
3.1 DELIMITANDO FRONTEIRAS.....	164
3.2 OS ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE.....	176
3.2.1 <i>Mens Sana In Corpore Sano</i> (Atividades Esportivas).....	181
3.2.2 O intelectual competente (atividades culturais).....	188
3.2.3 O bom cristão (atividades religiosas).....	194
3.2.2.1 O Cinema Santa Maria.....	200
3.3 PROCURANDO MANTER A CHAMA ACESA: ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DO SANTA MARIA.....	206
4. CONSTRUINDO MEMÓRIAS	220
4.1 BUSCANDO OS PERSONAGENS.....	226
4.2 PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	232
4.3 O COLÉGIO COMO ESPAÇO DE MEMÓRIAS.....	234
4.3.1 Selecionando lembranças: o dia a dia no Colégio.....	237
4.4. MASCULINIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	245
4.5 TEMPOS MODERNOS.....	259
4.5.1 Preservando os laços.....	265

REFLEXÕES FINAIS	272
FONTES	277
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	284
ANEXO 1 - RELAÇÃO DE ENTREVISTADOS	294
ANEXO 2 - CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS MASCULINAS E FEMININAS E RESPECTIVOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES LOCALIZADOS EM CURITIBA ANTES DA DÉCADA DE 1930	296
ANEXO 3 - TOTAL DE ALUNOS, ENSINO SUPERIOR, SECUNDÁRIO, COMERCIAL, INDUSTRIAL E PROFISSIONAL, POR ESTADOS (SÃO PAULO, PARANÁ E SANTA CATARINA) – 1947	297
ANEXO 4 - CURRÍCULO DO CURSO SECUNDÁRIO IMPLANTADO POR FRANCISCO CAMPOS	297
ANEXO 5 - CURRÍCULO DO CURSO SECUNDÁRIO (I E II CICLO) IMPLANTADO PELA REFORMA CAPANEMA	298
ANEXO 6 - RELAÇÃO DOS PATRONOS DA ACADEMIA LITERÁRIA DOM PEDRO II E SEUS RESPECTIVOS REPRESENTANTES, EM 1948	299
ANEXO 7 - FILMES EXIBIDOS NO CINEMA SANTA MARIA NO PERÍODO ENTRE 1950 E 1953	300

Apresentação

Curitiba, século XX. No raiar daquele período, a antes pequena vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba conquistava os primeiros marcos citadinos, mesmo que seu espaço urbano ainda estivesse distante das grandes intervenções que posteriormente lhe mudariam as feições sob os influxos da modernidade. Em contrapartida, sua sociedade, que de início vivera momentos de efervescência intelectual e social, tornou-se paulatinamente mais conservadora e bastante alheia aos grandes movimentos que abalaram o mundo na segunda metade dos noventa. Entre eles, o impacto causado pela nova onda feminista e a consequente revolução dos costumes que puseram em xeque os princípios e a moral então vigentes.

Naqueles tempos, naquela cidade e sob influência daquela sociedade, as jovens de categorias socioeconômicas mais favorecidas estudavam em colégios, religiosos ou laicos, onde havia o esforço em manter os velhos padrões da formação feminina em um mundo que evoluía continuamente. Pela educação tentava-se preservar, através das mulheres, a linha de procedimento moral que norteara a vivência de suas mães e avós.

Mas... o que falar dos rapazes? Ah! Para eles o olhar da sociedade era bem mais benevolente. E apesar do início do século ter sido marcado, em todas as sociedades, pela permanência da respeitabilidade masculina herdada das gerações anteriores, o domínio do espaço público e da maior liberdade na conduta sempre foram apanágio dos homens. O evoluir dos tempos iria acrescentar concessões mais evidentes. Entre os anos 1940 e 1960 era bem claro o livre arbítrio consensualmente concedido aos homens mais jovens, em detrimento do que era aceito para mulheres da mesma idade e mesma condição social.

A eles era permitido que circulassem em grupos ou sozinhos, a altas horas, pelas ruas e bares da cidade. Era tacitamente aceite que bebessem demasiadamente e que perdessem a virgindade pelos bordéis dos arredores da urbe. Afinal, era salutar que “aproveitassem a vida”, já que bem novos assumiriam os compromissos de um casamento e as responsabilidades do trabalho e do sustento da família.

Mas não vinha sem ônus essa pretensa liberdade. A pressão da sociedade para que, de futuro, preservassem determinados padrões morais se fazia sentir mesmo sobre os mais rebeldes. E aqueles que, melhor dotados financeiramente, frequentavam colégios religiosos, notadamente os católicos, eram sujeitos a uma doutrinação que poderia influenciá-los por toda a vida. Pela formação e educação das novas gerações de homens cristãos seria possível salvar o mundo dos efeitos da modernidade.

É nesse contexto, e nesse período historicamente demarcado, que foi desenvolvida uma investigação sobre um colégio católico na cidade de Curitiba. Foram o tempo e o espaço privilegiados pela tese de doutorado de Roseli Boschilia defendida em 2002, época em que os estudos de gênero tinham um certo sabor de novidade nos meios acadêmicos e privilegiavam o universo feminino. A autora aventurou-se porém, e corajosamente, nos redutos da masculinidade para uma acurada interpretação dos meandros do projeto educacional conduzido pela Igreja Católica em suas instituições de ensino. No caso, uma instituição voltada ao público masculino: o Colégio Santa Maria de Curitiba.

Instigada por sua dissertação de Mestrado em que estudou mulheres operárias na mesma cidade no início do século, Roseli optou, neste trabalho, por investigar as estratégias utilizadas pelas normas da Congregação Marista – instituição criada com o claro objetivo de ampliar o escopo da fé católica no planeta e contrapor-se à nova realidade que ameaçava abalar os alicerces do catolicismo.

Projeto educacional que, segundo a autora, “era pautado em um rígido modelo de conduta que buscava essencialmente a manutenção de valores tradicionais num contexto social em que as transformações do mundo moderno eram cada vez mais evidentes e conflitivas.”

Para atingir seu objetivo, Roseli iniciou uma exaustiva e acurada pesquisa sobre o Colégio desde seus primórdios, em 1925, até os anos 1960, quando se evidenciou universalmente a conjuntura de reconstrução de valores sociais e culturais. Época em que, após o advento do Concílio Vaticano II, a Igreja Católica procurou adequar-se aos novos rumos tomados pelo mundo, já que percebera ser inútil tentar combatê-los frontalmente.

Percorrendo em várias etapas o espaço escolar da Congregação Marista e a vivência de seus alunos, o estudo aprofundou-se primeiramente no conhecimento das políticas e práticas católicas, sem descuidar o cotidiano do país e da cidade naquele momento. Teve também a preocupação em recuperar as políticas educacionais implementadas pelo Governo central às quais a Igreja devia conformar-se.

Ao mergulhar em encíclicas, leis, projetos e propostas normativas, acrescidos de toda a sorte de documentação escolar, a autora pôde partir para a análise e interpretação dos documentos obtidos tendo-se ancorado numa sólida base teórica. Nos textos escritos ela investigou não apenas o currículo, estruturado segundo as regras governamentais, mas as práticas submetidas não só à influência de uma longa ditadura, mas ao próprio interesse da Igreja na famosa regra do “*mens sana in corpore sano*” como antídoto ao pecado e à luxúria: a ênfase na preparação física, no futebol, na formação militar e na sociabilidade exercida dentro e fora do espaço escolar. E foi atingir o ápice do trabalho em entrevistas magistralmente conduzidas com os ex-alunos que povoaram o espaço concreto e temporal do Colégio. Elas trouxeram luz e vida à seriedade da escrita e

à presença estática das imagens, conduzindo a um aprimoramento que a documentação oficial não poderia oferecer sozinha. Tal é o valor da qualidade fornecida por esse tipo de abordagem.

As referências teóricas, por sua vez, adentraram os meandros da documentação e dos depoimentos para uma leitura que, inicialmente e com muita propriedade, utilizou a categoria gênero e os conceitos referentes ao espaço e à memória. E, num vôo mais abrangente, chegou aos parâmetros dos estudos sobre identidade, poder e cultura. Conceitos utilizados com toda a pertinência para a interpretar como os irmãos maristas, sob a orientação da Igreja, buscavam atribuir aos jovens estudantes uma sociabilidade e uma identidade que os diferenciasses no conjunto social.

Nomes como Joan Scott, Paul Ricouer, Pollak, de Certeau, Le Goff, Baczko, Bourdieu, Cuche, deram, segundo a própria Roseli, “fôlego à discussão”. E que fôlego! Eles forneceram à tese suporte para desbravar especificidades até então descuradas da construção de uma masculinidade a serviço do interesse de instituições e do exercício do poder. E a desvendar, através das entrevistas, a permanência de valores inculcados por longo tempo na memória e na vida daqueles que foram expostos àquela formação.

Nos dias de hoje, em que uma nova vaga feminista coloca novamente em pauta os conceitos de gênero e seus pressupostos de hierarquia e poder, o trabalho de Roseli Boschilia revela-se cada vez mais atual, mostrando a pertinência e a permanência de um estudo conduzido com a seriedade e a competência com que este se norteou. Longa vida a ele, que finalmente chega à sua publicação.

Etelvina Trindade

Apresentação: fazendo escolhas e definindo escalas

A primeira motivação para este trabalho surgiu quando, ao pesquisar as mulheres operárias curitibanas durante o curso de mestrado, percebemos que a partir dos anos cinquenta, e sobretudo sessenta, houve significativa mudança no perfil das operárias. Gradativamente, parcela desse operariado, composta por descendentes de imigrantes, deixou de trabalhar nas fábricas no intervalo compreendido entre o final do curso primário e o casamento. A ruptura daquilo que Marshall Sahlins chama de esquemas convencionais ocorria, em grande parte, porque nesse período o tempo ocupado anteriormente pelo trabalho passou a ser dedicado à educação secundária. O acesso à escolaridade, juntamente com outros fatores condicionantes, acabou provocando uma alteração do modelo cultural desses grupos. Se antes o espaço fabril, sobretudo aqueles administrados por descendentes de imigrantes, era considerado um ambiente disciplinador e moralmente saudável para a permanência dos filhos durante a adolescência, agora a escola secundária passava a ocupar um lugar privilegiado nesse sentido.

Ao elaborar o projeto de doutorado, decidimos investigar esse processo de mudança, com o objetivo de analisar as instituições escolares católicas – reduto por excelência dos descendentes de imigrantes – procurando perceber semelhanças e diferenças nos modelos de ensino destinados a homens e mulheres que desejavam ingressar no curso superior. Seleccionamos duas instituições, uma feminina (Colégio Sagrado Coração de Jesus) e outra masculina (Colégio Santa Maria), que apresentavam como característica comum o fato de terem sido as primeiras instituições católicas de Curitiba a oferecer o curso colegial, logo após a regulamentação da Lei Capanema, em 1943.¹

¹ Até essa data, o Ginásio Paranaense era o único estabelecimento que oferecia formação para os cursos superiores.

Após concluir o levantamento do acervo do Colégio Sagrado Coração de Jesus, percebemos que nas décadas de 1940 e 1950, apesar do interesse demonstrado pelas alunas em fazer o colegial, apenas uma minoria concluía o curso e, dessas, uma parcela menor ainda seguia a carreira universitária. Muitas garotas, após cursar o primeiro ano do curso colegial, acabavam pedindo transferência para o Curso Normal, ou optavam por fazer os dois cursos paralelamente, o que ocorria com frequência entre as alunas internas. Ao que parece, o desejo de seguir uma carreira universitária, evidenciado pela escolha do curso colegial ou clássico feita logo após o término do ginásio, era sufocado à medida que a possibilidade do casamento tornava-se mais próxima. Mesmo quando conseguiam fazer o curso superior, tinham de optar entre a carreira profissional e o casamento, o que justifica, em parte, o grande número de mulheres solteiras entre as profissionais que decidiram seguir uma carreira profissional após a conclusão do curso universitário naquele período.²

Assim, diante da baixa representatividade das mulheres nos cursos colegiais – fenômeno, aliás, visível também em outros estabelecimentos educacionais – e da escassez de fontes sobre as práticas de sociabilidade entre as alunas,³ em contraposição à riqueza dos registros documentais encontrados sobre os colégios masculinos, resolvemos redirecionar o foco de análise para o universo educacional masculino, utilizando a

² Entre as entrevistadas, foi localizada uma estudante que deixou o curso de Medicina para casar-se e só voltou a concluí-lo depois da viuvez.

³ Enquanto as atividades masculinas estavam mais ligadas aos espaços externos (torneios esportivos, campeonatos, maratonas), as atividades femininas ficavam restritas aos espaços internos (música, bordado, pintura, leitura). A divisão espacial evidencia a preferência masculina por atividades que exploravam o corpo, exigindo ação, movimento, consumo de energia, rapidez, vitalidade. Já as mulheres, confinadas em salas sombrias, precisavam apenas de mãos ágeis e boa visão, embora esse último requisito pudesse ser resolvido com um par de óculos. O exercício dessas atividades auxiliava na fixação de características consideradas tipicamente femininas, como o silêncio, a paciência, a perseverança e a delicadeza.

documentação levantada nos colégios femininos apenas como contraponto para a análise do contexto educacional mais amplo.

Partindo de algumas evidências, ligadas principalmente ao atual esgotamento dos modelos de educação católica, formulamos nossa problemática, tentando investigar as estratégias utilizadas pela congregação Marista – criada com o claro objetivo de disseminar a fé católica e contrapor-se à modernidade – para efetivar seu projeto educacional, pautado em um rígido modelo de conduta que buscava essencialmente a manutenção de valores tradicionais, num contexto social em que as transformações do mundo moderno eram cada vez mais evidentes e conflitivas.

O recorte temporal foi definido a partir de duas balizas marcantes para a trajetória dos colégios Maristas em Curitiba: os anos vinte, quando a congregação chegou à cidade, e a década de 1960, momento em que os estabelecimentos passaram por uma reestruturação em face das mudanças políticas ocorridas no plano interno da Igreja Católica, cujas rupturas e definições de novos caminhos foram consolidadas a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965).

Por outro lado, vale lembrar que durante a maior parte do período analisado os colégios Maristas estiveram submetidos a duas reformas educacionais, cuja marca foi a política de centralização no sistema de ensino brasileiro. A primeira delas – Reforma Francisco Campos, de 1930 – deu organicidade ao ensino secundário, implantando definitivamente o currículo seriado e a frequência obrigatória, de acordo com as propostas que vinham sendo discutidas desde o século XIX.⁴ A segunda foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 1942 e conhecida

⁴ MORAES, Maria Célia M. de. Educação e política nos anos 30. In: IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe M. (orgs). *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. p. 135.

como Reforma Capanema⁵ que, além de estabelecer a uniformidade de currículo e realizar a articulação dos vários ramos de ensino médio, transformou o antigo curso fundamental e complementar em ginásial e colegial, respectivamente. Elaborada durante o final do Estado Novo, em pleno regime autoritário, foi dentre todas as reformas de ensino a que melhor correspondeu aos anseios do governo e da Igreja, vindo ao encontro das propostas pedagógicas que já eram colocadas em prática pelos estabelecimentos católicos, como a ênfase na consciência patriótica e humanista e a separação dos alunos por gênero, no nível secundário. Os princípios conservadores dessa reforma estiveram em vigor até 1961, quando foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases, determinando novos caminhos para a política educacional brasileira com o fim do sistema centralizado e a adoção de medidas pautadas no princípio de autonomia dos estados.⁶

Assim, buscando articular as questões educacionais e religiosas às questões de poder e cultura, presentes no universo dos colégios católicos, o trabalho procurou investigar os aparatos utilizados pela congregação Marista para efetivar seu projeto religioso e pedagógico de forma a conciliar os valores tradicionais, caros ao movimento ultramontano, e as inovações do mundo moderno.

Nesse sentido, vale lembrar que uma das principais características

⁵ Inspirada nas ideias do italiano Gentile, teórico da educação fascista de Mussolini, previa que ao ensino secundário cabia o papel de “preparar as elites condutoras” (NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. 2. ed. São Cristóvão, (SE): Editora da UFS, 1999. p. 146).

⁶ Marcada pelas divergências que acompanharam a sua tramitação no Congresso durante 13 anos, ao ser implantada a Lei 4.024 evidenciava claramente o descompasso entre a realidade do país e o sistema educacional vigente. Foi substituída pela Lei 5.692/71 que procurou por meio dos cursos profissionalizantes, desviar os jovens do ensino superior inserindo-os no mercado de trabalho já a partir do curso ginásial (NUNES, *Ensino...* p. 147-8).

das escolas religiosas no período analisado era a reprodução de um único modelo pedagógico em qualquer estabelecimento mantido pela congregação, independentemente do espaço geográfico ou da condição social de seus alunos. Essa uniformidade era garantida pela existência de uma política centralizadora, baseada em normas gerais, bem como pela adoção de um constante sistema de rodízio entre os membros da instituição e pelas visitas regulares dos superiores aos estabelecimentos. Dessa forma, resguardadas as diferenças relacionadas à origem dos Irmãos e ao perfil sociocultural dos alunos, o estudo sobre os métodos de ensino de um colégio católico possibilita a análise de um universo mais amplo, composto pelo conjunto de escolas dirigidas por uma mesma congregação.

No Paraná, devido ao perfil religioso de grande parte da população, composta por imigrantes europeus que chegaram a partir do século XIX, as congregações religiosas desempenharam importante papel, não apenas na transmissão da educação formal, mas sobretudo na construção de modelos de conduta, manifestos e reproduzidos no espaço social por meio das práticas culturais.

Para compreender o papel da escola nesse sentido, um pressuposto fundamental da nossa reflexão é pensar a escola como um espaço de poder que, além de cumprir a sua principal atribuição que é a transmissão do conhecimento, cumpre também a função de integrar os alunos dentro de um sistema único de percepção, bastante homogêneo.⁷ Assim, enquanto “força formadora de hábitos”, a instituição escolar acaba se configurando num “fator fundamental de consenso cultural”, que leva o aluno a adotar “hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração”.⁸

⁷ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 205-6.

⁸ BOURDIEU, A economia... 1987, p. 208..

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista apenas como um espaço neutro e transitório onde o aluno desenvolve habilidades intelectuais para se transformar num lugar marcado por relações de poder que visam modelar não apenas o intelecto, mas também os corpos, os discursos e as identidades dos indivíduos, exigindo assim a discussão de outros conceitos como, controle e disciplina, estreitamente vinculados ao cotidiano das instituições escolares. Embora não seja intenção desse trabalho nomear Michel Foucault como paradigma, até mesmo porque segundo ele próprio, “toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa”,⁹ as discussões realizadas por esse autor sobre o papel desempenhado pelas modalidades de poder nos processos de dominação serão fundamentais para a análise do modelo disciplinar implantado pelos colégios Maristas.

Outra questão que está sendo levada em conta neste estudo é o fato de a escola, do ponto de vista institucional, encontrar-se inserida num contexto social e político mais amplo, cujos desdobramentos têm implicações na efetivação do seu projeto educacional. No caso das escolas católicas, as práticas estabelecidas no âmbito interno do estabelecimento irão refletir as relações de poder mantidas pela Igreja com o Estado e a sociedade, determinadas com o intuito de se adaptar à modernidade sem perder seus espaços de poder.

A análise desses colégios, enquanto espaços de poder, de sociabilidade e de memória, remete necessariamente ao conceito de identidade, cuja discussão vem já há algum tempo extrapolando o campo da Antropologia e ganhando espaço em outras áreas, como a História e a Psicanálise. Partindo das reflexões realizadas por autores como Bronislaw

⁹ MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. XI.

Baczko, Pierre Bourdieu e Denys Cuche, entendemos a identidade como uma categoria de distinção que serve para demarcar as igualdades e as diferenças entre os grupos sociais, constituindo uma construção cultural, caracterizada pela relação dialética com os conceitos de alteridade, inclusão e exclusão.

Estreitamente vinculada aos conceitos de identidade e relações de poder, outra questão fundamental para a análise do comportamento diferenciado dos colégios católicos diz respeito às relações sociais de gênero, cujo debate, nas últimas décadas, vem fazendo parte das preocupações de pesquisadores ligados às mais diversas áreas das ciências humanas.

Elaborado com a intenção de apontar a rejeição ao determinismo biológico implícito presente em termos como “sexo” ou “diferença sexual”, o conceito de gênero tem como objetivo frisar o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo. Utilizado inicialmente por feministas de fala inglesa, com a nítida intenção de delimitar um novo objeto, que evidenciasse o papel das mulheres como sujeitos históricos, o conceito disseminou-se e ganhou espaço em diferentes disciplinas.¹⁰

¹⁰ A grande contribuição para os estudos das relações de gênero decorreu das formulações propostas por Joan Scott, para quem o conceito de gênero deve ser entendido a partir de sua dupla proposição: como elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos, e como a maneira primordial de significar relações de poder. Considerando a primeira proposição, as análises de gênero devem ainda levar em conta outros quatro elementos, que são os símbolos; os conceitos normativos que, através das diferentes doutrinas, põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos; uma certa noção de política referente às instituições e à organização social; e, por último, a identidade subjetiva. De acordo com Scott, apesar de não operarem simultaneamente, esses elementos estão inter-relacionados, à medida que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social. (SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul-dez. 1990. p. 14-6).

No campo historiográfico, o amadurecimento das discussões em torno do conceito possibilitou que os estudos de relações de gênero viessem substituir a história das mulheres, dando um novo fôlego à história social, preocupada com o processo de construção de experiências e identidades e as relações de dominação e subordinação de diferentes grupos sociais.

Voltados, num primeiro momento, particularmente ao universo feminino, atualmente os estudos de gênero têm se dirigido igualmente para a análise de grupos e indivíduos ligados ao mundo masculino, procurando perscrutar os papéis sociais, as práticas culturais e as representações simbólicas a ele vinculados.

A introdução do tema da masculinidade na historiografia tem possibilitado a reflexão sobre questões relacionadas à construção social da masculinidade, desestabilizando algumas certezas e propiciando o questionamento de modelos “naturalizados” a partir do qual existiria uma masculinidade hegemônica.¹¹ Dentro dessa nova abordagem, a masculinidade e a feminilidade, longe de constituírem um modelo uniforme e excludente, seriam metáforas de poder e de capacidade de ação acessíveis igualmente a homens e mulheres.¹²

Assim, partindo do pressuposto de que o gênero é uma prática apreendida nas relações do cotidiano, imersas em redes de poder, ao estudar o comportamento de jovens alunos nos colégios católicos, este estudo visa também contribuir para o debate acerca das relações sociais de gênero especialmente no que se refere às expectativas diferenciadas construídas em relação a homens e mulheres, por parte do Estado, da

¹¹ MATOS, Maria Izilda Santos de. *Meu lar é o botequim: alcoolismo e masculinidade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000. p. 16.

¹² ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico/95*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 161-2.

sociedade e da Igreja entre as décadas de 1920 e 1960.

Uma última questão pertinente a este trabalho é a problematização do conceito de memória. Nesse sentido, as contribuições trazidas mais recentemente pelas análises de Paul Ricoeur vieram somar-se às reflexões já realizadas por outros autores, como Michael Pollak, Michel de Certeau, Jacques Le Goff e Pierre Nora, propiciando novo fôlego às discussões.

Assim, engajando-se no campo da história cultural e pensando a cultura como o universo do sentido, do simbólico e, portanto, do político – que é, por excelência, o espaço do confronto, da diferença e das relações de poder – este estudo procurou, a partir da articulação dos conceitos de gênero, identidade e memória, analisar o modo como determinadas práticas culturais foram estabelecidas nos espaços educacionais católicos entre 1925 e 1965 e, a partir de representações, formuladas pelo efeito mágico da palavra e da imagem, como deram significado à realidade e pautaram valores e condutas.¹³

Com o objetivo de discutir ideias, atitudes, crenças, valores, códigos de comportamentos e rituais construídos nos espaços educacionais masculinos católicos, como instrumentos capazes de viabilizar a compreensão e vivência de sua realidade social,¹⁴ foram adotados diversos procedimentos metodológicos, que acabaram definindo a própria estrutura do trabalho.

Para inserir os colégios católicos no contexto político-religioso da Igreja, do qual a instituição é tributária, seguimos o conselho de Norbert

¹³ [...] Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999. p. 8..

¹⁴ ENGEL, Magali G. História da Cultura: buscas e caminhos. Revista *Ágora*. Niterói: Núcleo de Pesquisa em História da Cultura. v. 1, n.1, p. 30-38, 2º sem. 1993. p. 31.

Elias, segundo o qual, para articular o geral e o particular e obter um panorama mais equilibrado do objeto de análise, o pesquisador deve ter, ao mesmo tempo, “a visão aérea e a do nadador”.¹⁵ Assim, na primeira parte do trabalho, que compreende a introdução e o primeiro capítulo, intitulado “Igreja, educação e juventude”, procuramos evidenciar as estratégias engendradas pela Igreja no esforço de garantir a manutenção de espaços de poder, analisando aspectos relacionados ao discurso construído historicamente pela Instituição, no qual a educação ocupou um lugar de destaque, como forma de se contrapor à expansão do mundo moderno. Nesse sentido, a partir da discussão realizada por diversos autores, e com o auxílio da documentação eclesiástica, delineou-se um quadro evidenciando as políticas que marcaram a constituição das instituições católicas, criadas com o claro propósito de utilizar a educação, sobretudo dos jovens, como um instrumento capaz de assegurar a tradição e a autoridade, bastiões que a Igreja Católica vinha arduamente procurando manter desde a consolidação do Estado Moderno. Na sequência, com o propósito de analisar a situação do ensino secundário no Brasil, e mais especificamente no Paraná, desenhou-se um panorama das políticas de ensino que estavam sendo postas em prática no país desde o século XIX, procurando acompanhar o jogo de forças entre o Estado e a Igreja romanizada e como esta movimentou-se no cenário político, buscando efetivar seu projeto educativo-religioso.

A partir das referências obtidas durante o vôo de reconhecimento, foi possível fazer a mudança de escala e debruçar-se especificamente sobre os colégios católicos, procurando trazer para o presente ecos de um passado que, embora não seja tão remoto, foi encoberto rapidamente pelas malhas transformadoras que atingiram o processo educacional nas últimas décadas.

¹⁵ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 46.

Desse modo, para construir a segunda parte do trabalho, composta pelos capítulos dois, três e quatro, selecionamos um cenário e um grupo de personagens específicos: o Colégio Santa Maria e os jovens alunos que povoaram o estabelecimento entre 1925 e 1965, tentando vislumbrar como as escolas católicas foram utilizadas pela Igreja romanizada para a efetivação do seu projeto político de manutenção de poder.

A escolha do Santa Maria como o farol a partir do qual tornou-se possível fazer a leitura dos colégios Maristas, foi definida, em primeiro lugar, pela farta documentação existente em seu arquivo histórico. Composto de documentos escritos, periódicos, materiais pedagógicos e um grande acervo fotográfico, esse material forneceu subsídios para recompor o ambiente escolar, o modelo pedagógico e disciplinar, o perfil dos alunos e as representações simbólicas existentes no universo escolar frequentado exclusivamente pelo gênero masculino. Em segundo lugar, a escolha vinculou-se ao fato de esse estabelecimento, pela sua condição de externato, atender a uma clientela pertencente a um mesmo espaço geográfico e, portanto, com características bastante semelhantes do ponto de vista sociocultural.

Tendo como fio condutor a documentação disponibilizada pelo Colégio, fomos instigados a percorrer outros arquivos em busca de novos documentos que pudessem iluminar os caminhos da pesquisa. Nesse sentido, a localização do Guia das Escolas Maristas, compêndio escrito a partir das instruções de Marcelino Champagnat e editado pela primeira vez em 1853, definindo as regras de conduta, bem como o modelo pedagógico e disciplinar a ser adotado em todas as escolas Maristas, serviu como âncora para a escrita do segundo capítulo, que procura vislumbrar as estratégias utilizadas pelos colégios Maristas para efetivar seu projeto educacional.

Após percorrer o território escolar e desvendar as práticas e os conflitos que mediavam as relações de poder no espaço da educação formal,

o terceiro capítulo visa analisar o colégio Santa Maria enquanto espaço de socialização, buscando perceber como eram estabelecidas as redes de sociabilidade durante as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição com o intuito de manter uma nítida separação entre a sua clientela e os demais alunos que povoavam os estabelecimentos públicos. Para manter essa separação, as escolas católicas vão procurar criar espaços próprios de sociabilidade, tanto no âmbito interno quanto externo ao colégio. No Santa Maria, o leque de opções de atividades extracurriculares era bastante amplo, podendo ser agrupado em três áreas distintas: religiosa, esportiva e outras atividades culturais, como a Academia Literária, o cinema do colégio, o serviço de alto-falante e a Associação de Antigos Alunos. Além das atividades regulares, alguns eventos, como os jogos católicos, as festas religiosas, excursões, piqueniques, exposições, peças teatrais e apresentações musicais, também tinham o objetivo de minimizar as possibilidades de relacionamento com grupos alheios ao seu universo cultural.

De modo geral, por não serem de caráter obrigatório, essas práticas davam ao estudante a possibilidade de escolha, permitindo que a formação dos grupos internos fosse determinada por interesses individuais ou afinidades eletivas. O maior grau de liberdade dos alunos para selecionar as atividades das quais desejavam participar permite perceber, com maior clareza, como eram engendradas as redes de sociabilidade entre os diferentes grupos e, ao mesmo tempo, como, a partir dessa agregação, era forjada uma identidade específica que distinguia a comunidade formada pelos alunos dos colégios católicos dos jovens em geral. Para a elaboração desse capítulo, foram utilizados, além do material disponível no acervo do Colégio, como os livros de atas das diferentes associações, registros fotográficos e periódicos publicados no âmbito interno da instituição, os documentos existentes em acervos particulares – constituídos sobretudo por imagens fotográficas, medalhas e diplomas – que, juntamente com as lembranças armazenadas na memória, compõem o quadro de referências a partir do qual os entrevistados reconstroem o seu passado escolar.

Buscando articular as práticas culturais e as representações existentes sobre as experiências vivenciadas no espaço escolar, o último capítulo procurou justamente perceber o processo de construção da memória que esse grupo faz de si mesmo e de sua história, ao trazer à tona as lembranças do Colégio. Nesse sentido, foi fundamental o apoio dos narradores que se dispuseram a percorrer conosco os antigos espaços em busca de referências que tornassem possível essa reconstrução. Utilizando a metodologia proposta pela história oral (explicitada no quarto capítulo), foram realizadas 20 entrevistas com ex-alunos que estudaram no Colégio entre as décadas de 1930 e 1960.

Para estabelecer a rede de entrevistados que nos auxiliariam na pesquisa, foi feito um levantamento exaustivo dos nomes de alunos que haviam concluído o último ano do curso secundário no Colégio Santa Maria, durante o período analisado. A partir dessa listagem, foram selecionados alguns depoentes, cujos nomes eram citados em documentos encontrados no acervo do colégio ou haviam sido referidos por outros colegas durante os primeiros contatos. Apesar de se dar preferência aos alunos que estudaram por longo tempo no Santa Maria, também houve a preocupação de coletar depoimentos de pessoas que permaneceram no estabelecimento apenas por um curto período, procurando dessa forma recuperar a visão daqueles para os quais o colégio foi apenas um lugar de passagem.

Foram entrevistados, ao longo de 1 ano e meio, 20 ex-alunos do Santa Maria, com faixa etária variando entre 56 e 86 anos¹⁶ (ver Anexo 1).

¹⁶ Além dessas entrevistas, foram realizadas outras doze com ex-alunas do Sagrado Coração de Jesus. Contamos ainda com a contribuição de três depoentes que não foram alunos de colégios católicos: Bonifácio José Gallotti, que fez o preparatório para o vestibular no Curso Carlos Chagas, em 1958; Carlos Roberto Antunes dos Santos, aluno do Colégio Estadual do Paraná e professor do Santa Maria a partir de 1965 e Rosa Pacífico Prohman, funcionária do Colégio a partir da década de 1950.

A partir das referências presentes no imaginário, esse grupo elaborou certa representação de si, o que, por um lado, facilitou nosso trabalho na recomposição dos elementos constitutivos da sua identidade e, por outro, também tornou possível refletir sobre as diferentes versões produzidas sobre a experiência vivenciada por eles nesse espaço modelador de práticas e condutas.

Em suma, ao focar a experiência do grupo, pretendeu-se mostrar como a leitura de uma realidade social sofre variações de acordo com o ângulo em que o observador se situa, deixando claro que a história é sempre, e cada vez mais, um campo de possibilidades.

Introdução: Igreja e Modernidade

A característica básica da nação moderna e de tudo o que a ela está ligado é sua modernidade. (HOBSBAWM)

Qualquer análise que busque privilegiar a relação entre Igreja e educação deve remeter, necessariamente, a uma reflexão sobre o mundo moderno e às transformações trazidas pela modernidade nas formas de pensar e no comportamento do homem ocidental. Ainda que não se possa atrelar a modernidade apenas a uma época da história, a maioria dos autores vincula o fenômeno ao século XVIII, vendo no Iluminismo (Aufklärung) o ato fundador desse processo.¹⁷

Todavia, para a Igreja,¹⁸ o fantasma da modernidade já se fazia presente desde o início da Idade Moderna, quando o novo reordenamento

¹⁷ O século XVIII vai se configurar como o século da modernidade, da vontade e da razão. A separação entre esfera pública e privada, concretizada pela Revolução Francesa, somada à difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa, terá como implicação uma diferença efetiva nas formas de vida e uma mutação nas formas de pensar da população europeia. Nesse sentido, a modernidade vai se caracterizar enquanto uma nova visão de mundo, uma ruptura com a ordem anterior, e pode ser definida, de acordo com Foucault, como uma atitude intelectual, um modo de ser. (Sobre essa discussão ver ERIBON, Didier. *Michel Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 169-181).

¹⁸ Em termos conceituais, a Igreja é entendida como instituição, cuja dimensão histórica (temporal) encontra-se atrelada à dimensão espiritual (teológica), formando uma unidade indissolúvel e indissociável. No entanto, como neste texto a discussão está ligada à dimensão sociopolítica, e não teológica, o conceito de Igreja será abordado apenas como instituição social que abrange uma comunidade de crentes e que, superpostos a ela, possui órgãos administrativos de controle. Sobre o conceitos de religião e Igreja, ver (MARCHI, Euclides. *Religião e Igreja: a consolidação do poder institucional. História: Questões & Debates*. Curitiba: ANPUH, v. 14, n. 26-27, p. 172 –195, jan-dez. 1997).

provocado pelo movimento reformista¹⁹ passou a ameaçar a sua autoridade política e espiritual, até então exercida de modo incontestável, e acarretou alterações no comportamento e na estrutura mental dos europeus, suscitando um clima de insatisfação e desequilíbrios que induziram a um processo de secularização crescente.

Essas mudanças fizeram com que a doutrina calcada no medo do inferno, que durante a Idade Média havia povoado o imaginário cristão, já não fosse capaz de manter o poder religioso sobre os fiéis. Com o fim da secularidade política,²⁰ a Igreja deixou de ter autoridade pública impositiva e necessitou buscar outras formas de atuação para salvaguardar a sua autoridade espiritual. As alterações no campo de poder, provocadas pelo desequilíbrio nas relações entre Estado e Igreja, exigiram da Instituição uma reavaliação da sua atuação e uma nova tomada de posição, sendo que, dentre as estratégias de revisão da sua prática política, o movimento de Contra-Reforma constituiu-se no principal instrumento para assegurar a fé católica e a disciplina eclesiástica.²¹

¹⁹ O movimento reformista, encabeçado por Lutero, caracterizou-se como um movimento de renovação religiosa que tinha como objetivo a reelaboração dos princípios cristãos. A Reforma Protestante, além de provocar ideias contestatórias, ao fazer circular panfletos da Bíblia entre a população em geral, retirou da Igreja o monopólio da leitura, antes restrito aos mosteiros. Aos poucos esses panfletos foram se secularizando e passaram a veicular informações práticas e também exortações morais, ampliando o campo de possibilidades até então disponível.

²⁰ De acordo com Hannah Arendt, a ruptura entre esfera pública e religiosa, ocorrida no início do período moderno, pode ser considerada, seguramente, como a principal distinção entre o mundo atual e os séculos anteriores. A autora lembra também que a perda de autoridade ocorrida em termos políticos não significou a perda do poder religioso por parte da Igreja. ARENDT, Hannah. *Religião e política*. In: ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 55-71.

²¹ Para efetivar as mudanças necessárias a Igreja Tridentina restabeleceu a Inquisição, criou ou reorganizou ordens religiosas – das quais a mais importante foi a Companhia de Jesus – e investiu na evangelização dos povos colonizados, principalmente na Ásia e na América.

Durante os séculos XVI e XVII, apesar da crise ocorrida na esfera política, as relações entre Estado e Igreja continuaram sendo sustentadas pelas ideias de Santo Tomás de Aquino, que defendia a interdependência entre as duas esferas de poder.²² Dessa forma, subjacente aos interesses particulares de cada instituição, havia uma cumplicidade objetiva que garantia a manutenção do equilíbrio nas relações de poder.

A partir do século XVIII, contudo, a estrutura institucional da Igreja viu-se diante de uma nova ameaça, materializada pelo movimento iluminista. Embora o Iluminismo não tenha tido um caráter propriamente anti-religioso ou anticristão, a postura de defesa da ciência e da racionalidade crítica levou os seus seguidores a se distanciarem da tradição e da autoridade – bastiões da Igreja Católica – e a combaterem igualmente dogmas, superstições e a intolerância religiosa. Convictos de que os homens poderiam obter a liberdade e realizar sua felicidade aqui mesmo na terra, os pensadores iluministas acreditavam na construção do paraíso no próprio mundo terreno.²³ Dentro dessa perspectiva, não havia muito espaço para a religião, que deveria se ater às questões morais, cabendo ao clero apenas o papel de instrutor moral. Esse pensamento acabou trazendo à tona um novo processo de laicização da cultura religiosa e clerical, bem como o surgimento de novas doutrinas e práticas religiosas. A separação entre as esferas pública e privada transferiu as crenças religiosas para o domínio particular, e estas passaram a dizer respeito à consciência de cada um.

A “crescente deserção dos confessionários”, iniciada em meados

²² No pensamento tomista, o Estado não tem apenas função negativa (repressiva) e material (econômica), mas também positiva (organizadora) e espiritual (moral). O Estado é responsável pelo bem temporal dos indivíduos, mas está subordinado à Igreja em tudo que diz respeito à religião e à moral.

²³ WERNET, Augustin. *A Igreja Paulista no século XIX: a reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861)*. São Paulo: Ática, 1987. p. 28.

do século XVIII, foi um dos primeiros reflexos percebidos pela Igreja nesse quadro de racionalidade e individualização.²⁴ O afastamento do confessionário estava vinculado não apenas à perda do medo do inferno, mas, sobretudo à sensação de cerceamento da liberdade que o ato da confissão configurava enquanto meio de controle.²⁵

Se entendermos o conceito de liberdade²⁶ como a capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir, como sinônimo de autonomia que opõe-se frontalmente ao constrangimento e à autoridade, o “mundo moderno” representava um perigo para a Igreja, justamente porque deixava de se apoiar na autoridade para se fundamentar na liberdade intelectual, social e política, percorrendo dessa forma um caminho oposto ao da religião.²⁷

Além da ideia de “liberdade”, a ideia de “revolução” também estava intrinsecamente associada à modernidade, e, como no primeiro

24 DELUMEAU, Jean. *A confissão e o perdão*: as dificuldades da confissão nos séculos XIII a XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 131.

25 A obrigatoriedade da confissão anual foi determinada em 1215 pelo Concílio de Latrão, com o objetivo de garantir o controle religioso e evitar o afastamento dos fiéis às cerimônias religiosas. Para Delumeau, essa determinação ocasionou mudanças na vida religiosa e psicológica das pessoas, cujas consequências foram sentidas alguns séculos mais tarde.

26 Está sendo utilizado aqui o conceito de liberdade explicitado por Spinoza, citado por CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, v. 4, 1985. p. 36.

27 Nesse sentido, cabe lembrar a análise realizada por Tocqueville na obra *A democracia na América*. Ao evidenciar que a importância religiosa para a organização da sociedade americana residia no fato do puritanismo ser quase tanto uma teoria política quanto uma doutrina religiosa, chamou a atenção para o fato de que, enquanto na Europa religião e liberdade moviam-se em sentido contrário, na América reinavam juntas. TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 250.

caso, não se restringia apenas à esfera política, evidenciando-se também nos costumes. A ascensão da burguesia nesse período tornara possível um maior acesso à leitura. O romance surgira como um sério concorrente dos manuais religiosos e, aos poucos, as atividades de lazer passaram a preencher os espaços antes ocupados pela devoção. Ao ficar livre da culpa imposta pelo pensamento religioso, o homem moderno “podia unir os prazeres do corpo aos do espírito e mesmo às emoções da alma”.²⁸ As transformações do modo de vida tiveram como uma das consequências a separação entre a esfera pública e privada, provocando uma mutação nas formas de pensar da sociedade europeia. Esse processo 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.

Assim, se durante o século XVIII a modernidade estava apenas buscando afirmar seus fundamentos – ligados ao esforço para se livrar das tradições, da fé no ideal do progresso –, a partir do século XIX, como corolário do crescente processo de difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica e administrativa, ela passou a ser associada cada vez mais à ideia de progresso e de mudança nos costumes, trazendo novos desafios para a Igreja Católica. Agora, era preciso deter o avanço da ciência liberal e positivista, cujas ideias veiculadas pela imprensa, passaram a ter penetração entre os adeptos do catolicismo iluminista.²⁹ Além disso, o rápido aumento da população e sua concentração nas cidades

²⁸ TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 195.

²⁹ Em Portugal e no Brasil, o contato com a nova orientação intelectual ocorreu a partir da segunda metade do século XVIII, durante o chamado período pombalino, e encontrou ressonância nas instituições dirigidas por beneditinos e franciscanos. WERNET, op. cit., p. 30.

modificavam o ritmo de vida e impulsionavam as pessoas a conviver com o novo. Nesse contexto, as mudanças de comportamento da sociedade obrigaram a Igreja mais uma vez a buscar novos caminhos para assegurar o exercício de poder.

Então, procurando adaptar-se a essa nova configuração social e política, a Igreja empenhou-se na construção de um discurso que garantisse a recuperação do equilíbrio no campo de poder, estruturado pelas relações de interdependência, resultantes da agregação de jogos de interesses realizados pelos diversos atores sociais.³⁰ Tomando por empréstimo o modelo formulado por Elias para analisar a sociedade de corte,³¹ pode-se pensar que a Igreja, a partir do século XVI, também procurou adotar práticas distintivas como uma maneira de preservar o monopólio do poder religioso. Nesse sentido, a manutenção dos espaços de poder dependia da

³⁰ Os conceitos de “configuração” e “interdependência” aqui utilizados estão sendo apropriados a partir das análises feitas pelo sociólogo alemão Norbert Elias, para quem os dois conceitos encontram-se intimamente relacionados e se aplicam a qualquer grupo, que, ao se formar, constitui uma configuração e passa a agir de modo interdependente. Elias entende a sociedade como um tecido de interdependência entre grupos e indivíduos ligados por relações de poder. Centrais na análise desse autor, esses dois conceitos são utilizados com o objetivo de propor um quadro alternativo para pensar as relações entre indivíduo e sociedade, ultrapassando, dessa maneira, a oposição de confronto tradicional existente entre essas duas instâncias (ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994). Pensando de uma maneira muito similar a Norbert Elias, Pierre Bourdieu afirma que “o campo é um espaço estruturado de posições; os agentes que ocupam essas posições competem para obter bens raros (os capitais econômico, cultural e social) que autorizam a dominação dentro do campo e sua legitimação” (DÉCHAUX, Jean Hugues. *Norbert Elias et Pierre Bourdieu: analyses conceptuelles comparées*. Archive européen de Sociologie. Cambridge. n. 34, 1993. p. 6).

³¹ Norbert Elias diz que enquanto a aristocracia, por meio de suas práticas distintivas, tenta salvaguardar sua condição de dominante, que ela reconhece ameaçada, a burguesia passa a adotar maneiras e costumes aristocráticos como forma de vencer o inimigo (ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Lisboa: Estampa, 1995).

habilidade da Igreja em produzir um discurso que contivesse uma nova verdade, capaz de dar legitimidade às suas ações.³² Mas que verdade era essa? Qual a postura que deveria ser adotada pela Igreja para fazer frente às inovações do mundo moderno? Diante desse quadro de mudanças no contexto social e cultural, como recuperar a auréola mística perdida desde o tempo medieval?

Para contrapor-se a essa situação desfavorável, a Igreja Católica assumiu uma dupla missão: a afirmação de seus princípios tradicionais e a retomada clara e precisa de seu pensamento em matéria social.³³ Essa preocupação acompanhou a ação política da Igreja durante todo o século XIX, sobretudo a partir do papado de Pio IX (1846-1878). Ao substituir Gregório XVI (1831-1846), considerado excessivamente anti-revolucionário e reservado diante das novidades, Pio IX foi visto inicialmente como um papa liberal, porém, as perdas ocorridas no plano político³⁴ o levaram a adotar no plano religioso uma postura francamente conservadora. Para explicitar sua hostilidade às ideologias modernas escreveu, em 1864, a encíclica *Quanta Cura*, anexando a ela o *Syllabus errorum*, catálogo com 80 proposições em que condenava qualquer contato físico ou mental com o mundo moderno. Além disso, em 1870, definiu a infabilidade pontifícia e proclamou o dogma da Imaculada Conceição.

Dessa forma, a Igreja, buscando a convergência entre os seus interesses e os da sociedade, passou a investir num programa de

³² De acordo com Michel FOUCAULT o exercício do poder está condicionado à produção da verdade. FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 28-29.

³³ VICENS VIVES, Jayme. *Historia General Moderna*. Barcelona: Montaner Y Simon & A, 1952. v.2, t.2, p. 407.

³⁴ A proclamação da República romana, em 1848, e a anexação dos Reinos Pontifícios ao Reino da Itália em 1870.

recuperação da “tradição” e da “autoridade”, adotando como política religiosa um modelo 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 adotada pela Igreja até meados do século XX.³⁵

Também conhecido como romanização ou reforma, esse movimento, de inspiração clerical e hierárquica, tinha como proposta um projeto de reeuropeização do catolicismo, marcado pela centralização institucional na figura do Papa e, enquanto orientação política, procurou garantir a independência da Igreja contra as pretensões regalistas dos governos. De acordo com os ultramontanos, a salvação da humanidade dependeria da recristianização do mundo e essa tarefa deveria ser assumida pela Igreja, portadora da Verdade, conforme definição do Concílio de Trento.³⁶

No Brasil, a penetração do catolicismo ultramontano teve início na segunda década do século XIX, com a vinda de alguns padres lazaristas, cujo objetivo era o de promover a expansão das missões populares e oferecer educação e formação em colégios e seminários como os de Caraça, Campo Belo e Mariana.³⁷

³⁵ Embora muitos autores utilizem o Concílio Vaticano II (1962-65) como marco divisório para o final do processo de romanização, concordamos com Heloísa de Souza MARTINS que defende a ideia de que as propostas defendidas no Concílio refletem as práticas que já vinham ocorrendo no corpo da doutrina católica, por exemplo, graças à atuação “especializada” da Ação Católica no meio agrário, operário e estudantil (RODRIGUES, Iram Jácome. Igreja e movimento operário nas origens do novo sindicalismo no Brasil (1964-1978). *História: Questões & Debates*. Curitiba: ANPUH, v. 15, n. 29, p. 25-58, jan-dez. 1998. p. 49).

³⁶ MANOEL, Ivan. *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 42.

³⁷ WERNET, A Igreja..., p. 96..

Ao recuperar o gosto pelo milagroso e incentivar às práticas religiosas,³⁸ o movimento ultramontano procurava resgatar a ideia do inferno e do paraíso que havia povoado o imaginário medieval e, ao mesmo tempo, buscava combater o racionalismo científico, mantendo a dicotomia entre as verdades sobrenaturais e as verdades científicas.

Entretanto, apesar da vitória obtida sobre o catolicismo iluminista, o ultramontanismo não alcançou o êxito esperado no que se referia ao retorno ao confessionário. As mudanças científicas, técnicas, políticas, sociais e culturais ocorridas durante o século XIX não permitiam mais que homens e mulheres pensassem sobre o pecado da mesma forma que no medievo.

Diante desse novo contexto, a estratégia política adotada por Leão XIII, sucessor de Pio IX, para garantir a sobrevivência institucional da Igreja foi adaptar-se às transformações da sociedade. Durante o seu pontificado (1878-1903), na tentativa de estabelecer um padrão de negociação com a modernidade, esse Papa buscou apoio nos princípios da filosofia escolástica de Santo Tomás de Aquino,³⁹ que não se opunha à

³⁸ A celebração solene da Primeira Comunhão – até então desconhecida – e a adoração ao Santíssimo Sacramento levaram ao surgimento dos congressos eucarísticos, cujo maior objetivo era, por meio do espetáculo de grandes manifestações, sensibilizar as massas indiferentes e mostrar aos católicos intimidados pela política anticlerical a força e a representatividade da Igreja.

³⁹ Segundo Tomás de Aquino “não é possível a demonstração racional em matéria de fé, onde os princípios são, para nós, não evidentes, transcendentés à razão, mistérios, e igualmente ininteligíveis suas conclusões lógicas.” PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. *História da Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 240.

submissão da fé católica, nem, tampouco, ao progresso das ciências,⁴⁰ para defender a ideia de que as verdades de ordem sobrenatural excediam as forças de qualquer inteligência, não cabendo à razão humana negar essas mesmas verdades, medi-las ou interpretá-las segundo seu capricho. Com essa postura, aliada ao princípio de que cultura e Estado eram entidades autônomas ao lado da Igreja, o Papa modificou as relações entre o Vaticano e a sociedade obtendo uma série de conquistas morais.⁴¹

Numa perspectiva neotomista,⁴² nas diferentes encíclicas escritas durante o seu pontificado (1878-1903), a crítica de Leão XIII não tinha como alvo principal a ciência, mas a influência da modernidade nos novos escritos filosóficos. Ao mesmo tempo que afirmava que cumpria “receber de bom grado e com reconhecimento todo pensamento, toda invenção feliz, toda descoberta útil, venham de onde vierem”,⁴³ aproveitava para chamar a atenção para “a malícia do tempo em que vivemos”⁴⁴ e a “paixão da novidade”, que pareciam invadir o espírito dos próprios filósofos católicos.

40 Enquanto na concepção platônico-agostiniana, o conhecimento humano depende de uma particular iluminação divina, Santo Tomás de Aquino, apoiado na gnosologia aristotélica, afirma que o campo do conhecimento humano verdadeiro e próprio é limitado ao mundo sensível. Acima do sentido há o intelecto, a alma é concebida como a forma substancial do corpo.

41 VICENS VIVES, *Historia...* v.6, t.2, p. 407-8.

42 O neotomismo se constituiu numa doutrina filosófica que procurou adaptar o pensamento de Tomás de Aquino para as discussões relacionadas às descobertas científicas e aos problemas específicos do mundo moderno. No Brasil, a penetração do neotomismo ocorreu, principalmente, por meio das ideias do francês Jacques Maritain (1882-1973), representante do pensamento cristão humanista, que defendia a descompatibilização da fé católica com os saberes das ciências positivas.

43 LEÃO XIII, Papa. *Encíclica Aeterni Patris*. 4 de agosto de 1879. Sobre a filosofia cristã. Rio de Janeiro: Vozes, 1956. p. 26-7.

44 LEÃO XIII, *Encíclica Aeterni Patris...*, 1879, p. 4.

Essa invasão, pressentida até mesmo no âmbito institucional da Igreja Católica, gradativamente tomava conta da sociedade que, na passagem do século XX, era norteadada pelo cientificismo e pelas imagens produzidas pelos avanços da técnica. Além disso, a modernidade trazia desafios e exigia respostas cada vez mais rápidas em todos os campos. Se em meados do dezenove a ideia de morrer em pecado ainda parecia assustadora, no início desse século os medos eram outros. A morte, antes entregue exclusivamente aos desígnios de Deus, agora podia ser protelada com o auxílio da ciência. O crescimento econômico, a partir do período pós Primeira Guerra, aliado aos avanços no campo da medicina, tornou a vida terrena, se não “paradisiaca”, ao menos suportável. A pregação feita pelos sacerdotes já não respondia às expectativas dos cristãos e o imaginário infernal não tinha mais a mesma força sobre os fiéis. Mesmo assim, a Igreja tentava resistir. Continuou incentivando os católicos a frequentar a comunhão, praticar o culto aos santos, a devoção ao Sagrado Coração de Jesus e à Virgem Maria. Além disso, procurou atuar na divulgação de catecismos, na expansão missionária e na instalação de seminários e colégios para atender à juventude. Essas ações tinham como objetivo restabelecer a autoridade da Igreja nas esferas pertinentes à sua atuação. Se no aspecto religioso o ensino do catecismo era uma das prioridades a ser atingida, no âmbito da sociedade civil uma das grandes cruzadas da política ultramontana era a luta pela educação cristã.⁴⁵ Esse último ponto era fundamental para que a Igreja recuperasse a hegemonia no campo da produção do saber. Para a construção de uma nova verdade e a manutenção do campo de poder, era imprescindível a obtenção do controle sobre o sistema educacional. A primeira tarefa seria recuperar o modelo escolar

⁴⁵ Sobre essa discussão ver PASSOS, Mauro. *A pedagogia catequética e o movimento educativo-religioso na Primeira República do Brasil (1889-1930): seus pressupostos e suas relações*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. Educação no Brasil: história e historiografia. Sociedade Brasileira de História da Educação. Fórum de Ciência e Cultura. Rio de Janeiro: UFRJ, 6-9 nov. 2000. p. 3. 1 CD-Rom.

que vigorava no período anterior à expulsão dos jesuítas, cuja filosofia de trabalho tinha como principal intuito a reafirmação da autoridade da Igreja pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia. Convém lembrar que a supremacia da Igreja no espaço educacional, no período anterior à saída da Companhia de Jesus, era um fato incontestável em todos os países católicos.⁴⁶

Quando Pio X assumiu seu pontificado, em 1903, encontrou o mundo da *belle époque* imerso na civilização moderna. Para assegurar o poder da Igreja, a estratégia adotada foi combater, além do racionalismo científico, as novas formas de pensamento, que estavam emergindo a partir da crítica feita pelos diferentes campos de conhecimento aos modelos tradicionais, principalmente a partir dos desdobramentos decorrentes da teoria evolucionista, do surgimento de uma crítica materialista da história e do nascimento da Psicanálise.

A disseminação de uma filosofia moderna,⁴⁷ já combatida por Leão XIII, continuava representando um perigo concreto para a Igreja, porque essa nova forma de pensar, fundamentada no agnosticismo, contrapunha-se frontalmente à Escolástica, colocando em risco a própria formação do

⁴⁶ Analisando-se, por exemplo, a situação educacional da França, CARON diz que em 1850, para uma população de 18 milhões de franceses, havia 65 mil colegiais, dos quais mais de 40 mil (60%) eram atendidos pelos jesuítas, o que comprova o domínio educativo e pedagógico dessa congregação sobre o ensino dos jovens. Em 1789, num universo de 25 milhões de habitantes, havia 70 mil colegiais, caindo esse número para 50 mil em 1806. CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc.XVIII - fim do século XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude, (org.) *História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 148.).

⁴⁷ De acordo com a filosofia dos modernistas, a religião pertenceria ao mundo da consciência, e, portanto, ao campo da experiência individual, podendo ser explicada como qualquer outro fato. Nessa perspectiva, todas as religiões seriam verdadeiras. 1996. p. 148

clero. Na luta contra a modernidade, Pio X elaborou a Encíclica *Pascendi Dominici Gregis*, atacando abertamente as doutrinas modernistas e impondo, logo a seguir, o juramento antimodernista aos teólogos.⁴⁸ A autoridade religiosa da Igreja precisava ser mantida para garantir a tradição, impedir o desejo desenfreado pelas novidades e preservar o clero e a mocidade. Pio X tomou medidas enérgicas nesse sentido, impondo os ensinamentos da filosofia escolástica, proibindo a leitura e a publicação de obras modernistas e exigindo que fossem afastados dos espaços educacionais todos “aqueles que se mostrassem amigos de novidades em matéria histórica, arqueológica e bíblica”.⁴⁹

O final do pontificado de Pio X coincidiu com o início da Primeira Guerra Mundial e a partir desse momento, além da atribuição de defender a moral, a Igreja viu-se diante de um novo inimigo – o comunismo proposto pela revolução russa. As ideias defendidas pelos socialistas de que o governo deveria ser o único responsável pela educação precisavam ser combatidas com determinação. Com esse propósito, em 1929, o Papa Pio XI elaborou a Encíclica *Divini Illius Magistri* para discutir especialmente o tema da educação. Nesse documento, retomando questões já abordadas por Leão XIII⁵⁰ quanto à importância capital da educação e seu papel social, defendeu com veemência o direito natural da família pela educação dos filhos, cuja responsabilidade cabia à família e ao Estado (sociedades naturais), mas sobretudo à Igreja (sociedade sobrenatural).

Elaborado num contexto extremamente favorável, esse discurso

⁴⁸ O *Motu Proprio Sacrarum Antistitum* foi assinado em 1 de setembro de 1910. (JAVIERRE, José Maria. Pio X. Lisboa: Editorial Aster; São Paulo: Livraria Flamboyant. p. 290).

⁴⁹ PIO X, Papa. *Encíclica Pascendi Dominici Gregis*. Sobre as Doutrinas Modernistas. São Paulo: Edições Paulinas, 1907. p. 59.

⁵⁰ Encíclicas *Aeterni Patris* (1879) e *Sapientiae Christianae* (1890).

encontrou ressonância na sociedade porque, graças ao movimento de reação geral contra o individualismo do século XIX e ao sucesso das experiências com trabalhos comunitários, a Igreja vivenciava nesse momento o fenômeno da redescoberta das suas dimensões religiosas e sobrenaturais, passando a contar com o aumento do prestígio moral do papado.⁵¹ Por outro lado, alguns princípios caros aos regimes fascistas – que se desenvolveram na Europa entre as duas guerras mundiais –, baseados na autoridade, na ordem, na hierarquia e na defesa da família, contribuíram para que a Igreja efetivasse seu trabalho pastoral e educacional, sem precisar entrar em conflito com o modelo vigente na sociedade.

Por meio de argumentos que enfatizavam a conjunção de interesses entre as três instâncias de poder (o Estado, a Família e a Igreja), a Igreja demonstrava o interesse no estabelecimento de um acordo com o Estado, mas, ao mesmo tempo, procurava limitar o espaço de atuação deste, mostrando que apenas ela tinha autoridade e competência para oferecer uma educação completa dentro de princípios morais e religiosos, e que a opção para tanto cabia à família. Para isso, a Igreja deveria ter independência para o exercício da sua missão educativa, não devendo se subordinar a qualquer autoridade terrena: “É, pois, com pleno direito que a Igreja promove as letras, as ciências e as artes, enquanto necessárias ou úteis à educação cristã”.⁵²

Ainda apoiado no discurso de Leão XIII, Pio XI procurará mostrar ao Estado que, para ser um bom cidadão, o indivíduo precisava antes ser um bom cristão e, portanto, “somente a partir do temor de Deus, princípio sobre o qual se funda a autoridade, poderá existir a ordem, a tranquilidade

⁵¹ AUBERT; HAJJAR, *A Igreja...*, p. 167.

⁵² PIO IX, *Sobre...*, 1929, p. 12.

e o bem-estar na família e na sociedade”.⁵³ Considerando que a verdade moral somente poderia ser conhecida por meio dos ensinamentos da Igreja, esta deveria ter liberdade absoluta para gerir suas instituições de ensino, e, além disso, colocar-se como responsável pela “vigilância” da educação dos fiéis em qualquer instituição pública. Essa “vigilância” não poderia ser considerada “ingerência indevida”, porque era “direito inalienável da Igreja (...) **vigiar** por toda a educação de seus filhos, os fiéis, em qualquer instituição, quer pública quer particular, não só no atinente ao ensino religioso aí ministrado, mas em qualquer outra disciplina ou disposição, enquanto estão relacionadas com a religião e a moral”⁵⁴ (sem grifo no original). Nesse aspecto, ao Estado caberia unicamente a função de proteger a família, respeitando o seu direito sobre a educação cristã.

Outro fator preocupante para a Igreja, nesse momento, era o afastamento cada vez maior da juventude em relação à família. Esse fenômeno, vinculado a fatores econômicos, industriais, comerciais ou políticos, devia-se, de acordo com Pio XI, não tanto à excessiva severidade, mas principalmente à impaciência, à ignorância e ao relaxamento da disciplina familiar num momento em que “crescem indômitas as paixões dos adolescentes”.⁵⁵ Segundo ele, as inovações trazidas pela modernidade aumentavam “as ocasiões de naufrágio moral e religioso para a juventude inexperiente”, mergulhando a sociedade numa “lastimável decadência hodierna da educação familiar”.⁵⁶ Apontava ainda como perigos do mundo moderno “especialmente os livros ímpios e licenciosos (...) os espetáculos do cinema e as audições radiofônicas”, e enfatizava a necessidade de uma “vigilância” extensa e cuidadosa. Nesse cenário, os colégios católicos

⁵³ PIO XI, *Sobre...*, 1929, p. 37.

⁵⁴ PIO XI, *Sobre...*, 1929, p. 13.

⁵⁵ PIO XI, *Sobre...*, 1929, p. 36-37.

⁵⁶ PIO XI, *Sobre...*, 1929, p. 36.

adquiriam um papel cada vez mais substancial a ser desempenhado junto à sociedade: o de subsidiar a família na educação dos adolescentes e complementar as funções do Estado e da Igreja na formação de cidadãos cristãos.

Diante desse quadro, a Igreja passou a investir numa política de disseminação dos colégios católicos em todo o mundo, procurando, a um só tempo, legitimar o seu domínio no plano educacional e minimizar as consequências trazidas pelos avanços do mundo moderno. No Brasil, durante a década de 1920, dezenas de colégios foram fundados por diferentes congregações, com o claro propósito de oferecer educação católica e assegurar os princípios morais e a preservação dos costumes. Justamente nesse panorama, foi fundado em 1925, pelos Irmãos Maristas, o Instituto Santa Maria, sobre o qual esse estudo se refere.

CAPÍTULO 1

IGREJA, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Nascemos, por assim dizer duas vezes: uma para existir e a outra para viver; uma para a espécie e a outra para o sexo. (Jean Jacques Rousseau)

A preocupação da Igreja com o jovem, como grupo social, pode ser percebida na afirmação feita, no início do século XVII, pelo Padre Mutius Viterlichi, Geral da Companhia de Jesus, de que a educação da juventude era o principal meio que a Divina Providência concedera aos jesuítas para reformar a humanidade.⁵⁷ A declaração, além de reiterar a importância dada à educação pelo Concílio de Trento (1545-1563), evidenciava a intenção da Igreja de escolher a juventude como a camada social capaz de viabilizar o projeto reformista e a educação como um mecanismo eficiente para frear os avanços da modernidade.

Atenta às transformações ocasionadas pelo contexto de consolidação do Estado Moderno, a Igreja, assim como o Estado, procurou acompanhar o processo de mudanças bastante visíveis que estavam ocorrendo no espaço cultural e social e cujos reflexos tinham desdobramentos na estrutura escolar, nas práticas de sociabilidade e, sobretudo, no papel ocupado pelo jovem na sociedade moderna.

⁵⁷ NUNES, *Ensino...*, p. 26.

Se nas sociedades dos séculos XVI e XVII não existia ainda uma demarcação nítida entre infância e juventude, nem tampouco se tinha uma noção precisa da singularidade da sua condição,⁵⁸ a partir da época moderna, a dilatação das bases territoriais levou os jovens a extrapolar os limites da aldeia e a estabelecer novas formas de sociabilidade.⁵⁹ A configuração desse novo contexto implicou a necessidade de homogeneização e de maior controle social. O surgimento de novas formas de socialização levou, progressivamente, os espaços institucionais a adotarem sistemas mais rigorosos de classificação e controle. Se, na escola medieval, “o mestre não se interessava pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula”,⁶⁰ a partir dos séculos XVI e XVII a disciplina foi introduzida no espaço escolar com o propósito de submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito. Da mesma maneira, a distribuição por faixa etária passou a obedecer critérios mais precisos. Contrapondo-se à pedagogia humanista, que não fazia distinção entre a criança e o homem, o processo de diferenciação da massa escolar, iniciado no final do século XV, e sobretudo a partir do século XVI, com o objetivo de adaptar o ensino ao nível dos alunos, indicava a preocupação com as particularidades da infância e da juventude. Philippe Ariès diz que foi a partir dessa distinção das classes escolares e da classificação dos alunos de acordo com as diferentes idades que surgiu a instituição colegial,⁶¹ como se a conhece hoje.

⁵⁸ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 1981. p. 176.

⁵⁹ LEVI; SCHMITT. *História dos jovens...*, p. 16.

⁶⁰ ARIÈS, *História...*, p. 180.

⁶¹ No século XIII, os colégios eram instituições asilares fundadas por doadores para abrigar estudantes pobres e não tinham como atribuição o ensino. Este começou a ser ministrado nos colégios somente a partir do século XV quando os estabelecimentos transformaram-se em instituições complexas, com conotações hierárquicas mais evidentes, oferecendo não apenas o ensino, mas um programa de vigilância e enquadramento da juventude (ARIÈS, 1981, p. 169-170).

Assim, sobretudo durante o século XVIII, o esforço empreendido para produzir o homem esclarecido fez com que as idades fossem reinventadas e a passagem da infância à idade adulta passasse a ser ritmada pela educação e pela instrução.⁶² Enquadrada e classificada enquanto categoria social, a juventude passou a ser alvo de preocupações de pensadores e pedagogos,⁶³ e a sua vinculação às ideias de transitoriedade, mudança e instabilidade contribuiu para que a categoria passasse a ser concebida como metáfora das mudanças sociais, sendo identificada por diferentes correntes do pensamento como portadora de esperanças e ameaças sociais latentes.⁶⁴ Para manter a ordem social, política e religiosa os jovens precisavam ser contidos e, nesse sentido, fazia-se necessário a adoção de medidas de controle que fossem capazes de assegurar um comportamento social pautado em princípios éticos e religiosos. O descontrole, a excitação e o rebuliço, características marcantes nessa idade, precisavam ser substituídos pelo domínio de si e pela sujeição moral. Dessa forma, as novas práticas pedagógicas, implantadas no final do século XVIII, procuravam evidenciar, cada vez mais, o papel preponderante da educação na modelagem do homem e, a partir daí, o ensino secundário, mais do que ensinar, tinha a obrigação de educar moralmente o futuro adulto.⁶⁵

A tentativa de propor métodos mais adequados para a aprendizagem levou o alemão Froebel, um seguidor de Rousseau e de Pestalozzi, a desenvolver um método particular que procurasse favorecer o desenvolvimento da criança por meio de exercícios, jogos e cantigas.

⁶² CARON, Os jovens..., In: LEVI; SCHMITT. *História...*, p. 141.

⁶³ ARIÈS, *História...*, p. 231.

⁶⁴ SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da Era Moderna. In: LEVI; SCHMITT. *História...*, p. 267.

⁶⁵ CARON, Os jovens... In: LEVI; SCHMITT. *História...*, p. 138-139.

Nessa mesma perspectiva, o Abade Gaultier, baseando-se nas ideias do francês Rollin, desenvolveu, em 1780, o método recreativo, cujo princípio consistia em tornar o ensino mais agradável, por meio da emulação.⁶⁶ O objetivo desses educadores era tentar conciliar uma instrução de qualidade, sem detrimento dos aspectos ligados ao domínio da moral e da religião.

As preocupações em diferenciar os processos de crescimento, formação e educação tiveram como resultado a passagem da educação familiar para o âmbito da escola.⁶⁷ Esse processo de substituição da família pela escola, consolidado na passagem do século XVIII para o XIX, transformou o colégio numa instituição essencial à sociedade, abrindo-se para os leigos, nobres, burgueses e também para famílias mais populares.⁶⁸ A abertura dos estabelecimentos de ensino à população em geral também era uma resposta aos novos tempos, descortinados pela Revolução Industrial, que evidenciavam a necessidade de instituições dirigidas a outras camadas da população, que não apenas à elite.

Diante desse quadro, a Igreja ultramontana procurou estimular, em muitos países europeus, o renascimento e a criação de várias ordens

⁶⁶ O significado do termo está associado à rivalidade, disputa, competição e igualdade. CARVALHO, Felisberto de. (coord). *Methodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901. p. 23-24.

⁶⁷ Não se pode esquecer também que as transformações ocorridas durante o processo de constituição do Estado Moderno provocaram mudanças significativas no âmbito da família. A passagem do modelo da família tradicional (extensa) para família moderna (nuclear) colocava em risco a preservação dos valores morais que antes eram garantidos pelo estreito convívio de diversas gerações no mesmo espaço doméstico. Com o surgimento da família nuclear, a possibilidade de uma ruptura na transmissão desses valores tornava-se cada vez maior. (SHORTER, Edward. *Naissance de la famille moderne XVIII-XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil, 1977).

⁶⁸ ARIÈS, *História...*, p. 171-173.

e congregações religiosas⁶⁹ voltadas para à educação e assistência das camadas mais empobrecidas. Assim, procurando fazer frente às demandas da emergente sociedade industrial, carente de cidadãos preparados para o mundo do trabalho, surgiram congregações religiosas masculinas e femininas de diversas nacionalidades voltadas especificamente à educação da juventude mais pobre. Uma das instituições precursoras, nesse sentido, foi a dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada no final do século XVII por João Batista de La Salle,⁷⁰ visando garantir a ordem e a moralidade pública e preparar trabalhadores produtivos para a nova sociedade que se instituía.⁷¹ Antes disso, São Vicente de Paulo já havia fundado, em 1625, a Sociedade

⁶⁹ Muitas ordens e congregações que haviam sido extintas durante a Revolução Francesa ressurgiram durante a primeira metade do século XIX, mas somente no início do século XX a Igreja conservadora atingiu seus objetivos. AUBERT; HAJJAR, *A Igreja ...*, v.1. p. 109. É importante frisar que enquanto a “ordem” se caracteriza como uma sociedade de pessoas ligadas por votos solenes e submetidos a uma regra, a “congregação” tem apenas votos simples. Outra particularidade é que, tradicionalmente, as mulheres são excluídas das ordens.

⁷⁰ São João Batista de La Salle (Reims 1651- Rouen 1719) fundou em 1682 o Instituto dos Frades das Escolas Cristãs, para a instrução e a educação das crianças pobres. Portador de ideias inovadoras no campo educacional, além de observar em seus estudos pedagógicos a necessidade de controle sobre a família, vendo a criança como produto das relações familiares, propunha como método pedagógico a separação dos alunos em classes, conforme o nível de progresso, preocupando-se igualmente com a transmissão de códigos de boa conduta. Na pedagogia é visto, juntamente com Dêmia e Rousseau, como um autor da modernidade, em contraposição a Ramus ou Comenius (NARODOWSKI, Mariano. *A infância como construção pedagógica*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 107-118. p. 116).

⁷¹ De acordo com Riolando AZZI, outro defensor da escolarização das camadas mais pobres foi o francês Carlos Dêmia que escreveu, em 1666, uma obra exortando os administradores e comerciantes “sobre a necessidade e utilidade das escolas cristãs para a instrução das crianças pobres” (AZZI, Riolando. *História da Educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1996. v. 1, p. 22.).

dos Padres da Missão⁷² com o objetivo de oferecer ensino especialmente às classes populares. Nesse rastro, outras congregações, como a dos salesianos⁷³ e a dos maristas, surgidas em meados do dezenove, passaram igualmente a ocupar-se da educação das camadas menos favorecidas.

Também conhecida como Pequenos Irmãos de Maria, a congregação Marista,⁷⁴ foi fundada por Marcelino Champagnat,⁷⁵ em La Valla, na França, em 1817, no bojo do movimento de retorno que caracterizou o período posterior à Revolução Francesa. Apoiando-se no modelo disciplinar dos jesuítas e nas propostas formuladas por La Salle, na

⁷² Também conhecidos como lazaristas, essa congregação, ao contrário dos jesuítas, estava mais preocupada com “o grosso da tropa” do que com os “vanguardeiros” (ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação exilada: Colégio do Caraça*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 33).

⁷³ A congregação de São Francisco Sales fundada em 1859, na Itália, por São João Bosco, para preservar os meninos oriundos das classes mais pobres dos riscos da indigência e da corrupção. Para tanto, a congregação criou os oratórios festivos, que eram locais destinados a abrigar jovens marginalizados e oferecer instrução religiosa, bem como as escolas profissionalizantes, cujo principal objetivo era a educação para o trabalho. Sobre o assunto ver NEGRÃO, Ana Maria Melo. Educar para a cidadania através de valores católicos: Liceu salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. In: NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti do. (org). *Memórias da Educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Unicamp, 1999. p. 197-243.

⁷⁴ São chamados Irmãos Maristas os membros de várias congregações religiosas consagradas à Virgem Maria. As duas mais importantes são a dos padres maristas, congregação fundada pelo padre Jean Claude Colin, aprovada em 1816 e formada por padres e freiras; e a dos irmãos maristas, instituto de ensino formado de religiosos leigos, com votos simples, aos quais este estudo se refere.

⁷⁵ Marcelino Champagnat nasceu na França em 1789 e faleceu em 1840. Ainda no seminário, ao observar a precariedade da educação cristã entre a juventude, quis fundar uma Sociedade consagrada a Maria, com finalidade educativa (AZZI, *História da Educação católica...*, v.1, p. 23).

obra *A conduite des écoles chrétiennes*,⁷⁶ os maristas procuraram trabalhar junto às populações camponesas do interior da França. O empenho de Champagnat e de seus primeiros adeptos, no sentido de superar as dificuldades decorrentes das condições materiais e do isolamento habitual em que viviam essas pequenas congregações, levou os Pequenos Irmãos de Maria a absorverem, durante a década de 1840, outras duas congregações francesas voltadas ao ensino, a Instrução Cristã e os Irmãos Viviers.

O cenário político francês, sob o governo de Luís Napoleão Bonaparte e o desenvolvimento das congregações religiosas durante a primeira metade do século XIX, possibilitou à Igreja a penetração no ensino do Estado e no desenvolvimento de ensino livre, favorecendo a atuação dos ultramontanistas. Nesse contexto, em 1851, logo após a Lei Falloux,⁷⁷ a congregação Marista foi reconhecida como instituto para as finalidades legais de ensino.

No entanto, com o advento da Terceira República,⁷⁸ o conflito

⁷⁶ Além dessa obra, publicada em 1717, La Salle escreveu *Devoirs du chrétien*, editada em 1703 e *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, publicada pela primeira vez em 1729. Os manuais escritos por La Salle constituíram importante fonte para autores como Norbert Elias – que utilizou as *Règles de la bienséance...* para discutir a disseminação do comportamento da corte para estratos mais amplos da burguesia, na obra *O processo civilizador* – e Michel Foucault, que apoiou-se na obra *Conduite des écoles chrétiennes* para discorrer sobre a docilização dos corpos em Vigiar e punir.

⁷⁷ Essa Lei, promulgada em 15 de março de 1850, concedeu liberdade para o ensino secundário e assegurou ao clero influência no ensino público. AUBERT; HAJJAR, *A Igreja...*, v.1, p. 31.

⁷⁸ Nesse período, a política adotada pelo ministro da Instrução Pública, Jules Ferry, que permaneceu no poder entre 1879 e 1885, combateu ferozmente as congregações religiosas, fechando – ainda que temporariamente – mais de duas centenas de conventos masculinos, particularmente jesuítas. Além disso, ao anular o caráter obrigatório da instrução religiosa, excluiu frades e freiras das escolas públicas. AUBERT; HAJJAR, *A Igreja...*, v.1, p.75.

entre a Igreja e o Estado, que passou a defender o ensino livre, obrigou as congregações religiosas a redirecionarem seus projetos no combate ao ensino leigo e à difusão de outras escolas confessionais. Dentro desse quadro, em 1880, a congregação Marista deu início ao processo de expansão dos limites de atuação para outros países e continentes, chegando ao Brasil.

Nesse momento, juntamente com os Maristas, chegaram ao Brasil diversas congregações religiosas voltadas ao ensino. Esse movimento coincidia com a política expansionista efetivada por Leão XIII, cujo objetivo era o de impedir o avanço do movimento em defesa do ensino científico, particularmente no estudo secundário, considerado um estágio importante para a formação do cidadão, que ultrapassava o simples preparo do aluno para o ingresso nos estudos superiores.⁷⁹

Todavia, apesar do esforço da Igreja em estender a educação para outras camadas da população, durante o século XIX, de modo geral, a instrução continuava sendo um privilégio ao qual poucos tinham acesso. Mesmo na Europa, de acordo com as análises de Hobsbawm, o sistema educacional, sobretudo no nível secundário, continuava restrito a uma pequena camada constituída por filhos de famílias abastadas ou por aqueles que, não podendo pagar os estudos, estudavam em seminários, administrados por ordens tradicionais como a dos jesuítas, dominicanos e lazaristas.

No final do século XIX, em decorrência do processo de consolidação da modernidade, a educação já havia se tornado, para os europeus, um dos principais critérios para determinar a estratificação social. A educação secundária, nesse período, era um dos requisitos

⁷⁹ HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora da USP; Editorial Grijalbo Ltda, 1972. p.120.

básicos para que alguém tivesse o *status* de classe média reconhecido, enquanto a educação superior havia se transformado no passaporte que garantia o acesso à alta classe média e outras elites.⁸⁰

Assim, o século XIX vai assistir ao processo de consolidação de uma escola que, triunfante, passa a se encarregar da totalidade da formação da criança e do adolescente.⁸¹ Essas práticas disciplinares, além de estarem associadas a uma nova concepção de educação, visavam garantir a reprodução de modelos de conduta e, nesse sentido, tinham o respaldo das famílias, também interessadas num controle mais efetivo sobre os filhos. A escola, ao assumir a tarefa de formação dos estudantes, ganhou autoridade moral. Com a introdução da disciplina no espaço escolar, surgiu a noção de criança bem-educada, como um traço distintivo entre a burguesia e as camadas populares. À medida que a criança e o adolescente passavam cada vez mais tempo na escola,⁸² cabia à família escolher uma boa instituição para que a educação ministrada em sala de aula fosse estendida para fora dos muros escolares, de forma a garantir que as crianças e os adolescentes fossem preservados das rudezas e da imoralidade do mundo dos adultos.

⁸⁰ HOBBSAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 301.

⁸¹ CARON, Os jovens..., In: LEVI; SCHMITT. *História...*, p.146.

⁸² Ao mesmo tempo que cresceu o número de crianças e adolescentes que passaram a frequentar a escola, também aumentou o tempo de permanência deles no espaço escolar. Embora a oferta do ensino secundário continuasse restrito às camadas mais privilegiadas, no final do século XVIII já era comum os alunos permanecerem na escola, por um período de quatro ou cinco anos.

1.2 Igreja e Educação no Brasil

O papel exercido pela Igreja, desde o início da colonização, no campo educacional brasileiro tem sido, há longo tempo, objeto privilegiado de intelectuais ligados à história da educação.⁸³

As análises sobre educação no Brasil iniciam, invariavelmente, com uma discussão acerca da inegável influência dos jesuítas sobre as práticas de ensino, mesmo após a penetração da cultura iluminista, ocorrida na segunda metade do século XVIII, que ocasionou a expulsão da Companhia de Jesus do país.⁸⁴

Outra questão apontada por esses autores está relacionada à carência de professores qualificados para atender à população escolar da Colônia, o que contribuiu para que o governo português estabelecesse uma

⁸³ Entre os autores que se dedicaram à história da educação no Brasil, ressaltamos os trabalhos de ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil* (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978; NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. 2. ed. São Cristóvão (SE): Editora da UFS, 1999; HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora da USP; Editorial Grijalbo Ltda, 1972; NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974; RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores associados, 1998; GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

⁸⁴ Para colocar em prática a Reforma Pombalina, implantada 13 anos após a saída dos jesuítas, ocorrida em 1759, o Estado precisou recorrer a professores primários que não tinham, em geral, mais que uma breve instrução elementar. Diante da falta de preparo desses professores, o Estado passou a contar com o trabalho de religiosos de outras congregações, principalmente capelães rurais que haviam recebido formação jesuítica (Ver ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil* (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978. Sobre a política educacional pombalina também consultar NUNES, *Ensino...*, p. 41-61.

política educacional voltada para o ensino primário, em detrimento do ensino secundário,⁸⁵ deixado exclusivamente nas mãos das congregações religiosas.

Dessa forma, os institutos religiosos sempre mantiveram um papel preponderante na educação das elites brasileiras, sobretudo a partir do século XIX, quando foram criados novos estabelecimentos de ensino fora do eixo composto pelas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.⁸⁶

É preciso notar, entretanto, que, apesar das iniciativas do governo e da Igreja, durante o Império, a educação no Brasil continuou bastante precária, constituindo-se, em grande parte, num privilégio, devido ao nascimento ou à posição social do indivíduos, contrastando com a situação de outros países da própria América Latina.⁸⁷ Em meados do dezenove, a média de alunos que frequentava escolas públicas ou particulares no

⁸⁵ Inicialmente, o ensino secundário compreendia aulas isoladas de preparação para ingresso aos cursos superiores. Somente a partir do Segundo Império foram criados os primeiros estabelecimentos oficiais de ensino secundário (Ver ARCHANJO, Léa Rezende. *Gênero e educação: relações de gênero no Colégio Estadual do Paraná (1950-1960)*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998. p. 8).

⁸⁶ Na década de 1820, além do Colégio do Caraça (MG), dirigido pelos padres da Congregação da Missão, também foi fundado o Internato dos Meninos de Itú. Em meados do século estavam em funcionamento os colégios Nossa Senhora da Conceição de Sorocaba e Nossa Senhora do Patrocínio de Itú, este último fundado em 1959 pelas Irmãs de São José de Chamberry para atender às mulheres. Sobre o assunto consultar especialmente MANOEL, Ivan. *A Igreja...* e ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação...*

⁸⁷ O Chile, por exemplo, apresentava, na década de 1870, taxas de alfabetização notavelmente mais elevadas e menor disparidade entre os gêneros (Ver HAHNER, June E. Educação e Ideologia: profissionais pioneiras na América Latina do século XIX. In: IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe. (orgs.) *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. p. 97).

Rio de Janeiro era inferior a 24 alunos para cada 1.000 habitantes.⁸⁸ Se na capital do Império o panorama era insatisfatório, nas províncias a questão educacional era ainda mais precária. No Paraná,⁸⁹ em 1865, os 2.539 alunos matriculados no curso primário e secundário, atendidos pelos estabelecimentos públicos e privados, representavam 3,5% do total da população, que na época era de 72.198 habitantes.⁹⁰

A aliança entre a Igreja e o Estado, referendada pela Constituição de 1824, aliada à postura política do governo brasileiro que tentava eximir-se da responsabilidade de manutenção do sistema escolar,⁹¹ permitiu à Igreja a ocupação de espaços privilegiados na área educacional praticamente durante todo o século XIX. Somente a partir da década de 1870, quando assumiu o Ministério do Império um representante⁹² dos setores modernizantes que encaravam a educação como peça chave para o progresso do país, esboçou-se um primeiro movimento por parte do

⁸⁸ Nessa época, a população da capital do Império era estimada em 250.000 habitantes. Existiam 32 escolas públicas primárias frequentadas por 2.216 alunos (1.473 meninos e 743 meninas) e 83 colégios ou escolas particulares, que atendiam a 6.918 alunos (4.640 meninos e 2.278 meninas) (Ver ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989. p. 95).

⁸⁹ Sobre a situação do ensino no Paraná durante o período provincial ver VECHIA, Ariclê. *Imigração e educação em Curitiba – 1853-1889*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo.

⁹⁰ ALMEIDA, *História...*, p.112.

⁹¹ MANOEL, *Igreja e...*, p. 23.

⁹² João Alfredo Correa de Oliveira, nascido em Pernambuco, em 1835, e formado em Direito, foi ministro do Império entre 1870 e 1871, e presidente do Conselho e ministro da fazenda no gabinete de 10 de março de 1888 (BLAKE, Augusto Victorino Alves. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. v.3, p. 315-316).

governo brasileiro em favor da laicização do ensino.⁹³ A afinidade com as ideias liberais, orquestradas pela Europa e Estados Unidos, evidenciando o papel cada vez mais preponderante que a ciência ocupava na sociedade, levou o governo brasileiro a adotar uma política educacional favorável à laicização e à substituição do ensino humanista, que era ministrado nos estabelecimentos católicos, pelas disciplinas científicas.⁹⁴

Entretanto, a Igreja romana, ciente dos perigos que esse avanço representava para a sua sobrevivência institucional no contexto mundial, passou a articular o movimento de reação, procurando encontrar uma fórmula de aproximação entre o desenvolvimento das ciências, cujo processo era sabidamente inevitável, e os princípios eclesiásticos. Diante do imenso “perigo em que o contágio das falsas opiniões lançou a família e a sociedade civil”, Leão XIII passou a apostar com maior ênfase na educação, sobretudo na educação dos jovens, como caminho para a manutenção da filosofia escolástica e a defesa da religião católica.

No Brasil, apesar das tentativas engendradas pelos defensores da laicização do ensino, os elos políticos entre a Igreja e o Estado facilitavam a penetração do discurso construído por Leão XIII, contribuindo para que a religião continuasse ocupando um lugar central nos programas escolares

⁹³ Nesse momento, ocorria na Europa um movimento em defesa do ensino científico, particularmente no estudo secundário, considerado um estágio importante para a formação do cidadão, que ultrapassava o simples preparo do aluno para o ingresso nos estudos superiores (HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora da USP/ Editorial Grijalbo Ltda, 1972. p. 120).

⁹⁴ João Alfredo defendia o ensino de disciplinas como Física, Química e História Natural desde as séries iniciais, de acordo com o modelo já adotado no país por algumas escolas estrangeiras argumentando que “os elementos dessas ciências não são mais difíceis que os da ciência matemática” (ALMEIDA, *História...*, p. 166).

e a Igreja mantivesse espaços estratégicos de poder.⁹⁵

Mesmo assim, algumas tentativas foram realizadas no sentido de minimizar o papel ocupado pela religião nos programas educacionais. No Paraná, o Regulamento de 1876, que reorganizou o ensino secundário, trazia duas grandes inovações: o professor não precisava obrigatoriamente professar a religião do Estado e os alunos não católicos podiam ser dispensados das aulas de instrução religiosa, a pedido dos pais. Assim, “muito embora a instrução religiosa continuasse fazendo parte do plano de estudos, ela deixou de ser o núcleo central, em torno do qual as demais matérias deveriam girar”.⁹⁶

Convém lembrar, no entanto, que, além dos problemas políticos e econômicos, o encaminhamento dessas propostas renovadoras se defrontava com problemas de ordem operacional. A formação dos professores continuava sendo o principal entrave para a implementação de um projeto de ensino mais condizente com o novo panorama econômico e social que se desenhava. Nesse sentido, as escolas particulares, e entre elas as religiosas, estavam melhor preparadas e por isso continuaram merecendo a confiança daqueles segmentos sociais interessados num ensino de qualidade.

⁹⁵ MARCHI, Euclides. Uma Igreja no Estado livre: o discurso da hierarquia católica sobre a República. *História: Questões & Debates*. Curitiba: ANPUH, v.10, n. 18-19, p. 213-259, jun-dez, 1989. p. 215.

⁹⁶ VECHIA, *Imigração...*, p. 170.

A Reforma Educacional Leôncio de Carvalho,⁹⁷ promulgada em 1879, também tentou transplantar para o Brasil as ideias de liberdade de ensino que vigoravam nos Estados Unidos, introduzindo o regime de frequência livre para o ensino secundário. Da mesma forma, procurou implementar propostas que vinham sendo discutidas na França e foram colocadas em prática através da Lei Ferry,⁹⁸ defendendo a liberdade de ensino para o ensino superior e a admissão das mulheres nesses cursos. Estabeleceu também a liberdade de crença, prevendo que o ensino religioso deixaria de ser obrigatório e seria ministrado em dias determinados, fora do horário escolar.⁹⁹ Entretanto, esse artigo mereceu questionamento por parte de pais e professores, que consideraram que a retirada do ensino religioso das disciplinas obrigatórias equivaleria à sua supressão. Os argumentos utilizados pelos defensores da manutenção do ensino religioso nos programas de ensino, independente do credo religioso professado, estavam pautados em princípios semelhantes.¹⁰⁰ Ou

⁹⁷ Essa reforma tornou a instrução obrigatória para as crianças menores de 14 anos e acrescentou o Desenho Linear, elementos de Música e Ginástica como matérias do primeiro grau. Para o segundo grau, o programa acrescentou as noções de Álgebra e de Geometria, elementos de Física, de Química e de História Natural. Previa ainda que os alunos recebessem noções gerais sobre os deveres do homem e do cidadão, além das noções de agricultura, horticultura, economia social e prática de certos ofícios para os meninos e economia doméstica para as meninas (Ver ALMEIDA, *História...*, p. 185).

⁹⁸ Ferry foi responsável pela criação do ensino secundário feminino e pela organização do ensino secular, por meio de medidas como a laicização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, até os doze anos.

⁹⁹ A medida levou o Colégio Dom Pedro II a modificar o juramento exigido para a concessão do bacharelado em Letras, a fim de torná-lo possível aos estudantes que não fossem católicos (Ver HAIDAR, *O ensino...*, p. 189).

¹⁰⁰ De acordo com esses princípios, a moral e a religião eram indissociáveis e deveriam ser ensinadas na escola, pois “um ensino sem moral, sem religião, lançará nos corações a semente da incredulidade, do ateísmo, da **imoralidade**, da revolta, e introduzirá, na sociedade moderna, irremediável fermento da dissolução” (ALMEIDA, *História...*, p. 186).

seja, embora houvesse interesse por parte de alguns setores do governo em separar a questão religiosa do espaço educacional, essa ideia não encontrava eco na sociedade brasileira, justamente pela dificuldade que esta tinha em desvincular o campo religioso do campo da moral.¹⁰¹

Nessa mesma direção pode ser analisada a resistência da população brasileira em relação à adoção do sistema misto nas escolas públicas.¹⁰² Nas discussões sobre o tema, levadas a efeito em 1873, eram reconhecidas as vantagens desse sistema em países como a França e os Estados Unidos, onde este já vigorava há algum tempo. No entanto, a maior parte dos professores convidados a discutir a questão considerava que a ideia era inaplicável no Brasil. De acordo com os docentes, a adoção do sistema misto poderia causar “males consideráveis”, devendo ser admitido somente a título de experiência e dentro de certo limite de idade que não ultrapassasse a infância.¹⁰³ Ou seja, as representações de gênero presentes no imaginário da sociedade brasileira impediam ao Estado a adoção de propostas educacionais copiadas de países com padrão cultural distinto do nosso.

Para além do interesse do Estado em colocar em prática propostas pedagógicas mais condizentes com o ideário liberal republicano que se desejava implantar, os valores da sociedade continuavam pautados

¹⁰¹ De acordo com o programa de ensino do Colégio Dom Pedro II para 1882, a disciplina Religião continuou fazendo parte do programa curricular do curso secundário, sendo ministrada no primeiro e no segundo ano (VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. (orgs). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do autor, 1998. p. 94-96).

¹⁰² A implantação do sistema de coeducação, fortemente contestada pela Igreja, era vista pelo governo como uma maneira de resolver o problema de falta de professores, sobretudo em regiões com baixa população escolar, onde a instalação de estabelecimentos separados para ambos os gêneros era excessivamente dispendiosa.

¹⁰³ ALMEIDA, *História...*, p. 152-154.

em moldes conservadores definidos pelo sistema de práticas religiosas que, no limite, estavam vinculadas à Igreja Católica e foram apropriadas politicamente por esta, sobretudo a partir da difusão das ideias ultramontanas divulgadas por Leão XIII.

Nesse sentido, dentro dos princípios da Igreja, a convivência entre indivíduos de gêneros distintos era aceita somente para os fins de procriação, e, nesse sentido, a coeducação era prejudicial à criança e, principalmente, ao jovem, porque a fragilidade “natural” do ser humano poderia levá-lo a transgredir os princípios morais. Ao nascer em pecado, o homem estava fadado à fraqueza da vontade e, por isso, predisposto ao vício, aos maus costumes. O papel da Igreja, e também da escola, deveria ser o de impedir que os cristãos ficassem suscetíveis ao pecado. A proximidade com alguém do sexo oposto era um perigo a ser evitado. Os sistemas de educação moderna precisavam ser veementemente combatidos e, nesse sentido, a figura do educador como símbolo da autoridade precisava continuar tendo legitimidade. Entre os discentes, os jovens, caracterizados como inexperientes e volúveis, eram os que necessitavam de maior vigilância e atenção.

Assim, a Igreja, com o apoio de setores representativos da sociedade,¹⁰⁴ encontrava espaço livre para colocar em prática um dos objetivos mais caros à política ultramontana, que era a implantação de estabelecimentos de ensino primário e secundário voltados preferencialmente às mulheres, que timidamente começavam a ter acesso

¹⁰⁴ Sobre o papel desempenhado por alguns intelectuais na defesa da tendência ultramontana, é interessante ver a trajetória do Conde italiano José Vicente de Azevedo, cuja ação contribuiu para demarcar o espaço de atuação da Igreja Católica romanizada (SOUZA, M. Cecília C. C. de; HILSDORF, M. Lucia S. Entre oligarquias republicanas e Igreja ultramontana, um olhar para os esquecidos: José Vicente de Azevedo e a educação das meninas negras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, Rio de Janeiro, 2000... CD-Rom.

a essa última modalidade de ensino.¹⁰⁵ A abertura de estabelecimentos católicos voltados especialmente à educação feminina, nesse período, ocasionou um aumento significativo na taxa de participação das mulheres nos cursos primário e secundário, de tal forma que, a despeito de o Parecer da Comissão Pública da Câmara dos Deputados de 1882 ter apontado “uma real diminuição no número de alunos nas escolas primárias e mesmo, particulares”,¹⁰⁶ esse decréscimo não atingiu as meninas, cujas matrículas, ao contrário, tiveram elevação de aproximadamente 10% no mesmo período.¹⁰⁷

Enquanto isso, os homens continuavam ocupando a maior parte das vagas oferecidas pelas instituições públicas, restando aos colégios católicos masculinos apenas uma pequena faixa do alunato masculino, composto pelos seminaristas ou por estudantes que, pelo fato de morarem longe dos centros urbanos, necessitavam permanecer em regime de internato.

Porém, à medida que o número de mulheres interessadas em prosseguir os estudos além do curso primário começou a crescer, as instituições públicas foram obrigadas a destinar parte das vagas, antes

¹⁰⁵ Se no início da década de 1870 apenas cerca de 11% das mulheres brasileiras eram alfabetizadas, meia década depois esse percentual já representava quase 20% da população feminina total. Esse aumento ocorreu devido à maior participação das mulheres nos cursos de nível secundário, que passaram a ser abertos nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo, e mesmo em cidades do interior, onde funcionavam escolas particulares, em regime de internato, para atender à elite oligárquica. Sobre o assunto, ver MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996.

¹⁰⁶ O Colégio D. Pedro II que em 1877 contava com 419 alunos teve esse número reduzido para 299 em 1879.

¹⁰⁷ ALMEIDA, *História...*, p. 199.

destinadas aos homens, a essa nova camada,¹⁰⁸ ficando cada vez mais difícil para o Estado atender à crescente demanda por ensino secundário.

Ao mesmo tempo, a atuação das congregações religiosas na área educacional passou a merecer o reconhecimento de autores, que, mesmo procurando enfatizar os avanços obtidos por parte do governo na política educacional durante o século XIX, não deixavam de reconhecer o trabalho realizado por franciscanos, beneditinos ou jesuítas, cujo ensino era reputado como de excelente qualidade, uma vez que esses colégios ofereciam “uma forte e sólida instrução”, com alguns conhecimentos a mais do que o Colégio D. Pedro II.¹⁰⁹ Além disso, nos colégios católicos, questões como o ensino religioso, o sistema de coeducação e a competência dos professores, que provocavam acalorados debates entre os intelectuais envolvidos no sistema público educacional, não suscitavam nenhuma discussão, o que transformava esses estabelecimentos em espaços adequados para as famílias preocupadas com a educação e a formação moral de seus filhos.

¹⁰⁸ Em 1881, procurando atender à demanda feminina por educação, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro abriu 200 vagas para mulheres e acabou tendo de matricular 600 alunas interessadas nos cursos de música, desenho e português, especializados para moças (HAHNER, *Educação...*, p. 109). A mesma tentativa ocorreu em relação ao Colégio Dom Pedro II, quando em meados da década de 1880 foram admitidas algumas alunas no estabelecimento. Porém, dois anos após, sob a alegação de que não dispunha de recursos financeiros para remunerar as mulheres contratadas para acompanhar as alunas “em uma instituição essencialmente masculina”, o governo impediu o acesso de novas alunas àquele estabelecimento público. Embora o fato tenha merecido críticas dos jornais de oposição, todos eram unânimes em considerar que era impossível a permanência das meninas no colégio sem uma vigilância apropriada. O curso funcionou regularmente até o fim do Império, graças ao trabalho gratuito de professores e diretores e à ajuda de particulares (Ver HAIDAR, *O ensino...*, p.195).

¹⁰⁹ ALMEIDA, *História...*, p. 172.

Dessa forma, aproveitando os espaços deixados em aberto pelo Estado na área do ensino secundário, e contando com o apoio da sociedade brasileira, a Igreja católica obtinha respaldo para ampliar seu espaço na área educacional, abrindo-se também para os estabelecimentos masculinos em regime de externato, sobretudo a partir do período republicano.

1.3 O esforço da igreja pela preservação de espaços

É sabido que a proclamação da República e a ascensão dos positivistas ao poder tiveram como efeito político imediato uma profunda sensação de desconforto entre os membros da hierarquia católica, uma vez que a separação com o Estado, efetivada pela Constituição republicana de 1891, significava a perda de privilégios e de expressivos espaços de poder.¹¹⁰ Embora, de modo geral, o regime republicano não tenha manifestado hostilidades em relação à fé católica, a perda da distinção e da supremacia, no âmbito dos sistemas organizacionais de ensino, significava uma grande derrota política para a Igreja. A retirada do ensino religioso do currículo das escolas públicas e a equiparação com as demais escolas, religiosas e privadas, significava a perda de influência no campo educacional, não apenas junto às camadas mais populares, mas também entre as camadas mais elitizadas da sociedade.¹¹¹

Diante da nova configuração política, a Igreja viu-se novamente frente à necessidade de operar mudanças no seu discurso e na sua prática

¹¹⁰ Além da laicização do ensino, o projeto da Constituição, tornado público em junho de 1890, secularizou os cemitérios, tornou o casamento civil obrigatório, acabou com a subvenção governamental a qualquer culto religioso, proibiu a abertura de novas ordens religiosas e a candidatura de clérigos e religiosos de qualquer confissão para cargos políticos.

¹¹¹ MARCHI, *Uma Igreja...*, p. 231.

para se manter fiel aos princípios do movimento ultramontano, e continuar difundindo os princípios católicos em todos os setores da sociedade. Em vista da acelerada disseminação de ideias modernistas e secularizantes, era preciso garantir que a população brasileira, independentemente das demonstrações de fé, continuasse sendo majoritariamente católica.

Dessa forma, a Igreja, representada pelos episcopados,¹¹² procurou pautar sua ação na elaboração de um projeto educativo-religioso, cujo objetivo era implementar o ensino do catecismo e lutar pela educação cristã, como um direito de toda a população católica que compunha a maioria da sociedade brasileira.¹¹³

Evidentemente, num país em que a quase totalidade da população sempre se declarara católica e onde, durante muito tempo, a Igreja fora a única responsável pelo código moral e ético disponível no país, a sociedade podia ser considerada como uma forte aliada. Mesmo sem ser católicas praticantes as pessoas estavam envolvidas pelos símbolos do catolicismo que, desde o nascimento até a morte, faziam parte da vida de todos.¹¹⁴

No campo educacional, a separação oficial entre Igreja e Estado suscitou a formação de grupos intelectuais oponentes quanto à defesa de ideias relacionadas ao ensino. De acordo com o projeto liberal, que trazia em sua gênese o compromisso de construção da nação brasileira, a única

¹¹² A Pastoral Coletiva de 1890, além de repudiar a separação efetivada pelo Estado, condenava a influência do pensamento liberal e positivista no poder político e na educação.

¹¹³ PASSOS, Mauro. A pedagogia catequética e o movimento educativo-religioso na Primeira República do Brasil (1889-1930): seus pressupostos e suas relações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. Rio de Janeiro, 2000..., p.3-1. CD-Rom.

¹¹⁴ SCHWARTZMAN, Simon. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. *Religião e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 112.

instituição capaz de efetivar esse ideal era a escola pública. Nesse contexto, a escola adquirira um novo *status*, passando a ser vista como um elemento fundamental para a transformação social. Pela sua vocação laica, universal e democrática, a escola pública traduzia, em termos educacionais, as exigências do projeto de instituição de uma nação moderna.¹¹⁵

Como forma de contrapor-se às ideias liberais e enfatizar o papel moralizador da escola, num momento em que o Estado estava interessado em promover mudanças efetivas na educação, a Igreja brasileira, apoiando-se nos princípios da ortodoxia ultramontana, procurou sensibilizar a sociedade por meio de um discurso calcado na defesa da tradição e da família, adotando como estratégia política, o papel de defensora dos direitos e valores familiares.

No plano operacional, a estratégia de ação adotada pela Igreja no sentido de recuperar espaço na área de ensino foi aproveitar as brechas deixadas pela Constituição recém-promulgada e, assim, poder intervir nas legislações estaduais. Uma dessas brechas consistia na proposta de descentralização político-administrativa dos serviços de educação. Ao reservar à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”, a Constituição de 1891 acabou deixando aos Estados a competência para prover e legislar sobre educação primária.¹¹⁶ Dessa forma, a descentralização na área de ensino acabou favorecendo a Igreja, que procurou fazer sua política junto aos governos estaduais, cujos representantes mantiveram uma postura menos radical em relação ao clero. Ou seja, “a situação de confronto produzida a nível federal, pelo processo de separação, não se refletiu a nível local, mantendo-se a aproximação

¹¹⁵ VALLE, Lílian do. *A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo: Letras & Letras, 1997. p. 64.

¹¹⁶ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 41.

entre o poder político e religioso”.¹¹⁷

Na empreitada de defesa do espaço no mercado educacional, as autoridades eclesiásticas contavam com o apoio das lideranças políticas regionais, pois estas, conhecedoras da clientela atendida pelos colégios religiosos, objetivavam manter o sistema educacional dentro de suas funções conservadoras, evitando dessa maneira colocar em risco a própria estabilidade do governo.¹¹⁸ Por outro lado, ao se escudar na autoridade da religião e da família, os poderes regionais estavam zelando por seus interesses, numa clara tentativa de conter a ameaça de ingerência que o projeto nacionalista interpunha à sua dominação.¹¹⁹

Além de reconhecer a importância da doutrina católica para o bom relacionamento com a sociedade, o Estado também sabia que, na área do ensino secundário, se retirasse da Igreja essa atribuição, não conseguiria repassá-la a alguém com competência para desempenhá-la.¹²⁰

Passado o período crítico inicial, provocado pela mudança na forma de governo, as restrições feitas à Igreja sofreram relaxamento, sendo muitas delas revistas e reinterpretadas. No caso das ordens religiosas, embora o governo negasse auxílio econômico para subsidiar a vinda de missionários, não fazia restrições à entrada de religiosos ao país: “Pelo contrário, a partir de então se abriram totalmente as portas para o estabelecimento de inúmeras congregações religiosas tanto masculinas

¹¹⁷ MARCHI, *Uma Igreja...*, p. 229.

¹¹⁸ ROMANELLI, *História...*, p. 109.

¹¹⁹ VALLE, *A escola...*, p. 98.

¹²⁰ MARCHI, *Uma Igreja...*, p. 231.

como femininas nas diversas regiões do Brasil”.¹²¹ Nesse contexto, a Igreja romanizada, ainda que não tivesse o mesmo apoio dos tempos do Império, encontrava espaço para trabalhar.

Como contraponto ao discurso liberal, que defendia a ideia de que a escola laica era a única capaz de formar espíritos livres dos quais a nação necessitava para efetivar seu projeto nacionalista, a Igreja continuou contando com o apoio conservador dos grupos oligárquicos.¹²² Enquanto os liberais, interessados em concretizar o projeto de instituição da nação, defendiam a escola laica, gratuita e obrigatória, os intelectuais católicos procuravam inverter esse discurso com o argumento fornecido por Leão XIII de que a decisão de mandar os filhos à escola cabia aos pais e não ao Estado. O debate sobre a obrigatoriedade de ensino e o pátrio-poder provocou calorosas discussões, nas quais Rui Barbosa se posicionava como um dos defensores do ensino obrigatório e contrário à presença de professores religiosos nas escolas, aliás posição essa defendida por ele desde 1882.¹²³

Durante a década de 1910, a questão educacional voltou a ocupar espaço no cenário nacional. Nesse período, apesar do embate constante com os anticlericais, a Igreja alcançava uma situação privilegiada com a ampliação de suas bases sociais, políticas e morais, podendo-se “aventurar que, talvez, pela primeira vez na história da Igreja no Brasil, desenvolveu-se um esforço tão refinado, sistemático e bem sucedido da expansão da

¹²¹ AZZI, Riolando. *A igreja...*, p. 235.

¹²² Os deputados e senadores, representantes da facção católica, empenhavam-se no auxílio às instituições católicas, a exemplo de José Vicente de Azevedo, que durante várias legislaturas propôs a destinação de verbas e loterias para igrejas e colégios. Sobre o assunto, consultar SOUZA; HILSDORF, 2000.

¹²³ ALMEIDA, *História...* p. 222.

catolicidade”.¹²⁴ Este esforço, dirigido sobretudo às elites, estava centrado na ação educacional e precisava ser combatido por aqueles que, a exemplo de Rui Barbosa, continuavam a sua campanha contra a dominação católica e militar.

Diante da ineficiência do governo em resolver os problemas ligados à educação, surgiu, em 1916, a Liga de Defesa Nacional, fundada por Olavo Bilac. Com o objetivo de combater a ignorância e garantir a unidade da nação, muitos intelectuais, juntamente com outras categorias como médicos e industriais, engajaram-se em campanhas para erradicar o analfabetismo. Ao lado do combate ao analfabetismo, pregavam o civismo e o escotismo como forma de resolver os problemas do atraso, da pobreza e da ignorância reinantes entre a população brasileira.

Em 1917, com o propósito de defender os valores agrários e lutar contra a influência cultural portuguesa, um grupo de intelectuais católicos, liderado por Jackson Figueiredo e Arnaldo Damasceno, fundou a Revista *Braziléia*. Mais tarde, esse periódico foi substituído pela Revista *Gil Blas*, que passou a defender o ensino religioso de forma intransigente.¹²⁵

Essas diferentes preocupações em torno da questão educacional fizeram com que já na década de 1920 fosse criada a Associação Brasileira de Educação, a ABE, instituição que teve importante papel nas discussões do ensino, incentivando os grandes projetos de reforma iniciados ainda nos anos vinte e que se intensificaram a partir de 1930.

Os propagandistas da educação, como ficaram conhecidos os

¹²⁴ GOMES, Angela de Castro. *Essa gente do Rio...: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 30.

¹²⁵ VALLE, *A escola...*, p. 95-96.

membros da ABE, embora formassem um bloco único quanto à posição marginal em relação ao regime, e tivessem até mesmo afinidades religiosas, apresentavam características bastante distintas quanto às ideias formuladas com o objetivo de solucionar os problemas ligados à educação.

De um lado estavam aqueles que, mais tarde, estariam identificados como os “pioneiros da educação nova” ou escolanovistas, cujo grupo, bastante heterogêneo,¹²⁶ congregava nomes como o de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros. No lado oposto, encontravam-se os chamados intelectuais católicos¹²⁷ leigos e militantes que, como a maioria dos intelectuais da sua época, também estavam profundamente insatisfeitos com o que denominavam o atraso do país, a ignorância e a má formação intelectual e moral das pessoas e a inépcia dos governos.

Os “pioneiros” acreditavam que para resolver os problemas do sistema educacional era necessário um projeto de modernização e racionalização da área pedagógica. Em contraposição ao ensino tradicional, essencialmente formal e baseado em memorizações, eles propunham um projeto pedagógico inspirado nos princípios da liberdade, atividade e originalidade no processo de ensino. No manifesto, publicado

¹²⁶ Embora fossem todos nacionalistas, alguns, como Fernando Azevedo e Lourenço Filho, justificavam o Estado centralizador e autoritário. Já Anísio Teixeira era absolutamente contrário ao nacionalismo de caráter conservador.

¹²⁷ O movimento de renovação da Igreja Católica que ganhou repercussão na década de 1920, graças à atuação de Jackson de Figueiredo no Centro D. Vital, e foi continuado por Alceu de Amoroso Lima, tem suas raízes na atuação política do arcebispo de Diamantina (MG) D. Silvério, que em 1913, conseguiu mobilizar o laicato católico em torno de um manifesto com mais de 200 mil assinaturas contra o divórcio (SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000. p. 71-72).

em 1932, as principais bandeiras defendidas pelo grupo eram a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a coeducação e a necessidade urgente de uma política nacional de educação.¹²⁸

Os intelectuais católicos, como os outros, achavam que a solução dos problemas do homem brasileiro era a sua reconstrução a partir da educação, mas acreditavam que para concretizar esses objetivos poderiam contar com a religiosidade adormecida dos brasileiros que, uma vez reavivada, daria sustentação ao projeto. Para estes, a questão da laicidade e da coeducação representava uma afronta aos princípios da educação católica. Eram categóricos ao afirmar que, consagrando “a escola pública obrigatória, gratuita e laica, [o Manifesto] retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios de liberdade de ensino”.¹²⁹ A radicalização dos debates, além de aflorar as divergências ideológicas existentes entre os grupos, refletia a polarização política característica do governo Getúlio Vargas.

Ainda que a maioria das reivindicações dos “pioneiros” fossem aceitas como extremamente necessárias, a questão da laicidade e da coeducação esbarrava no conservadorismo da sociedade brasileira, que, embora não fosse católica praticante, buscava na religião a base dos princípios morais. Até mesmo entre os pioneiros existiam divergências quanto a essa questão. Fernando Azevedo, por exemplo, achava que, embora o espaço da escola não fosse apropriado para o ensino da fé, deveria haver um espaço reservado para a preparação moral. O que se percebe é que, subjacente aos objetivos explícitos dessa luta entre os intelectuais, existiam outros objetivos que embasavam o verdadeiro sentido político

¹²⁸ ROMANELLI, *História...*, p. 130.

¹²⁹ GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 43.

do movimento.¹³⁰ Como exemplo disso, alguns intelectuais, conhecedores da força que a Igreja detinha junto à sociedade civil, procuraram utilizá-la em benefício de seus próprios projetos.¹³¹

A partir da década de 1930, com as transformações econômicas e o processo crescente de urbanização das cidades, houve significativo aumento da demanda social por educação escolar, principalmente na área do ensino secundário, para ambos os gêneros. Francisco Campos, ao assumir o Ministério de Educação e Saúde,¹³² criado logo após a revolução de 30, efetivou, por meio de vários decretos, a reforma que levou seu nome. Era a tentativa de uma ação que procurava atingir a estrutura de ensino em todo o território nacional. Ao criar uma estrutura orgânica para o ensino secundário,¹³³ comercial e superior, procurou atender a uma das reivindicações do chamado movimento renovador, que questionava a falta de organização do ensino secundário, que na maior parte do território nacional, não passava de cursos preparatórios de caráter propedêutico.¹³⁴ Porém, ao prever a possibilidade de as instituições particulares se equipararem aos estabelecimentos públicos, também concedeu alguns

¹³⁰ ROMANELLI, *História...*, p.130.

¹³¹ O interesse em alçar vãos mais altos na área política, por exemplo, fez com que Francisco Campos, um partidário do ideário escolanovista, acatasse, em 1928, os apelos da Igreja e introduzisse o ensino do catecismo nas escolas públicas de Minas Gerais.

¹³² A criação desse Ministério “significou o início de um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão” (Ver MORAES, *Educação...* In: IOKOI; BITTENCOURT, *Educação...*, p. 128).

¹³³ As disposições sobre a organização do ensino secundário foram institucionalizadas através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e consolidadas a partir do Decreto 21.242, de 14 de abril de 1932 (Ver MORAES, *Educação...*, p. 131).

¹³⁴ ROMANELLI, *História...*, p. 131.

privilégios ao movimento católico, que, nessa época, além de deter uma faixa significativa do mercado educacional, começava a vivenciar junto à sociedade brasileira um processo de ampliação social e de recuperação do espírito religioso.¹³⁵

Ao equiparar os colégios secundários oficiais ao Colégio D. Pedro II, a reforma Francisco Campos possibilitou que os estabelecimentos particulares passassem a gozar das mesmas prerrogativas que os demais estabelecimentos públicos, desde que se submetessem à inspeção federal.¹³⁶

Na exposição de motivos da reforma do ensino secundário, Campos, além de fazer um diagnóstico dessa modalidade de ensino, frisava que sua finalidade não deveria objetivar apenas a matrícula nos cursos superiores, mas, ao contrário, deveria se preocupar com a formação do homem, constituindo todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitassem a tomar decisões convenientes e seguras para poder atuar convenientemente nos grandes setores da atividade nacional.¹³⁷

¹³⁵ A partir da Ação Católica e da Liga Eleitoral Católica (LEC), a Igreja tentava, por meio da ampliação de suas bases sociais, políticas e morais, efetivar um projeto de catolização do país, que procurasse assegurar a inclusão de todas as categorias sociais. A LEC foi criada em 1930, pelo cardeal do Rio de Janeiro, Dom Leme, com o objetivo de se pronunciar sobre os candidatos nos momentos de eleições. Teve como primeiro presidente Alceu Amoroso Lima. Sobre o assunto, consultar CARNEIRO JR, Renato A. *Religião e política: a Liga Eleitoral Católica e a participação nas eleições (1932-1954)*. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em História), UFPR.

¹³⁶ Essa decisão foi tomada pelo governo devido à existência de um grande número de escolas secundárias particulares nesse período. Para serem reconhecidas, as escolas particulares deveriam requerer sua inspeção ao ministério que acompanharia de perto suas atividades, durante pelo menos dois anos, para posteriormente reconhecê-las como equiparadas ao padrão nacional (Ver SCHWARTZMAN et. al. *Tempos de Capanema...*, p. 207).

¹³⁷ NUNES, *Ensino...*, p. 98.

O objetivo da reforma, portanto, era transformar o curso secundário num curso eminentemente educativo, retirando-lhe o caráter de “curso de passagem”. Para tanto, o curso foi dividido em duas etapas: o ciclo fundamental (ginásio), com duração de cinco anos, e o complementar, com dois anos. Esta segunda etapa, subdividida em pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, com caráter propedêutico, teria a função de preparar os discentes para as escolas superiores.

Apesar da proposta feita pelo governo de retirar do curso secundário a conotação de “curso de passagem”, o caráter enciclopédico do programa, voltado apenas para uma elite que podia permanecer meia década na escola, não satisfazia as necessidades da realidade nacional.¹³⁸ Os problemas resultantes do aumento da demanda por educação e a pressão social por um tipo de educação mais compatível com a industrialização – que visava a um ensino mais voltado para o desenvolvimento de habilidades do que para a capacidade – somados à demora do governo em efetivar as reformas no ensino público, levaram a ocorrência de vários congressos, onde os princípios que deveriam nortear a política educacional continuaram sendo debatidos. Como fruto dessas discussões, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, reafirmando o caráter integral, obrigatório, comum para ambos os sexos e leigo da educação. Entretanto, o grupo dos educadores católicos, liderado por Alceu Amoroso Lima, continuava defendendo a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), separada de acordo com o sexo, e o ensino particular.¹³⁹

As discussões ocorridas em torno do tema, durante o período entre 1931 a 1937, tiveram um resultado bastante positivo para os conservadores

¹³⁸ NUNES, *Ensino ...*, p. 99-100.

¹³⁹ SCHWARTZMAN et. al. *Tempos de Capanema...*, p. 61-64.

que passaram a contar com o apoio das classes médias, graças à ação do movimento militante da Igreja, que vivia seu auge. Segundo palavras do próprio Fernando Azevedo, vivia-se “o mais vigoroso movimento católico de nossa história, pela amplitude de sua ação social, por uma nova interpretação da Igreja e do século, pelo renascimento do espírito religioso e nacional”.¹⁴⁰ Nesse período, uma das estratégias utilizadas pela Igreja para sensibilizar a sociedade era a de transformar as comemorações religiosas em eventos grandiosos, como ocorreu, em 1931, com a inauguração da estátua de Cristo Redentor, no morro do Corcovado, e a consagração de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil. Com esse tipo de comemoração, a Igreja procurava ganhar o apoio popular e mostrar a sua importância para o governo.

A estratégia parece ter dado certo. A Constituição de 1934, ainda que tenha contemplado algumas reivindicações do movimento renovador, cedeu aos apelos dos representantes católicos ao instituir o ensino religioso facultativo, o reconhecimento dos efeitos civis para o casamento religioso e o direito de os sacerdotes servirem o exército não como soldados, mas como capelães.¹⁴¹

O programa do curso secundário foi reformado, passando a dar grande ênfase ao ensino do clássico, ao latim e à doutrinação patriótica da educação moral e cívica. Com a implantação do ensino religioso nas escolas públicas, a Igreja recuperava em grande parte o espaço perdido por ocasião da proclamação da República. Nesse contexto, a grande conquista dos conservadores havia sido a indicação de Gustavo Capanema, em 1934, como Ministro da Educação e Saúde, graças à interferência de Alceu Amoroso Lima, que dali em diante se transformou no mentor espiritual e

¹⁴⁰ SCHWARTZMAN, *A política...*, p. 117.

¹⁴¹ SCHWARTZMAN, *A política...*, p. 119-120.

intelectual do Ministro e de toda a atividade educacional no país. Nesse mesmo ano, Amoroso Lima encaminhou um texto manuscrito ao Ministro delineando o que a Igreja esperava do governo, e isto ia muito além do que as emendas haviam conseguido. De acordo com o texto, a educação do país deveria ser estruturada segundo princípios fundamentais de base católica, com predominância das humanidades clássicas e a exclusão do “ecletismo pedagógico” e do “bolchevismo”.¹⁴² Assim, o equilíbrio entre as humanidades, proposto por Francisco Campos, foi substituído pela formação humanista clássica. Os ensinamentos de física, química e ciências biológicas deram lugar aos relatos heróicos, com ênfase na consciência humanística e patriótica que seriam “os instrumentos perfeitos para a tarefa difícil de organizar o Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhes uma identidade – extensiva à nação – e preparando as novas gerações para aceitar e perpetuar a ordem que se criava”.¹⁴³

A influência predominante da mentalidade conservadora continuou com a instalação do Estado Novo, assim como na elaboração do novo texto constitucional. Na Constituição de 1937, embora o Estado continuasse mantendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, foi menos enfático no que se refere ao seu dever como educador: “Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”.¹⁴⁴ Ao afirmar que o Estado

¹⁴² Defensores da pedagogia tradicional, os intelectuais católicos contestavam a pedagogia nova, proposta pelos escolanovistas, na qual o aluno passava a ser a figura principal e não mais o professor. A postura conservadora da Igreja frente às propostas do escolanovismo levou o Papa Pio XI a condenar a “liberdade sem limites da criança” e o direito que “os novos métodos pedagógicos concediam a criança de forjar sua própria formação” (citado por GHIRALDELLI JR, *História...*, p. 43).

¹⁴³ SCHWARTZMAN et. al. *Tempos de Capanema...*, p. 208.

¹⁴⁴ ROMANELLI, *História ...*, p. 153.

assumiria a educação quando faltassem os recursos necessários ao ensino em escolas particulares, abria-se mais um precedente para que as escolas privadas católicas reencontrassem seu espaço de atuação.

Quanto à questão do ensino religioso, o texto constitucional apresentava um tom mais moderado, afirmando que este poderia ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas, mas não constituiria objeto de obrigação dos professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

A moderação do discurso quanto à questão religiosa, porém, não impediu que Gustavo Capanema, mantido no Ministério da Educação, procurasse cumprir seu acordo com a Igreja de realizar o ambicioso projeto de definir e controlar, por meio de um Ministério de dimensões avantajadas, todo o funcionamento do sistema educacional do país: “Tudo, dos currículos escolares às plantas dos prédios, dos salários dos professores às taxas de matrículas, deveria ser regulamentado e controlado pelo Ministério”.¹⁴⁵

Embora a Constituição de 1937 não tenha tratado a questão educacional com a mesma amplitude que a anterior, ela procurava assegurar “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas”,¹⁴⁶ por meio da fundação de institutos de ensino profissional ou subsídios aos já existentes.¹⁴⁷ Ao oficializar o ensino profissional como ensino destinado aos pobres, o Estado, além de delimitar a sua área de atuação, enfatizava o caráter elitista da educação secundária, entregue

¹⁴⁵ SCHWARTZMAN, *A política...*, p. 123.

¹⁴⁶ O objetivo do curso pré-vocacional era o de preparar o aluno para o exame de admissão ao curso secundário.

¹⁴⁷ ROMANELLI, *História...*, p.153.

às mãos de estabelecimentos privados, dentre os quais as instituições católicas desempenhavam importante papel.

Todavia, o cenário que se desenhava nesse período trazia novas exigências para a área educacional. No início dos anos quarenta, embora o Brasil continuasse sendo um país essencialmente agrícola, o processo de industrialização e a progressiva expansão dos centros urbanos provocavam o aumento da população nas cidades e da demanda escolar. O número de 72.541 estudantes que frequentavam as escolas secundárias em 1930 saltou para 170.059 em 1940, com um aumento de 134%.¹⁴⁸ Diante desse quadro de crescente demanda, as escolas particulares, e entre elas os colégios católicos, continuavam sendo, para o governo, importantes aliadas.¹⁴⁹

A estratégia política adotada pelo governo de priorizar o atendimento às camadas populares, deixando para os estabelecimentos particulares a fatia de mercado constituída pela elite e pelas classes médias, fica claramente evidenciada na proposta de política educacional elaborada, entre 1942 e 1946, por Gustavo Capanema.

As reformas realizadas nesse período atingiram o ensino primário e o ensino médio, e receberam o nome de Leis Orgânicas de Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, foi promulgada em 9 de abril de 1942, conforme o Decreto-lei 4.244. Estabeleceu a uniformidade de currículo e realizou a articulação dos vários ramos de ensino médio, respeitando a especialidade de cada

¹⁴⁸ NUNES, *Ensino...*, p. 100.

¹⁴⁹ O levantamento da Divisão de Ensino Secundário do Ministério em 1939 mostra que, de um total de 629 estabelecimentos em todo o país, 530 eram particulares, ou seja, esses estabelecimentos representavam 84% das escolas secundárias (Ver SCHWARTZMAN et. al. *Tempos de Capanema...*, p. 206).

um. Transformou o antigo curso fundamental e complementar em ginásial e colegial, respectivamente. Também modificou os ciclos de estudo: 4 anos para o curso ginásial e 3 anos para o colegial. Este último passou a ter duas modalidades: o clássico, com ênfase no estudo das letras antigas, e o científico, com prioridade no estudo das ciências. Apesar dessa separação não havia muita distinção entre os currículos. Ambos davam maior ênfase ao ensino humanista clássico, em detrimento do humanista científico. A semelhança entre os currículos deixava claro que o principal objetivo do curso secundário era preparar o aluno para o curso superior, o que reiterava o seu caráter elitista.

Segundo o Ministro Capanema, o objetivo do curso secundário era a formação dos jovens dentro de uma sólida cultura geral, procurando acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística. Para ele o ensino secundário deveria ser patriótico “por excelência”, dando condições ao adolescente de compreender os problemas, as necessidades e os ideais da nação, ou seja, um ensino capaz de “criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, sua ordem, e seu destino”.¹⁵⁰

Ao acentuar que os estabelecimentos secundários deveriam “ter um cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos”, formando a base de patriotismo que possibilitaria a “compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro”, o Decreto evidenciava com clareza a influência fascista que caracterizou o período autoritário do Estado Novo.

Outra característica marcante da Reforma Capanema foi a manutenção do ensino religioso como facultativo e a recomendação de que

¹⁵⁰ ROMANELLI, *História...*, p. 156-157.

houvesse estabelecimentos de ensino exclusivos para atender à clientela feminina,¹⁵¹ o que demonstra a vitória da mentalidade conservadora e a forte aliança estabelecida entre a Igreja e o Estado, que nesse momento empunhavam a mesma bandeira para combater um inimigo comum: o comunismo.

Dessa forma, com o apoio incondicional do Estado, a Igreja encontrava na educação o espaço adequado para reconstruir o seu discurso doutrinário e catequético. Em espaços institucionalizados e reconhecidos pelo poder público, os colégios tinham a possibilidade de articular a doutrina católica às práticas cotidianas, por meio de ações que buscavam a valorização da família como único elemento capaz de se contrapor à “corrente demagógica e libertária” que ameaçava a integridade do indivíduo.

Esse discurso conservador encontrava eco junto aos católicos, que diante do quadro social conturbado que se manifestava, tanto no plano mundial (período entre-guerras) quanto no cenário nacional, assistiam com perplexidade às rápidas mudanças sociais. Nesse contexto, os colégios católicos acabavam se constituindo em espaços apropriados onde os adolescentes poderiam receber a formação adequada para se colocar num mundo em transformação, bastante distinto daquele vivenciado algumas décadas atrás.

Essa situação favorável à atuação da Igreja nos espaços

¹⁵¹ Conforme consta no item I do Artigo 25: “É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina”. (citado por ROMANELLI, *História...* p.159). No Paraná, por exemplo, logo após a Reforma Capanema, três instituições religiosas passaram a oferecer o curso colegial, destinado exclusivamente às mulheres: o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em 1943 e, na sequência, o Colégio Divina Providência (1945) e o Colégio Cajuru (1946).

educacionais manteve-se até o início dos anos sessenta, tendo sido favorecida inclusive pela Lei 4.024/61¹⁵² que, apesar da forte campanha dos escolanovistas em prol da escola pública, manteve a igualdade de direitos para a escola privada. Convém lembrar, todavia, que nesse momento o monopólio em favor das escolas privadas significou muito mais uma vitória dos estabelecimentos leigos do que propriamente das escolas católicas.¹⁵³

A perda de espaço da Igreja na área educacional, em favor da escola privada, fenômeno que atingiu os grandes centros urbanos durante as décadas de 1940 e 1950, foi um processo gradativo resultante das alterações políticas que estavam atingindo a organização eclesiástica. De acordo com dados fornecidos pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC, em 1959 existiam no país três mil instituições ginásiais e colegiais. Destas, 28% pertenciam à rede pública, 29% eram instituições católicas, enquanto a maioria (43%) era constituída por escolas particulares leigas. O aumento percentual de instituições de ensino privado, em relação às escolas católicas, devia-se, em parte, à escassez de quadros profissionais

¹⁵² Com a mudança de regime político, após o fim do Estado Novo, a política educacional também precisou ser revista. A nova Constituição, elaborada em 1946, dentro do espírito democrático e liberal, estabeleceu que caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação, dando liberdade de ensino à iniciativa particular. Desde a elaboração do anteprojeto, encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948, até a sua aprovação, a Lei passou por debates, interrupções, avanços e recuos que a transformaram no projeto mais debatido e que mais sofreu revezes na história da educação brasileira. Se numa primeira etapa os debates giraram em torno da organização do ensino, num segundo momento a discussão teve seu eixo deslocado para as questões ligadas ao monopólio do ensino. Sobre o assunto, ver BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

¹⁵³ A pressão exercida pelos estabelecimentos leigos, que resultou no substitutivo Lacerda, cujo maior objetivo era o de defender o monopólio em favor das instituições privadas de ensino, alterou profundamente o projeto original da Lei de Diretrizes e Bases.

decorrentes da crise vocacional provocada pelo acelerado processo de urbanização que atingiu os estados mais populosos nesse período.

A reavaliação política pela qual a Igreja estava passando nesse momento teria repercussões importantes em sua atuação na área educacional. Os constantes desafios representados, principalmente, pelo grande crescimento populacional nos países em desenvolvimento exigiam uma tomada de posição, sobretudo, diante da miséria e da violência. Esse processo de revisão, consubstanciado a partir do Concílio Vaticano II, levou a Igreja a rever sua postura política, e essa mudança de atitude se refletiu diretamente sobre as práticas eclesiais, indicando novos rumos para o magistério católico. A primeira alteração foi a publicação da encíclica *Mater et Magister*, em que o Papa João XXIII afirmava que “o problema mais importante de nossa época continua[va] a ser o das relações entre países economicamente desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento”,¹⁵⁴ e enfatizava a responsabilidade de toda a sociedade pelas populações subnutridas. Na sequência, a encíclica *Pacem in Terris*, promulgada em 1963, trouxe como inovação a proposta de tratamento igualitário com relação às mulheres, defendendo seu ingresso na esfera pública e, sobretudo, pelo fato de não ser dirigida apenas aos cristãos, mas à toda humanidade.

Essa nova preocupação com o social acarretou uma mudança de paradigmas, à medida que os novos desafios que deveriam ser enfrentados pela hierarquia eclesial apontavam para o esgotamento do modelo romanizado. Nesse sentido, o projeto educacional, embora não tenha sido abandonado, passou a ocupar um lugar secundário na política institucional da Igreja.

¹⁵⁴ VINCENT, Gérard. Os católicos: o imaginário e o pecado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. *História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 411.

Na defesa de seus interesses, o empresariado ligado às instituições de ensino privado, por sua vez, utilizava os velhos argumentos que a Igreja havia lhes fornecido para se contrapor ao discurso escolanovista – a liberdade de ensino e o direito da família na educação dos filhos.¹⁵⁵

Apesar disso, a atuação do setor privado nos centros urbanos não apresentou o mesmo desempenho, variando, principalmente, de acordo com as condições socioculturais e econômicas da população. No caso da sociedade paranaense, bem como nos demais estados da região Sul, o perfil demográfico dos habitantes, com forte representatividade de descendentes de imigrantes católicos, contribuiu para a permanência do movimento ultramontano e dos colégios católicos por um tempo mais prolongado do que em outras cidades. Na década de 1950, por exemplo, enquanto nos grandes centros urbanos as instituições católicas davam lugar aos estabelecimentos leigos, em Curitiba, ao contrário, as ideias ultramontanas ainda encontravam eco junto à população e mais de uma dezena de congregações religiosas aqui se instalavam para gerenciar estabelecimentos católicos.¹⁵⁶

Questionar os motivos que ocasionaram a existência desse perfil religioso diferenciado na sociedade paranaense, dando-lhe um caráter singular em relação a outras capitais, é uma das questões a serem analisadas no próximo tópico deste trabalho.

¹⁵⁵ GHIRALDELLI JR, *História...*, p. 113.

¹⁵⁶ Durante a década de 1950, foram criados em Curitiba os seguintes colégios: Colégio Paroquial de Umbará (1953), Educandário Imaculada Conceição do Santíssimo Sacramento Redentor no bairro Tarumã (1954), Ginásio Imaculada Conceição em Santa Felicidade (1955), Colégio dos Padres Josefinos de Asti no bairro Portão (1955), Colégio das Irmãs Felicianas no bairro Guabirota (1956), Externato Sta. Terezinha do Menino Jesus (1956), Colégio Nossa Senhora do Rosário no bairro Boa Vista (1957), Nossa Senhora de Medianeira (1957), Sacre Coeur de Jésus (1957), Sacre Coeur de Marie (1957) e Colégio Nossa Senhora Esperança (1962) (FEDALTO, Pedro. *A arquidiocese de Curitiba na sua história*. Curitiba: Arquidiocese de Curitiba, 1958.)

1.4 Igreja e educação no Paraná

Como já foi visto, após a proclamação da República, a Igreja, bastante hábil na elaboração de um novo plano de ação política, procurou recuperar espaço na área educacional por meio da intervenção junto às legislações estaduais.

No Paraná, as relações entre o Estado e a Igreja mantiveram-se dentro de um quadro de estabilidade. Por se tratar de um estado que contava com um grande contingente de imigrantes católicos, ligados ao catolicismo ultramontano, os novos governantes paranaenses continuaram a se valer da instituição eclesiástica como instrumento apto para a manutenção da ordem social.¹⁵⁷

A atitude do governo paranaense em relação à congregação escalabriniana,¹⁵⁸ que estava instalada na província desde 1886, exemplifica o interesse do Estado em manter uma relação de cordialidade e cooperação com a Igreja:

Se o governo da província paranaense, ao final do Império, havia mostrado simpatia para com a atuação dos escalabrinianos entre os imigrantes italianos, não só prestigiando as solenidades religiosas por eles promovidas, mas também nomeando Cobalchini para o cargo de inspetor das escolas italianas, a

¹⁵⁷ AZZI, *A igreja...*, p. 233.

¹⁵⁸ A congregação seguia a orientação do modelo tridentino (vigente na Europa desde o século XVI), acrescido da conotação ultramontana do século XIX, cujos princípios enfatizavam a crença religiosa sustentada por princípios dogmáticos e a prática sacramental (VECHIA, *Imigração...*, p. 62).

proclamação da república não trouxe mudanças significativas nas relações entre o governo e o instituto escalabriniano.¹⁵⁹

Em abril de 1890, o padre Cobalchini, superior da congregação, que também detinha o cargo de inspetor das escolas italianas, escreveu ao núncio apostólico dizendo: “Aqui as coisas da religião não mudaram muito. Pelo contrário, o governador atual me declarou que teria protegido a religião, sabendo bem a importância que tem para o bom governo do Estado”.¹⁶⁰

Assim, contando com a anuência do Estado, a Igreja procurou ampliar o número de dioceses e de congregações religiosas romanizadas voltadas ao ensino primário. Essa ação estratégica estava vinculada ao esforço do movimento ultramontano¹⁶¹ para enfrentar os líderes liberais e positivistas e resistir com firmeza à projetada laicização da sociedade.¹⁶² Dentro desse contexto, foi criada a Diocese de Curitiba, em 1892, abrangendo os Estados do Paraná e Santa Catarina. Logo após a sua criação, instalaram-se na cidade as primeiras instituições de ensino ligadas

¹⁵⁹ AZZI, *A igreja...*, p. 233.

¹⁶⁰ Arquivo Central da Congregação Escalabriniana, Roma. Citado por AZZI, *A igreja...*, p. 234.

¹⁶¹ A nomeação como primeiro bispo de Curitiba de D. José de Camargo Barros, discípulo do reformador D. Antonio Joaquim de Melo, foi uma clara demonstração de força do clero ultramontano. Ver WERNET, *A Igreja...*, p. 170.

¹⁶² AZZI, *A igreja...*, p. 232.

a congregações religiosas.¹⁶³

Vale lembrar, entretanto, que durante o período da Primeira República, a política educacional da Igreja no Paraná esteve voltada, quase que exclusivamente, à educação feminina. Até meados da década de 1920, o único colégio católico administrado por uma congregação masculina era o Bom Jesus (que oferecia apenas o curso primário). Em contrapartida, os colégios femininos somavam mais de uma dezena e estavam distribuídos por todas as regiões da cidade (ver Anexo 2).

Após esse primeiro grande impulso, houve um intervalo de quase duas décadas para que novas congregações se instalassem na capital do Estado. A partir do início do século XX, o fortalecimento do movimento anticlerical, como reação à ação da Igreja romanizada, teve papel de destaque no cenário político paranaense, conseguindo neutralizar, em parte, a política de expansão de estabelecimentos católicos. Entre 1906 e 1923, as três novas escolas que surgiram pertenciam a congregações estabelecidas durante a primeira leva.

¹⁶³ A primeira a chegar foi a congregação feminina dos Santos Anjos, em 1895. No ano seguinte chegaram as Irmãs de São José, de origem francesa. No mesmo ano, além de ter sido criado o seminário São José, foi fundada, pelo Padre Francisco Auling, uma escola destinada a atender filhos de alemães católicos. Em 1903, após a saída do Padre Auling de Curitiba, a seção feminina foi entregue às Irmãs da Divina Providência e a masculina aos Padres Franciscanos, dando origem ao Colégio Bom Jesus. Na sequência, no início do século XX, outras congregações femininas se estabeleceram em Curitiba dando origem a vários estabelecimentos de ensino. Foram fundados os colégios: São José (1902), Sagrado Coração de Jesus (1904), N. Sra. de Sion (1906) e N. Sra. de Lourdes (1907). Dentro do próprio quadro urbano, ou junto aos núcleos coloniais, irmãs de origens alemã, francesa, polonesa e italiana passaram a oferecer ensino pago ou gratuito para um grande número de crianças, preferencialmente do gênero masculino. Ver: TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996. p. 26.

Dessa forma, até o início dos anos vinte as alternativas para quem quisesse prosseguir os estudos após a conclusão do curso primário eram a escola pública (Ginásio Paranaense e Instituto de Educação) ou os colégios particulares, administrados por leigos. Deve-se acrescentar também que, à medida que não existia uma grande demanda pelo ensino secundário, nem o Estado e nem a Igreja estavam preocupados em ocupar esse espaço.

Porém, a partir da década de 1920, com a transformação ocorrida no campo das relações de poder entre católicos e anticlericais, esse panorama se modificou. A nomeação de Caetano Munhoz da Rocha, católico ferrenho, para o cargo de Presidente do Estado, provocou um desequilíbrio nessas relações de poder, trazendo condições mais favoráveis ao grupo católico. A polêmica em torno da discussão do projeto de lei encaminhado ao Congresso Legislativo do Estado, em março de 1922, pelo Deputado Padre Alcedino Pereira, propondo a inclusão do ensino religioso (facultativo) no currículo das escolas públicas, exemplifica o acirramento da disputa entre católicos e anticlericais. Embora não tenha sido aprovado, o projeto teve o mérito de trazer à cena política a discussão sobre a religião católica associada à questão da nacionalidade. Sobre essa questão, o Relatório de governo de 1923, apresentado pelo Secretário Geral do Estado, Alcides Munhoz, ao Presidente de Estado diz o seguinte:

[O] projeto, porém, não foi convertido em lei. Múltiplas foram as razões, que para esse facto cooperaram. Sem entrar em considerações. V. Excia. me ha de permittir a externação de minhas idéas a respeito; idéias que tenho certeza, serem as mesmas idéas de V. Excia. A Constituição Nacional não seria ferida com a conversão em lei, do projecto do sr. Deputado Padre Alcedino, pois que esse projecto não obrigava, mas tornava facultativo o ensino religioso da maioria dos habitantes da localidade. A idéa da religião, não pode ser separada da idéa da pátria. A pátria é a tradição. Pela tradição da pátria forma-se

a consciencia dos povos e da tradição e da consciencia nasce a pequenina particula do lar que origina o bloco homogeneo da nacionalidade. Pela tradição o Brasil é catholico. **O ensino da religião catholica é o complemento do ensino da História do Brasil (...)**¹⁶⁴ (sem grifo no original).

A não-aprovação do projeto representou, naquele momento, uma vitória da bancada anticlerical que, alicerçada pela legislação federal, teve melhores argumentos para vetá-lo. Porém, aos poucos, o jogo de forças entre os opositores da Igreja e católicos, favorecidos pela aliança estabelecida com o Estado, promoveu um desequilíbrio que resultou no enfraquecimento do movimento anticlerical. A adoção de políticas sociais, buscando atender aos problemas da mendicância e da velhice decorrentes do fenômeno da urbanização, deu popularidade a Caetano, que passou a contar com o apoio da sociedade aos seus projetos.

Além disso, devido ao crescimento populacional da cidade, que nessa época contabilizava aproximadamente 100 mil habitantes, a exigência por novos estabelecimentos escolares, sobretudo de nível secundário ou profissionalizante, era cada vez mais expressiva. O fenômeno de expansão das forças produtivas que vinha sendo vivenciado no Paraná desde o final do século XIX com o desenvolvimento da indústria, paralelamente à produção agrícola, refletia-se no comércio e no aparecimento de novos

¹⁶⁴ PARANÁ. Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná apresentado a S. Exa. o Sr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha Presidente do Estado por Alcides Munhoz Secretario Geral d' Estado referente aos serviços do exercício financeiro de 1922-1923. Curityba,: [s.n]. 1924. v.1, p. 162.

setores sociais.¹⁶⁵ Em decorrência desse desenvolvimento, desde o final da década de 1910, estavam sendo abertos em Curitiba novos cursos particulares, voltados à área comercial e contábil.¹⁶⁶ Em 1924, por exemplo, a Escola Bom Jesus abriu um curso noturno para formação de jovens para o comércio.¹⁶⁷ A incapacidade das instituições públicas e privadas existentes para atender à crescente demanda escolar desse período levou à reformulação de alguns estabelecimentos particulares e à criação de outros,¹⁶⁸ fazendo também com que alguns colégios femininos católicos passassem a oferecer ensino secundário às suas alunas.¹⁶⁹

No plano educacional, a política adotada por Caetano Munhoz da Rocha e seus assessores nas questões de ensino – Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez – foi ficar ao largo das questões conflituosas entre

-
- ¹⁶⁵ No final da década de 1920, existiam em Curitiba “17 lojas de armarinho, 41 açougues; 89 casa de calçados e artigos de couro; 70 casas de comércio de “fazendas”; 158 indústrias de madeira, de herva-mate, de café, de comestíveis, de móveis, tecidos, telhas e outros; 5 fundições que assessoravam essas indústrias; 10 bancos, que serviam ao sempre crescente público, e contava ainda com o auxílio de 79 escritórios e 31 advogados” (Almanach do Paraná para 1929. Curitiba: Livraria Economica, 1929. n. p.).
- ¹⁶⁶ Escola Prática do Comércio (1917); Curso Prático de Guarda-livros (1919); Escola Remington oficial de Luiz Calderari (1920); Colégio Batista do Comércio (1921), Colégio Duílio Calderari (1922).
- ¹⁶⁷ ARNS, Frei João Crisóstomo. *Uma escola centenária em sua moldura histórica* (1896-1996). Curitiba: Gráfica e Editora Linarth, 1997. p. 85.
- ¹⁶⁸ Até 1925, quando foram fundados três novos estabelecimentos (Instituto Santa Maria, Internato Paranaense e Colégio Novo Atheneu), o curso secundário era oferecido pelo Ginásio Paranaense, pela Escola Normal, pelo Colégio Iguassu (reformulado em 1919) e pelo Parthenon Paranaense (reformulado em 1923). Em 1926, foi aberto o Lyceu Rio Branco, que funcionava como Internato, Semi-internato e Externato.
- ¹⁶⁹ Em 1927, os colégios Cajuru, São José e Divina Providência já ofereciam o curso Secundário, distinto do curso Intermediário – também conhecido como Complementar – que era feito após o curso primário para possibilitar o acesso à Escola Normal.

os grupos locais. Diante da ausência de recursos para realizar a ampliação da rede escolar, deteriorada pela falta de investimento durante os governos anteriores, a solução encontrada para alcançar o objetivo traçado pelo programa de governo, que era o de disseminar a instrução primária em todo o Estado, foi implantar uma política de incentivo à iniciativa particular.¹⁷⁰ De acordo com o Jornal Diário da Tarde, na capital paranaense o número de matrículas nas escolas particulares (4.566) era maior do que nas escolas públicas (3.568).¹⁷¹ Essas informações são corroboradas por Fernando Moreira, que à época era Diretor do Instituto Comercial, num artigo publicado na *Revista O Ensino*, onde ele afirma: “Para apreciarmos o progresso feito pelo ensino particular basta ver que em 1914, achavam-se matriculados nas escolas particulares subvencionadas pelo Estado 5.824 e nas particulares não subvencionadas 2.962, e, atualmente, em 1923, a matrícula desses estabelecimentos subiu a 11.564”.¹⁷²

A adoção dessa política educacional ia frontalmente contra os princípios defendidos pelos representantes do movimento renovador, que se apoiavam na liberdade, na gratuidade e na coeducação mas o governo paranaense – seguindo a mesma política adotada no plano federal – argumentava ser esta a única forma viável de minimizar os problemas causados pela falta de escolas. No relatório de 1928, o Inspetor Geral de Ensino Lysimaco Ferreira da Costa afirmava: “O ensino particular continua a incrementar-se cada vez mais no Estado”.¹⁷³ Apesar do incentivo

¹⁷⁰ O ensino particular foi regulado no Estado do Paraná pela Lei n. 2157 de 8 de abril de 1922 (PARANÁ. *Relatório...*, 1922-1923, p. 163).

¹⁷¹ DIÁRIO da Tarde. Curitiba, 12 set. 1923. p.1.

¹⁷² MOREIRA, Fernando A. O ensino primário no Estado do Paraná. *Revista O Ensino*. Curitiba, v.3, n. 1, p. 22-34, ago. 1924. p. 32.

¹⁷³ PARANÁ. *Relatório...*, 1928. p. 5.

à iniciativa particular¹⁷⁴ e dos investimentos realizados na rede pública, os dados oficiais evidenciavam a precariedade do ensino no Paraná no final do segundo mandato de governo de Caetano. Num artigo denominado “O ensino primário e suas necessidades”, Raul Gomes dizia que “de 180.000 crianças em idade escolar, só 70.000 estão recebendo instrução. Há pois 110.000 sem escolas”.¹⁷⁵ Ou seja, mais de 60% da população escolar paranaense não tinha acesso à instrução durante a década de 1920.

Entretanto, nem sempre os dados divulgados nos periódicos paranaenses eram tão pessimistas. No final da década de 1920, ao mesmo tempo que os documentos oficiais evidenciavam a falta de condições do governo para atender à crescente demanda na área educacional, um artigo publicado no jornal *Diário da Tarde* sobre a questão do analfabetismo afirmava:

O Paraná é hoje o primeiro Estado brasileiro quanto à instrução pública. Conseguimos já exceder São Paulo e somos hoje nesta Pátria abençoada os pioneiros da desanalfabetização. Temos um título de orgulho e possuímos essa glória que ninguém pode nos arrebatar. Somos o Estado brasileiro que, em proporção a população possui maior número de escolas e possui o maior número de crianças matriculadas. Somos o Estado da Federação que, proporcionalmente às rendas auferidas maior gasto faz com a instrução.¹⁷⁶

Nesse sentido, vale a pena lembrar o conselho de Paul Veyne

¹⁷⁴ Nesse ano, o movimento de matrículas dos colégios particulares no Estado era de 149 colégios com 530 classes e 15.769 alunos. Desse total, 40 colégios com 185 classes e 6.038 alunos estavam na capital (PARANÁ. *Relatório...*, 1928. p. 5).

¹⁷⁵ DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 16 mar. 1923. p. 2.

¹⁷⁶ DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 15 out. 1927. p. 2.

quando diz que, ao escolher um objeto de estudo, o historiador deve se espantar com o óbvio. Fazendo um paralelo, ao analisar as fontes produzidas e divulgadas pelo mesmo órgão nesse período, o que nos espantou não foi a obviedade, mas o paradoxo, mostrando, mais uma vez, a necessidade que tem o historiador de confrontar os documentos ao invés de aceitá-los ingenuamente. Teria o Paraná conseguido reverter o analfabetismo em tão pouco tempo ou a situação dos outros Estados, nesse sentido, era ainda pior do que a nossa? Não se pode esquecer também que em 1927 (mesmo ano da nota publicada no jornal) Curitiba sediou o 1º Congresso da Associação Brasileira de Educação e o evento, coordenado por Lysimaco Ferreira da Costa, deu visibilidade política ao governo paranaense no cenário nacional. Que interesse teria o governo em divulgar dados que mostrassem a precariedade do quadro educacional nesse momento?

Se, nessa época, os dados divulgados não condiziam com realidade, o empenho realizado pelo governo na área educacional, durante os anos vinte e trinta, contribuiu para que o Paraná chegasse à década de 1940 com 2.084 unidades de ensino¹⁷⁷ para uma população escolar de aproximadamente 140 mil alunos.

A análise do censo realizado em 1942 mostra que na Região Sul Curitiba era a capital que tinha o maior percentual de alunos no curso secundário (17,2%), superando até mesmo a cidade de São Paulo, com 10,5%. Por esse mesmo motivo, o Paraná era o Estado que detinha a taxa mais alta de alunos que chegavam ao curso superior (0,9%), contra 0,6% em São Paulo, 0,36% no Rio Grande do Sul e apenas 0,03% em Santa Catarina (ver Anexo 3). Comparando com os demais Estados da

¹⁷⁷ Desse total, 1927 unidades eram destinadas ao ensino primário, 32 ao ensino secundário, 10 ao ensino comercial, 37 ao ensino artístico, 3 ao ensino pedagógico, 18 ao ensino superior, sendo que as demais estavam distribuídas no ensino doméstico (2) e a outras modalidades de ensino (43). (ANUÁRIO Estatístico, IBGE, 1947).

federação, nesse aspecto, o Paraná perdia apenas para o Rio de Janeiro, cujo percentual de alunos no ensino superior era de 1% no Estado e 6% na capital.

No entanto, vale lembrar que, nessa época, Curitiba continuava contando com apenas dois estabelecimentos públicos que ofereciam o curso secundário: o Ginásio Paranaense e o Instituto de Educação, o que significa que o alto percentual de alunos que frequentavam essa modalidade de ensino na capital devia-se, em grande parte, à atuação dos estabelecimentos particulares.¹⁷⁸

Nesse período a cidade crescia a olhos vistos, contando aproximadamente 130 mil habitantes. A população assistia a mudanças que iam desde a elaboração de um plano urbanístico que previa o ordenamento da expansão urbana, até questões mais gerais, como a criação do salário mínimo, a aprovação da CLT e as manifestações populares a favor da entrada do Brasil na guerra.

Em 1943, logo após o início da Reforma Capanema, os colégios Santa Maria e Sagrado Coração de Jesus inauguraram o curso colegial, destinado, respectivamente, a rapazes e moças que aspiravam frequentar um curso universitário. No rastro das duas instituições, abriram cursos colegiais os estabelecimentos femininos Divina Providência (1945) e o Colégio Cajuru (1946).¹⁷⁹ O Colégio Bom Jesus, masculino, abriu o curso colegial somente em 1956, quando uma nova leva de colégios religiosos passou a se instalar em Curitiba e arredores. A forte influência

¹⁷⁸ Nesse período, 45% dos rapazes que concluíam o curso científico eram do Ginásio Paranaense, 45% vinham de estabelecimentos particulares leigos e os 10% restantes eram oriundos dos colégios católicos.

¹⁷⁹ Nesse mesmo ano, os colégios Cajuru e o Sagrado Coração de Jesus também passaram a oferecer escola normal.

política da Igreja durante os governos de Bento Munhoz da Rocha e Ney Braga, no início dos anos cinquenta, favoreceu não somente o retorno da congregação jesuíta ao Paraná,¹⁸⁰ mas também de quase uma dezena de novas congregações femininas, como as das Irmãs de Sacré Coeur de Jésus, Sacré Coeur de Marie, de N. Sra. do Rosário, de Santa Terezinha do Menino Jesus e as Franciscanas de São Bernardino.¹⁸¹

A partir dos governos seguintes, embora o atendimento às instituições particulares tenha sido mantido, a política educacional teve um novo direcionamento, com a ampliação da rede pública e a criação de novos estabelecimentos voltados ao ensino secundário. O relatório de governo de 1958, relativo à segunda administração de Moysés Lupion, aponta o crescimento significativo desses cursos no Estado, e mais especificamente na capital, que passou a contar com quatro novos estabelecimentos de ensino secundário.¹⁸² De acordo com o Relatório, em 1957 estavam em atividade no Estado do Paraná 66 ginásios (19.825 alunos), 12 colégios (2.023 alunos), 8 escolas técnicas de comércio (505 alunos) e 4 unidades de Ensino Superior (158 alunos), totalizando 22.511 alunos.

¹⁸⁰ Os jesuítas fundaram em 1957 o Colégio N. Sra. Medianeira, em terreno doado pela Prefeitura Municipal.

¹⁸¹ A congregação, de origem americana, veio a Curitiba a convite dos padres jesuítas para lecionar no Colégio N. Sra. de Medianeira. Mais tarde, passaram a administrar o Colégio N. Sra. Esperança.

¹⁸² No segundo governo de Moysés Lupion, foram criados quatro ginásios estaduais, de 1º ciclo: Ginásio Estadual Professor Vítor Ferreira do Amaral, no Boqueirão; Ginásio Estadual América [atual Leôncio Correia], no Bacacheri; Ginásio Estadual Nilo Cairo, no Portão e o Ginásio Estadual Santa Quitéria, no bairro de mesmo nome. (PARANÁ. Governador (1956-1961 – Lupion). *Mensagem do Governador do Estado do Paraná Moysés Lupion apresentada na abertura Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1958*. Curitiba, 1958. p. 132.)

O crescimento demográfico vertiginoso da capital paranaense,¹⁸³ ocasionado pelo processo migratório, iniciado nos anos quarenta, fez com que a partir dos anos cinquenta houvesse uma procura cada vez maior por cursos noturnos, a partir do curso ginásial e particularmente no colegial,¹⁸⁴ evidenciando uma mudança no perfil da clientela escolar. Além da forte demanda, que pressionava o Estado a ampliar o número de estabelecimentos escolares de nível secundário, também houve um aumento significativo da demanda nos cursos superiores, provocada pela vinda de candidatos de outros Estados. Este fato suscitou o surgimento dos cursinhos preparatórios que visavam oferecer ensino complementar aos alunos que desejavam prestar o concurso vestibular.¹⁸⁵ Embora inicialmente esses cursos atendessem prioritariamente aos alunos que vinham de fora, aos poucos passaram a atender indistintamente a todos aqueles que pleiteavam vagas nos cursos mais concorridos, como Medicina

¹⁸³ O recenseamento de 1950 mostra que, no intervalo de uma década, a população curitibana apresentou um crescimento de 41,8%, saltando de 127.278 habitantes em 1940 para 180.575 habitantes. De 1950 a 1960, essa população dobrou, passando a 361.309 habitantes (Fonte: IBGE/PR).

¹⁸⁴ O resumo geral de matrículas de 1958 mostra que de um total de 19.825 alunos que cursavam o ginásio, 6.605 (33%) frequentavam aulas no período noturno. No curso colegial, onde estavam matriculados 2.203 alunos, essa taxa subia para 58% (1.274 alunos).

¹⁸⁵ Entre os primeiros cursinhos preparatórios ao vestibular abertos no início da década de 1950 em Curitiba estavam o Curso Guelmann, dirigido por Jayme Guelmann, que funcionava na Rua José Loureiro e preparava os alunos que queriam prestar vestibular para a área biológica (Medicina, Farmácia e Odontologia); e o Curso Dom Bosco, administrado por Juarez Antunes, que funcionava na Rua Vicente Machado e atendia preferencialmente aos alunos que queriam fazer o Curso de Engenharia. Na metade da década, a partir de uma dissidência do Curso Guelmann, foi criado o Curso Carlos Chagas, que funcionou na Rua Quinze de Novembro. Segundo o professor Bonifácio José Gallotti, que foi aluno do Carlos Chagas em 1958, este foi o primeiro cursinho que fornecia apostilas (ainda em folhas soltas) aos alunos. No início dos anos sessenta, surgiu o Curso Bardall, que funcionava na Praça Tiradentes, esquina com a Rua Cândido Lopes. Nessa época, os cursinhos já atendiam às duas áreas (biológica e tecnológica).

e Engenharia.¹⁸⁶

A partir dos anos sessenta, as transformações ocorridas no sistema educacional, somadas aos problemas econômicos, levaram os cursos colegiais de estabelecimentos católicos a serem preteridos em favor das instituições leigas, que se mostraram mais ágeis no sentido de preparar os estudantes para o exame vestibular.

No entanto, como já foi explicitado na introdução deste trabalho, esse processo não ocorreu de forma generalizada em todos os estabelecimentos católicos. Que indagações poderiam ser levantadas em relação a essa constatação? As leituras realizadas e a análise das fontes consultadas para esse estudo apontam como um dos fatores que possibilitaram a permanência de algumas instituições católicas a aplicação de um modelo pedagógico que buscou atender às exigências do mercado educacional, aliando a modernização do método pedagógico a uma proposta de formação mais tradicional, pautada em princípios morais e disciplinares, bastante caros a uma sociedade marcada pelo conservadorismo.

Nesse percurso, o Colégio Santa Maria será utilizado como cenário para a análise do papel das instituições católicas na construção e na reprodução de modelos de conduta, cujo projeto visava atingir uma camada representativa da sociedade brasileira.

¹⁸⁶ Os dados obtidos durante a pesquisa mostram a grande preferência dos alunos do Santa Maria pelo curso de Engenharia. No período entre 1943 e 1962, 25% dos estudantes que saíram do Colégio foram aprovados no vestibular de Engenharia Civil enquanto o restante estava dividido entre os cursos de Ciências Médicas, Direito, Economia e Ciências Humanas.

CAPÍTULO 2

MODELANDO CONDUTAS

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles levam consigo. (Didier Eribon)

2.1 O Colégio Santa Maria

Na Curitiba dos anos trinta, os dias ensolarados dos meses de verão deixavam a atmosfera morna e a cidade com aspecto bucólico. Ao amanhecer, uma discreta neblina ainda teimava em atrapalhar a visibilidade de trabalhadores solitários que seguiam, a pé ou de bicicleta, em direção às fábricas localizadas nas circunvizinhanças do núcleo central. Mas logo que o sol aparecia, o aspecto silencioso dava lugar ao burburinho de crianças e adolescentes, que a partir do mês de fevereiro povoavam as ruas, indo em direção aos diversos estabelecimentos escolares.

Formando pequenos grupos, alegres e barulhentos, aproximadamente quinhentos alunos, garotos de diferentes idades, seguiam em direção ao Instituto Santa Maria que, desde 1925, funcionava na esquina da Rua Quinze de Novembro com a Conselheiro Laurindo. Nessa época, a maioria dos alunos, desse colégio e de outros que funcionavam em regime de externato, percorria a pé o trajeto de casa até a escola. A caminhada, muitas vezes, demorava de 30 a 40 minutos. Alguns iniciavam o percurso sozinhos, mas à medida que se aproximavam da região central, novos

componentes incorporavam-se ao grupo e a caminhada acabava se configurando um momento de descontração e sociabilidade. Aqueles que moravam mais longe vinham de bicicleta ou utilizavam o serviço de transporte coletivo já disponível nessa época.¹⁸⁷ Nos anos trinta, chegar à escola de automóvel, ainda um objeto de luxo, era uma regalia que cabia apenas aos mais abastados e, ainda assim, em situações especiais como em dias de chuva, ou na ocorrência de algum problema de saúde.

De modo geral, o perfil socioeconômico dos alunos que frequentavam os colégios católicos espelhava o modelo da família urbana, católica, pertencente às camadas média e alta, com quatro filhos, em média. Nesse grupo, além de representantes das tradicionais famílias paranaenses, estava um grande número de descendentes de imigrantes alemães, italianos, poloneses e árabes. A partir da análise dos dados, pode-se afirmar que, entre as décadas de 1920 e 1960, a maior parte dos pais de alunos do Santa Maria, bem como de outros colégios católicos, eram industriais, empresários, comerciantes ou profissionais liberais. Em menor número estavam professores, militares, bancários e funcionários públicos. No caso das mães, a grande maioria havia estudado em colégios católicos, e seguia, rigorosamente, o papel para o qual fora educada, o de mãe dedicada, administradora competente do lar e companheira exemplar do marido. As poucas mulheres casadas que exerciam alguma atividade profissional remunerada estavam ligadas ao magistério e ao funcionalismo público.

¹⁸⁷ Na década de 1930, a cidade contava com os serviços de sete linhas de bondes: Portão, Juvevê, Bacacheri, Seminário, Água Verde, Guabirotuba e Trajano Reis – Asylo. Também existiam cinco linhas de ônibus, três delas com ponto final na Praça Tiradentes, para atender aos moradores dos bairros Mercês, Assungui, Lara, Cajuru, e Alto da Rua 15 - Hospital Militar.

Quando batia o sino, pontualmente às 8h:15,¹⁸⁸ alguns retardatários aproximavam-se rapidamente da porta do prédio e a rua voltava a sua calma habitual. Nos dias de sol, a Praça Santos Andrade, vizinha ao colégio, acolhia moradores da vizinhança. Eram, na maioria, homens aposentados, que, após comprar o jornal na Rua Quinze ali se sentavam para ler calmamente. Da praça, nessa época ainda em processo de arborização, era possível ter uma visão bastante ampla dos arredores do colégio. Sentado num dos bancos próximos ao chafariz, existente no centro da praça, o leitor avistava o majestoso prédio da Universidade do Paraná, ainda com sua torre original. No lado oposto, a sede do Tiro Rio Branco, cuja edificação, rendilhada por lambrequins, ocupava parte da área onde mais tarde seria construído o Teatro Guaíra.

As demais edificações existentes ao redor da praça eram amplas casas de morada, ocupadas por famílias tradicionais, ligadas à economia do mate ou da madeira. Na Rua Quinze de Novembro, um pouco mais adiante, avistava-se a construção do prédio dos Correios e Telégrafos, inaugurado em 1935.

A população curitibana, de aproximadamente 100 mil habitantes,¹⁸⁹ era formada por grande número de descendentes de imigrantes que ocupavam o quadro urbano, constituído na época por onze bairros e quatro

¹⁸⁸ Nessa época, o período letivo compreendia dois turnos: pela manhã, das 8h:15 às 11h e no período vespertino das 12h às 16h (ALVOR; PRO DEO ET PATRIA. 1937-1938. Órgão da Associação dos Antigos Alunos do Instituto Santa Maria. [Curitiba], [1938]. Edição Especial dedicada ao Instituto Santa Maria. p. 11).

¹⁸⁹ A ausência de dados demográficos para o ano de 1930 nos levou a utilizar como referência a média da população curitibana existente em 1920 (78.986 hab.) e em 1940 (127.278 hab.).

distritos judiciais, além do Centro.¹⁹⁰ O rápido crescimento demográfico que atingiu Curitiba a partir do início dos anos trinta transformou as feições do espaço urbano, dando-lhe uma nova configuração espacial. Essa rápida mudança exigiu do governo ações concretas no sentido de solucionar problemas de infraestrutura urbana e o desenvolvimento de novas políticas sociais, sobretudo no plano da educação e da saúde.¹⁹¹

Assim era Curitiba em meados da década. O cotidiano da cidade era perceptível pelos anúncios e propagandas veiculados no jornal *Alvor*, editado pela Associação de Antigos Alunos do Instituto Santa Maria.¹⁹² A diversidade cultural e linguística reinante era evidente em anúncios como o da Livraria Santa Terezinha, que vendia livros de missa em “português, alemão, italiano e polonês”, ou da Pensão e Hotel Bichels, referida como “essencialmente familiar” e um lugar onde “fala-se Portuguez, Inglez e Allemão”. Nos anúncios também era comum o uso de expressões como “a três minutos da Estação da Estrada de Ferro” ou “próximo ao Grande Hotel”, utilizadas como referência para a localização de endereços de

¹⁹⁰ Nessa época, o quadro urbano era constituído pelos bairros Juvevê, Bacacheri, Glória, Batel, Água Verde, Assungui, Bigorriho, Mercês, Guabirota, Cajuru e Ahú. Os distritos existentes eram Santa Felicidade, São Casemiro do Taboão, Nova Polônia e Portão.

¹⁹¹ Durante o seu governo, o Interventor Manoel Ribas procurou solucionar os problemas de deficiência escolar que existiam, principalmente, no interior do Estado. O Relatório de 1939 mostra a ênfase dada pelo governo à criação de escolas isoladas e municipais. Nessa época, o Paraná contava com 3 escolas de professores (1 na capital e 2 no interior), 1 escola profissional feminina, 4 escolas agrícolas (2 na capital) e 6 ginásios com 2.059 alunos. As escolas particulares totalizavam 107 estabelecimentos, sendo que a grande maioria encontrava-se na capital (RELATÓRIO, 1939).

¹⁹² O jornal *O ALVOR*, de circulação mensal, foi editado entre março de 1935 e dezembro de 1936. Depois disso, foi substituído pelo jornal *O LUZEIRO* – órgão da Confederação das Associações Católicas de Curitiba –, cujo editor responsável era Valdemiro Teixeira de Freitas. Ressurgiu em 1937 em formato de revista, sob a direção de Ildemar Pereira de França e José Petrelli Gastaldi.

hotéis, consultórios, oficinas, ateliers fotográficos etc.¹⁹³

Era um outro tempo, em que a crença no futuro ainda fazia parte do cotidiano da maioria das pessoas. Contudo, as mudanças ocorridas no plano político e econômico, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, provocavam transformações na fisionomia urbana, alterando substancialmente o modo de vida da população. Além da popularização do rádio, que passava, juntamente com o cinema, a ditar modas e costumes, as mulheres haviam obtido o direito ao voto e iniciavam os primeiros voos feministas. O sopro da modernidade também podia ser sentido no ambiente escolar, com a gradativa substituição das antigas lousas, que o aluno carregava para fazer suas anotações com um estilete, por materiais mais modernos, como quadro de giz, lápis, caderno, caneta tinteiro e mata-borrão.

Compondo a paisagem urbana, em processo de transformação, estava o prédio do Instituto Santa Maria. De aspecto sóbrio, o conjunto composto de dois edifícios, construídos em diferentes épocas, podia ser avistado através da cerca viva que circundava a praça Santos Andrade. A construção mais antiga, em estilo neoclássico, ocupava a esquina da Rua Quinze com a Conselheiro Laurindo.¹⁹⁴ O prédio anexo, construído ao longo da Rua Quinze, apresentava características distintas, com forte influência da arquitetura alemã. O restante da propriedade era coberta por um vasto bosque de cedros e ciprestes que margeavam o terreno, cujo limite ia até as margens do Rio Belém.

¹⁹³ O ALVOR. Órgão da Associação dos Antigos Alunos do Instituto Santa Maria. Curitiba, v.1, n. 8, out. 1935, p. 2.

¹⁹⁴ De acordo com o histórico do colégio, escrito em 1980 pelo Irmão Firmino Bonato, esse prédio foi construído em 1905, em terreno adquirido no ano anterior pelas Irmãs da congregação de Sion, do Sr. Alípio Nascimento.

Apesar da construção sólida, um dos problemas do Colégio era a proximidade com o Rio Belém. A insalubridade do terreno, descrito como “um banhado insalubre, cheio de mosquitos e miasmas”,¹⁹⁵ foi um dos motivos que levou as irmãs da congregação de Nossa Senhora de Sion a abandonar definitivamente o prédio, em 1918.¹⁹⁶ Logo depois a propriedade foi vendida à Mitra Diocesana, permanecendo fechada até 1924, quando a Congregação Marista, procurando dar continuidade ao seu projeto de expansão educativo-religiosa, adquiriu o antigo colégio para ali instalar, no ano seguinte, o Instituto Santa Maria.

Como já foi visto, a vinda dos maristas para o Brasil, a convite dos jesuítas, ocorreu num momento delicado para a Igreja e significou “uma colaboração importante ao movimento reformista, especialmente no sentido de contrapor-se ao ensino leigo proposto pelo regime republicano de inspiração positivista”.¹⁹⁷ As atividades foram iniciadas em 1897, quando um grupo de Irmãos, oriundos das Províncias de Lacabane e Varennes, estabeleceu-se em Congonhas do Campo (MG), passando a atuar nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. No início do século XX, a chegada de dois novos grupos, um da Província de Beaucamps – que se fixou no Rio Grande do Sul – e outro da Província de Aubenas –

¹⁹⁵ BONATO, Firmino. Irmão. *Colégio Santa Maria*. Curitiba, 1980.

¹⁹⁶ De acordo com Fedalto, além da insalubridade do terreno, responsável por constantes problemas de saúde entre as irmãs e alunas do Internato, a situação agravou-se, por ocasião do surto de gripe espanhola que assolou Curitiba no final dos anos dez. Por ordem das Superiores da Congregação, o Colégio Sion de Curitiba foi fechado em 1918, sendo reaberto em 1938, na Alameda Presidente Taunay (FEDALTO, Pedro. *A arquidiocese de Curitiba na sua história*. Curitiba: Arquidiocese de Curitiba, 1958. p. 274). Outra hipótese para o fechamento temporário do colégio eram os problemas financeiros causados pelo baixo número de matrículas. Nesse período, os colégios com maior número de alunas eram o Cajuru e o Divina Providência.

¹⁹⁷ AZZI, Rioldo. *História da Educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. São Paulo: Loyola; SIMAR, 1996. v. 1. p. 240.

que se dirigiu à região norte do Brasil – levou à criação, em 1908, de três províncias maristas: a do Brasil Central, a Meridional e do Brasil Norte. A vinda de novos contingentes de Irmãos, provindos da França e mais tarde da Itália e da Espanha, levou essas províncias a uma nova subdivisão. A Província do Brasil Central, à qual o Colégio Santa Maria está atrelado, foi dividida em 1958 em Província Marista do Rio de Janeiro e Província Marista de São Paulo.¹⁹⁸

O estabelecimento da congregação no Estado do Paraná, cuja fixação representava um passo importante nesse projeto de expansão, tanto na área educacional quanto religiosa,¹⁹⁹ foi concretizado através de uma nota publicada no final de 1924, anunciando que a partir de 15 de janeiro de 1925 o Externato passaria a oferecer os cursos Primário, Intermediário²⁰⁰ e Gymnasial. Essa nota lembrava ainda que, além do curso ginásial regular, cujas matrículas haviam sido abertas inicialmente

¹⁹⁸ Sobre o histórico mais detalhado da congregação, consultar AZZI, *História...*, 1997.

¹⁹⁹ No mesmo ano, objetivando a formação de novos adeptos para a congregação, os Irmãos Maristas fundaram o Juvenato Marcelino Champagnat, que funcionou junto ao Instituto Santa Maria até ser transferido, em novembro de 1927, para uma sede própria, no bairro do Bigorriho (BONATO, *Colégio...*, 1980).

²⁰⁰ O curso Intermediário, também chamado de Complementar, consistia em um curso preparatório, com duração de dois anos, aos cursos profissionalizantes como, por exemplo, o de adaptação ou admissão às escolas normais. De acordo com o Inspetor Geral do Ensino, Prieto Martinez, teve seu programa modificado, em 1920, a título de experiência, ficando assim constituído: Português, Francês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Geografia Geral e do Brasil, História do Brasil, Anatomia e Fisiologia Humanas, Rudimentos de Ciência Físicas e Naturais, Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais (RELATÓRIO de Ensino, 1921. p. 18). Na década de 1930 o ensino complementar estava dividido em dois segmentos distintos: os pré-vocacionais, cujo objetivo era preparar o aluno para o exame de admissão ao curso secundário; e os vocacionais ou “de adaptação”, com nível inferior ao curso secundário, cuja finalidade era preparar o aluno para a admissão em cursos profissionais (ESTATÍSTICA do Ensino Primário Geral, 1936).

apenas para o 1º ano, eram oferecidas como disciplinas avulsas aulas de matemática e línguas estrangeiras, como francês, inglês e latim.²⁰¹

Todavia, cabe lembrar que o processo de fixação da congregação Marista em Curitiba não ocorreu tranquilamente. A proposta de compra do antigo Colégio Sion pelos maristas, embora tenha contado com o apoio do Arcebispo D. João Francisco Braga²⁰² e a aprovação do governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha,²⁰³ suscitou o questionamento por parte de dois grupos distintos. De um lado, havia a preocupação dos padres Lazaristas da Província Brasileira que administravam o Internato Paranaense²⁰⁴ no Bairro do Batel e temiam a concorrência. Já o grupo franciscano, responsável pelo Colégio Bom Jesus, não manifestou qualquer reação à instalação dos maristas. Dirigido por padres franciscanos alemães, o estabelecimento passava por uma crise que se evidenciava, tanto no plano político, decorrente da situação da Alemanha no período pós Primeira Guerra, quanto no aspecto econômico, devido a um incêndio ocorrido em 1921 que destruiu uma das sedes do colégio, localizada na Praça Rui Barbosa, ao lado da Igreja do Bom Jesus.²⁰⁵

²⁰¹ ARNS, Frei João Crisóstomo. *Uma escola centenária em sua moldura histórica* (1896-1996). Curitiba: Gráfica e Editora Linarth, 1997. p. 85.

²⁰² Foi responsável pela Diocese de Curitiba entre 1908 e 1935.

²⁰³ Caetano Munhoz da Rocha foi presidente do Estado do Paraná durante duas gestões consecutivas, permanecendo no cargo de 1920 a 1928.

²⁰⁴ Os padres Lazaristas eram responsáveis pelo Seminário Diocesano, construído em 1901 no Batel. Em 1925, abriram o Internato Paranaense para atender a uma nova categoria de alunos. Em 1939, o Internato passou a ser administrado pelos Irmãos Maristas da Província Meridional.

²⁰⁵ A Escola Bom Jesus, fundada em 1896, possuía duas sessões escolares que funcionavam em espaços distintos: uma das sedes, situada na rua Alferes Poli, atendia aos alunos alemães ou descendentes, e a outra, localizada na rua 24 de Maio, era frequentada por alunos brasileiros e de outras nacionalidades (ARNS, *Uma escola...*, 1997. p. 79).

Do lado oposto ao grupo católico, havia o combate acirrado do movimento anticlerical, que nesse momento direcionava suas críticas à postura política do governador do Estado, em defesa das instituições católicas.²⁰⁶ Além disso, a amizade explícita dos maristas com os jesuítas, que eram vistos pelos anticlericais como a representação das trevas que ofuscavam a luz do esclarecimento e a liberdade da consciência, fazia com que a nova congregação fosse vista pelos livres-pensadores sob a mesma ótica reservada aos seguidores de Loyola.²⁰⁷

Assim, pode-se aventar que a postura radical da intelectualidade anticlerical, cujo movimento desempenhou papel decisivo no combate ao clero, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, foi responsável pela chegada relativamente tardia dos maristas no Paraná, se comparada com a

²⁰⁶ Os anticlericais combatiam, nesse momento, a nomeação de religiosas para os cargos de professoras federais, bem como a proposta do governo estadual de dar auxílio pecuniário para a criação de dois novos bispados no Estado – Ponta Grossa e Jacarezinho – cujas dioceses foram criadas em 1926, ano em que o Estado brasileiro reatou relações com o Vaticano. Em protesto à decisão do governo estadual que autorizou o pagamento das despesas de implantação dos bispados, um grupo de intelectuais, composto por Dario Vellozo, Flávio Luz, Lins e Vasconcellos, Júlio César Hauer e Luiz Lenz Araujo César, encaminhou um telegrama ao Presidente da República, argumentando que a medida violava a Constituição por subvencionar com recursos estatais uma entidade religiosa. Pela atitude, os componentes do grupo foram processados e condenados a um ano de prisão. Graças ao *habeas corpus* concedido pelo Tribunal de Justiça a sentença foi anulada. (CARNEIRO, D.; VARGAS, Túlio. *História biográfica da República no Paraná*. Curitiba: Banestado, 1994. p. 169.). Sobre a polêmica entre o governo paranaense e o movimento anticlerical, ver também TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996. p. 103.

²⁰⁷ Sobre o conflito entre anticlericais e jesuítas, consultar a obra de MARCHETTE, Tatiana D. *Corvos nos galhos das acácias: o movimento anticlerical em Curitiba*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

instalação da congregação em outros estados brasileiros.²⁰⁸

Porém, na década de 1920, os tempos eram outros. As condições políticas anteriormente desfavoráveis à Igreja passavam por uma reconfiguração, graças à aproximação entre o governador Munhoz da Rocha e o clero católico. Esse novo equilíbrio de poder possibilitou o fortalecimento do grupo católico em espaços anteriormente considerados redutos, quase exclusivos, de livre-pensadores e maçons, como era o caso do Ginásio Paranaense.

Nesse novo contexto sociopolítico, as constantes críticas feitas, através da imprensa, pelos anticlericais às ações do governo passaram a ser respondidas por defensores da Igreja católica, “em nome da tolerância e da liberdade”. Nesse grupo, estavam alguns intelectuais que trabalhavam no Ginásio Paranaense,²⁰⁹ cujos filhos já frequentavam os colégios católicos, ou passariam a compor a clientela inicial do Santa Maria, que iniciou as suas atividades com 46 alunos, em 1925, chegando no final do ano letivo com pouco mais de uma centena.

²⁰⁸ Nesse momento, a Província Marista da Província Central mantinha em funcionamento vários colégios. Em Minas Gerais, funcionavam os colégios Bom Jesus de Congonhas do Campo (1897) e o Diocesano de Uberaba (1903); no Rio de Janeiro, o Colégio São José do Rio Comprido (1902); e em São Paulo, os colégios de Nossa Senhora do Carmo, Nossa Senhora da Glória e o Arquidiocesano, inaugurados respectivamente em 1899, 1902 e 1908. No interior paulista, a congregação fundou os colégios Champagnat, na cidade de Franca (1902), e o Colégio Santista, em Santos (1904).

²⁰⁹ Dentre esses, podem ser citados Waldemiro Teixeira de Freitas e Algacir Munhoz Mader (STRAUBE, Ernani C. *O prédio do gymnasio (1903-1990)*. Curitiba: SEEC, 1990. p. 48).

2.1.1 O processo de consolidação do Colégio

Criado com a finalidade de “proporcionar à mocidade ótima educação religiosa, moral e cívica”, ministrando-lhes “a formação intelectual necessária ao cabal desempenho de qualquer carreira da vida prática”,²¹⁰ o Santa Maria sempre procurou atender às exigências feitas pelo Estado, no sentido de se adequar à legislação vigente, e assim poder usufruir dos direitos concedidos pelo governo às escolas particulares. Desde 1928, os alunos do Instituto prestavam exames no próprio estabelecimento perante bancas designadas pelo governo federal.²¹¹

Esse atrelamento, no entanto, tornou-se mais evidente a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a reforma promovida a partir do ano seguinte por Francisco Campos. Essa reforma, além de unificar a política educacional, deu novos contornos ao ensino secundário, que passou a ter frequência obrigatória. Com isso, todos os estabelecimentos de ensino, independente da sua categoria, estavam submetidos a regras semelhantes.

Em 1932, quando se formou a primeira turma de quintanistas,²¹² o Instituto

²¹⁰ INSTITUTO SANTA MARIA. *Regimento Interno*. Curitiba, 1933.

²¹¹ ALVOR..., 1937-1938. p. 10.

²¹² Dentre os “Bacharéis” de 1932 estavam Alcebiades Mader Gonçalves, Antônio Simon, Armando Jorge Machado Lima, Alvino Walter Gaertner, Aureliano Mader Gonçalves, Bernardo Pericás, Jayme Etzel, João Batista Doetzer Jr., João Ernani Bettega, Roaldo Amundsen Koehler e Trajano Vieira Cavalcanti (O SANTA Maria. Órgão oficial dos alunos do Colégio Santa Maria. Curitiba. v.3, n. 31, 9 abr. 1960, p. 1).

Santa Maria já oferecia o primeiro ciclo do Curso *Gynnasial*,²¹³ dentro dos moldes propostos pela legislação federal, atendendo a uma clientela específica que desejava fazer o curso superior.

No entanto, o governo federal, procurando atender às exigências de um mercado educacional crescente, continuava oferecendo, paralelamente aos cursos secundários, o curso ginásial livre, com duração de três anos, destinado aos alunos maiores de 18 anos. Este curso livre, conhecido como *Madureza*,²¹⁴ era oferecido por diversos estabelecimentos particulares, no período noturno.²¹⁵ Direcionado àqueles estudantes que estavam no mercado de trabalho, o curso possibilitava, ao seu término, que o discente prestasse exame de admissão aos cursos superiores. Essa prerrogativa era vista por muitos como uma regalia que trazia desprestígio aos cursos seriados. Em 1935, o jornal *Alvor* questionava o fato de ser permitido aos alunos do curso *Madureza* prestar exames de admissão aos cursos superiores, o mesmo não ocorrendo com os estudantes do curso ginásial

²¹³ O Curso *Gynnasial* ou *Seriado*, com duração de sete anos, estava organizado de acordo com o Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932, que dividiu o ensino secundário em duas etapas. (NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. 2. ed. São Cristóvão (SE): Editora da UFS, 1999. p. 99). Em Curitiba, durante a vigências da Reforma Francisco Campos, a única instituição que oferecia o curso Complementar era o Ginásio Paranaense.

²¹⁴ A origem desse curso livre pode ser vinculada ao antigo Exame *Madureza*, instituído em 1886, pelo Ministro Mamoré. Pautado no modelo alemão, era um exame terminal que tinha por objetivo verificar se o aluno estava devidamente preparado e tinha maturidade suficiente para os estudos superiores (HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora da USP; Editorial Grijalbo Ltda, 1972. p. 65).

²¹⁵ O curso *Madureza* era oferecido pelo Liceu Rio Branco, pelo Ginásio Novo Atheneu, pelo Parthenon Paranaense e pelo Colégio Iguassú. Além do *Madureza*, outra modalidade de ensino prevista pela Reforma Francisco Campos era o ensino fundamental supletivo, que consistia num curso primário especial para determinadas categorias de alunos, tais como menores abandonados, operários, soldados, imigrantes, presos etc. (ESTATÍSTICA do Ensino Primário Geral, 1936).

seriado.²¹⁶ No entanto, esse tipo de questionamento ficava restrito ao âmbito interno dos colégios, não se constituindo, em nenhum momento, em um movimento de reação à política centralizadora do governo federal. Ao contrário, nesse momento o atrelamento político das escolas particulares em relação ao Estado e ao Exército pode ser percebido não apenas pela obediência aos padrões definidos pela legislação de ensino, mas sobretudo pelo engajamento das escolas particulares ao projeto de militarização escolar que estava sendo recuperado pelo governo Vargas.²¹⁷

O cumprimento das exigências feitas pelo governo garantiu ao Instituto Santa Maria a obtenção do certificado de Inspeção Permanente, através do Decreto Federal n. 481 de abril de 1935, que o equiparou aos demais estabelecimentos públicos reconhecidos como estabelecimentos de excelência comprovada.²¹⁸

A partir de 1942, com a efetivação das propostas formuladas por Gustavo Capanema para o ensino secundário,²¹⁹ o Instituto passou por uma série de transformações. A primeira delas foi a alteração do nome do estabelecimento para Colégio Santa Maria, que lhe deu a prerrogativa

²¹⁶ O ALVOR..., v.1, n.10, nov. 1935, p. 2.

²¹⁷ Desde a instalação dos primeiros institutos no Brasil, a congregação Marista procurou se adequar às exigências governamentais, acatando propostas como a implantação de programas de Instrução Militar, tornada obrigatória a partir de 1909 e exigida com maior intensidade a partir da década de 1930. Sobre o assunto ver BOSCHILIA, Roseli. *Educação e Nacionalismo: práticas de militarização nos colégios católicos* (texto apresentado no XXI Simpósio da ANPUH, em Niterói - RJ jul. 2001).

²¹⁸ Pouco tempo depois de receber o certificado de Inspeção Permanente, o Instituto passou a sediar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, reconhecida em 1940.

²¹⁹ De acordo com o Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942, o curso ginasial teve sua duração reduzida para quatro anos e o curso Complementar foi substituído pelo Colegial, com duração de três anos.

de abrir, a partir de 1943, o curso colegial. Outra mudança provocada pela legislação foi a alteração da carga horária escolar, o que fez com que as aulas, antes ministradas em dois turnos distintos, passassem para um único período. Dessa forma, a manutenção do regime de semi-internato, que vigorou no Instituto durante algum tempo, perdeu sua razão de ser e os espaços ocupados pelos alunos semi-internos, como cozinha e refeitório, foram readaptados.

Em 1958, o velho prédio do primitivo Colégio N. Sra. de Sion foi demolido e em seu lugar foi erigido um moderno edifício de seis andares, cuja inauguração se deu em 9 de abril de 1960, época em que o Santa Maria possuía aproximadamente 1000 alunos. Nesse período, o colégio já contava com a colaboração de professores leigos, sobretudo no ensino primário. Todavia, apesar das transformações modernizadoras e dos reflexos sociais causados pelo Concílio Vaticano II no campo religioso e educacional, foram necessárias ainda quase duas décadas para que as primeiras mulheres fossem aceitas como alunas nesse colégio. Somente em 1978 a instituição rendeu-se ao sistema de educação misto, deixando de ser uma instituição voltada exclusivamente ao ensino masculino. A inclusão das mulheres no estabelecimento exigiu mudanças substanciais, não apenas no tocante aos aspectos ligados à infraestrutura do prédio, mas sobretudo na concepção filosófica da instituição, que desde o princípio tinha como objetivo educar o homem para inseri-lo na sociedade do trabalho. Além disso, a convivência de moças e rapazes, dentro do colégio, também ocasionou mudanças significativas no comportamento masculino e nas relações discentes.

No início dos anos oitenta, a impossibilidade de ampliação do espaço físico e a falta de área de estacionamento, uma das exigências da vida moderna, obrigou a congregação a deixar a antiga sede da Rua Quinze de Novembro no centro da cidade, para ocupar a ampla área ocupada hoje pelo Colégio, próxima ao Parque São Lourenço, no bairro do mesmo nome.

2. A vida num Colégio Marista

2.2.1 Educando o corpo e o intelecto: criando hábitos para o trabalho

O depoimento escrito em 1940 por um ex-aluno do Colégio do Carmo, em Belém do Pará, exemplifica as impressões causadas pelos estabelecimentos maristas à maioria dos meninos que passavam a fazer parte do seu corpo discente.

Tinha eu doze anos quando cruzei pela primeira vez os (...) umbrais [do colégio], levado pela mão de meu pai. Tenho na retina a memória daqueles corredores espaçosos nos quais se moviam homens em cuja batina preta, somente o “Rabat” lustroso e branco marcava o tom alegre e vivo. Tudo me parecia triste e austero, a contrastar com a alegria íntima com que me preparava para iniciar o curso secundário.²²⁰

Ao transpor o portão do colégio, os estudantes entravam num universo em que o tempo e o espaço estavam condicionados a uma rígida organização disciplinar. Tudo estava disposto de forma que não houvesse desperdício de tempo ou ociosidade. No lugar do relógio, estava o grande sino, localizado na entrada do prédio, marcando o ritmo das atividades escolares. Estas sucediam-se, ao longo do período, de maneira sincronizada, como que obedecendo a um ritual em que não havia lugar para o improvisado.

O modelo pedagógico e disciplinar adotado pelo colégio Santa Maria embasava-se no *Guide des Écoles a l'usage des petits frères de*

²²⁰ Francisco FIGUEIREDO, citado por AZZI, *História...*, 1997. p. 64.

Marie,²²¹ obra escrita originalmente em 1853, logo após o Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria ter sido reconhecido como instituição de ensino. Esse Guia, obedecendo às instruções do fundador do Instituto, Marcelino Champagnat, definia as regras que deveriam ser seguidas fielmente pela Fundação da Educação da Juventude.

Em 1907, devido ao grande desenvolvimento do Instituto e à disseminação de estabelecimentos maristas para além da França, o documento sofreu uma revisão, conservando, porém, a parte referente à educação propriamente dita “dentro dos mesmos princípios que foram explicitados pelos ensinamentos do nosso fundador e das tradições do nosso Instituto”.²²² Editado pela 3ª vez em 1923, o Guia manteve as alterações do texto precedente e, apesar de algumas adaptações a situações novas, conservou as ideias de Champagnat.²²³

De modo geral, as ideias explicitadas nesse Guia são bastante semelhantes às dos demais métodos de ensino produzidos no período, apoiando-se, em larga medida, em noções como ordem, disciplina e a prática de exercícios físicos que já vinham sendo propostos por diversos

²²¹ Neste trabalho, todas as citações retiradas do *Guide des Écoles a l'usage des petits frères de Marie* foram traduzidas livremente, atendo-se apenas às ideias explicitadas no texto. De agora em diante, a obra passará a ser referida apenas como Guia.

²²² *GUIDE des écoles a l'usage – rédigé d'après les règles et les institutions du Vénérable Champagnat*. 3. ed. Paris: Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1923. p. 8.

²²³ Idem.

pensadores desde o século XVIII.²²⁴ Outra particularidade do método era a utilização, como recurso pedagógico, do sistema de premiação ou emulação.²²⁵ Esse método era adotado na maioria dos colégios católicos, sobretudo nos de origem francesa, servindo igualmente para a educação masculina e feminina. Embora contenha, na sua origem, princípios ligados ao método recreativo, pode ser pensado como uma maneira de internalizar a noção de trabalho, já que contém, além da competitividade, outros elementos como o sacrifício e o risco.

A inovação do modelo pedagógico elaborado pelos maristas, em relação aos demais métodos de ensino da época, que enfatizavam o corpo, o intelecto e a alma, consistia em acrescentar um quarto aspecto que era o da sociabilidade, considerada fundamental no sentido de preparar o aluno para as funções que ele iria desempenhar na sociedade.²²⁶

Buscando contrapor-se ao ensino laico e aos modelos pedagógicos modernizantes e, ao mesmo tempo, atenta às demandas educacionais provocadas por uma clientela cada vez mais numerosa e exigente, a congregação marista procurou se adequar ao contexto socioeconômico de uma sociedade que se industrializava, adaptando seu método às novas exigências sociais sem, contudo, deixar de lado o principal objetivo da instituição, que era o de manter e disseminar o catolicismo dentro dos

²²⁴ Dentre esses, merecem ser citados os franceses Carlos Rollin (1661-1741) e o Abade Gaultier (1745-1818). Este último apoiando-se nas ideias do primeiro desenvolveu, em 1780, o método recreativo, cujo princípio consistia em tornar o ensino mais agradável por meio da emulação (CARVALHO, Felisberto de. (coord). *Methodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901. p.23-4); o suíço João Henrique Pestalozzi (1746-1827); e o pedagogo alemão Frederico Froebel (1782-1852).

²²⁵ O método da emulação era utilizado desde o século XVII e defendido por educadores como Fenelon, Gaultier e João Batista de La Salle.

²²⁶ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 11.

moldes tradicionais pregados pela doutrina ultramontana. Dessa forma, aliando princípios católicos aos ideais positivistas de ordem e progresso, que pautavam o ensino laico, a congregação marista se propunha a preparar os jovens, adequadamente, para inseri-los na sociedade do trabalho.

De acordo com o Guia de Educação Marista, o ideal de toda educação cristã era a formação de bons cristãos e cidadãos virtuosos. Para tanto, era necessário oferecer uma educação completa sedimentada na “obediência” e na “disciplina”, consideradas como meios eficazes para a formação da vontade, “que é o poder que possui nossa alma de decidir deliberadamente e de agir livremente em função de uma boa causa apresentada pela razão”.²²⁷ Dentro da educação moral, a vontade deveria ser construída, da mesma maneira que se “constrói um músculo”, visando produzir atos repetidos da virtude desejada, como por exemplo, o amor ao trabalho. Para atingir esse objetivo, diz o Guia, “o professor deve fazer entrar em jogo os meios disciplinares para que o aluno possua vontade de trabalhar, exigindo que ele cumpra as tarefas impostas no prazo fixado”.²²⁸ Nesse aspecto, convém lembrar as reflexões de Pierre Ansart sobre o papel da ideologia na internalização das regras. Falando sobre as práticas institucionais, o autor diz que o apelo ao amor e à obediência devem se conformar numa mesma linguagem para que o subordinado aprenda a amar seus superiores e, através deles, aprenda a amar e respeitar a lei e o trabalho.²²⁹ Junto com o amor ao trabalho, as outras virtudes que deveriam ser inspiradas eram: a fé, a crença em Deus, a obediência, a pureza, a compaixão, o respeito aos pais e superiores, a modéstia, a franqueza e

²²⁷ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 38.

²²⁸ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 42.

²²⁹ ANSART, Pierre. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 90-91.

a lealdade.²³⁰ Para ter uma educação completa, o aluno deveria receber também ensinamentos relacionados à sensibilidade (formação do coração) e à polidez. Nesse sentido, respeitadas as diferenças de gênero presentes no imaginário social, as preocupações eram semelhantes às dos colégios católicos femininos, em que lições de cortesia e comportamento social eram exercitadas na escola.

No entanto, para assegurar a estabilidade das relações sociais, os alunos precisavam aprender a ser homens e, nesse sentido, os elementos indispensáveis eram o trabalho e a masculinidade.²³¹ Nessa perspectiva, uma das premissas fundamentais do Guia era que, para formar o cristão preparando-o para as funções a serem desempenhadas na sociedade, era preciso manter os alunos permanentemente ocupados “para que se acostumassem ao trabalho”. Era responsabilidade do professor adotar medidas disciplinares que possibilitassem a normalização das práticas e levassem o aluno a ter vontade de trabalhar.²³² Dessa forma, fiel à função primordial da escola que, desde o início da sociedade industrial, tem sido a de inculcar o “uso-econômico-do-tempo” e criar hábitos para o trabalho,²³³ o Colégio Santa Maria, através da ordenação e da regularidade do tempo, procurava não apenas o máximo aproveitamento nos estudos, mas, sobretudo, a internalização de hábitos disciplinares que facilitassem a inserção do indivíduo na sociedade.

As noções como “ordenação” e “regularidade”, utilizadas para

²³⁰ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 73-74.

²³¹ ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. In: *Anuário Antropológico/95*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

²³² *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 42.

²³³ THOMPSON, Edward. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 293.

analisar o universo escolar, estão intimamente associadas à construção do conceito de trabalho na sociedade industrial, remetendo às reflexões sobre o conceito de disciplina, realizadas por autores como Thompson e Foucault. Enquanto o primeiro está mais preocupado com o comportamento cultural do grupo, o segundo procura discutir os princípios de vigilância existentes nos espaços institucionais.²³⁴

De acordo com Foucault, o processo de dominação pode ser efetivado a partir de duas modalidades distintas de tecnologias de poder: as “disciplinas” e a “biopolítica”. Enquanto a disciplina²³⁵ procura atuar sobre os espaços da ordem social, a biopolítica age sobre o corpo. Ou seja, enquanto as disciplinas procuram intervir no espaço das instituições, utilizando recursos externos ao indivíduo, a biopolítica se caracteriza pelo uso de técnicas que procuram exercer o poder por meio de dispositivos que agem diretamente sobre a conduta dos indivíduos.

²³⁴ Resguardadas as diferenças de aporte teórico-metodológico, a reflexão de ambos os autores sobre o processo de construção da sociedade disciplinar e as práticas culturais decorrentes das mudanças provocadas pela revolução industrial constitui importante referencial para analisar o espaço escolar, um dos principais ícones da sociedade moderna. No desenvolvimento de suas análises, enquanto Thompson se detém na formação cultural das “atitudes” e da “consciência” da classe trabalhadora, vendo a cultura como motivadora das transformações históricas, Michel Foucault procura mostrar como esses princípios, que viam a vigilância como elemento fundamental no processo de trabalho, foram estendidos para a sociedade em geral, sendo aplicados, sobretudo, em espaços institucionais marcados pela dominação, como asilos, escolas, presídios e hospitais (SANTOS, José Vicente Tavares dos. Michel Foucault: um pensador das redes de poderes e das lutas sociais. *Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre, n.3, v.3 p. 07-16, jan-jun., 1996. p. 12).

²³⁵ Para Foucault, a disciplina não pode ser identificada com uma instituição nem com um aparelho. “Ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo o conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia” (FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987. p. 189).

A análise da documentação sobre os regulamentos dos colégios maristas mostra que esses dois tipos de tecnologia estavam presentes nas práticas escolares desses estabelecimentos. Por meio da disciplina, considerada a alma de um estabelecimento educacional, obtinha-se a ordem e a regularidade, princípios imprescindíveis para que a instituição ganhasse a confiança do público.²³⁶ Justamente com esse intuito, o Guia sugere que durante os passeios a vigilância fosse redobrada a fim de que os alunos desfilassem perfeitamente e dessem uma boa ideia do estabelecimento.²³⁷

As regras de funcionamento do colégio deveriam ser conhecidas por todo o corpo discente no ato da matrícula, quando uma cópia do regulamento, contendo as disposições às quais eles deveriam submeter-se, era entregue ao pai ou responsável pelo aluno. “Numa escola bem ordenada [de acordo com o Guia], todos os detalhes do regulamento são conhecidos por cada um e não resta lugar para a indecisão, o capricho ou a arbitrariedade e, é possível exigir que cada um cumpra o seu dever.”²³⁸

Ao ser matriculado no colégio, uma das primeiras exigências feitas ao aluno era o uso do uniforme, elemento que cumpre a função de identificar o grupo internamente e, ao mesmo tempo, diferenciá-lo dos demais no espaço externo. Entretanto, o uniforme utilizado pelos alunos do Santa Maria, durante as décadas de 1930 e 1940, era muito semelhante ao adotado nos demais colégios da época. De estilo militarizado, era composto de farda de brim cáqui amarelo, camisa branca, gravata preta,

²³⁶ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 92.

²³⁷ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 113.

²³⁸ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 98.

meia cinza e sapato na cor preta.²³⁹ Usado até final dos anos quarenta, era de uso obrigatório para os alunos do curso primário e ginásial. Além dele, os alunos do Santa Maria possuíam outro, de gala, composto de farda azul-marinho e quepe, usado nas comemorações cívicas e religiosas. No período pós-guerra, perdendo o aspecto militarizado, esse uniforme foi substituído pela farda branca. Para os alunos do II Ciclo ou Colegial, o uniforme deixava de ser obrigatório e o traje habitual era composto de calça e camisa, acompanhadas de paletó ou casaco de lã, meias de algodão e sapatos que, nos dias chuvosos, eram protegidos por galocha.

A caderneta, contendo o registro de frequência diária e as observações necessárias sobre o dia a dia dos alunos, constituía-se em um outro eficiente instrumento de controle que, ao estabelecer o elo entre a escola e a família, impedia que o aluno desrespeitasse as regras impostas pela instituição sem o consentimento dos pais.

A vigilância era um dos principais pontos a serem observados para a obtenção da disciplina, sendo considerada, ao lado da atenção, uma das virtudes de um bom mestre. Deveria ser exercida de forma rigorosa e contínua, intervindo nos diferentes domínios de controle que atingiam o uso do tempo, os espaços físicos, o corpo, a mente e a alma do aluno.

Obedecendo aos padrões da arquitetura escolar da época, a distribuição dos espaços e as formas de agenciamento interno do prédio do Santa Maria facilitavam a vigilância e evidenciavam a preocupação em constituir um campo cujas regras de funcionamento estavam vinculadas a um modelo organizacional pautado em princípios de classificação e territorialidade. O aluno, ao entrar no colégio e inserir-se nos moldes

²³⁹ De acordo com o depoimento de Francisco STRASSER, o uniforme do Colégio Bom Jesus, nos anos 40 era “de brim, cor cáqui, com botões cor de ouro, calça curta, bibico, sapatos escuros...” (ARNS, *Uma escola...*, 1997. p. 134).

organizacionais propostos pela instituição, precisava readaptar as noções espaciais aprendidas no âmbito familiar e ou em outras escolas e aprender uma nova cartografia de uso dos espaços, nem sempre definida no universo concreto.

Com exceção do pátio interno, eixo de ligação entre as diversas alas que compunham o estabelecimento, o acesso e uso das demais dependências do colégio estava condicionado a critérios rígidos que deveriam ser conhecidos e seguidos por todos. Seguindo o princípio da ordem classificatória, a distribuição dos indivíduos, e o consequente estabelecimento de fronteiras, visíveis ou invisíveis, era feita de acordo com o nível escolar. Enquanto os alunos do curso primário estavam distribuídos em salas situadas nos pavimentos mais baixos, os do curso colegial ocupavam as salas do último andar. Ou seja, à medida que o estudante transpunha uma etapa no campo intelectual, podia ascender a um novo patamar edificado, tendo acesso a um território espacial antes inacessível. O depoimento de Carlos de Moraes Andrade que, no início do século, frequentou o Colégio Nossa Senhora do Carmo, em São Paulo, é bastante ilustrativo nesse sentido: “O curso secundário foi instalado no primeiro andar, e era de ver-se a ambição dos pequenos do terceiro ano primário, por se verem também a subir a tal grande escada de madeira, como faziam os maiores do secundário”.²⁴⁰

Determinados lugares, como a Capela e o Salão Nobre, embora fossem acessíveis a todos os alunos, eram eivados de significação e o seu acesso estava condicionado a determinados ritos ou condições especiais, conforme pode ser comprovado no aviso publicado no jornal do colégio: “aos domingos e dias santos, os alunos devem assistir à missa na Capela

²⁴⁰ AZZI, *História...*, 1997. p. 119-120.

do Instituto, às 7:30 para o primário e às 8:15 para o secundário”.²⁴¹

Apesar da nítida separação espacial entre os alunos do curso primário e do secundário (ginásial e colegial), o Santa Maria possuía uma clientela que apresentava, do ponto de vista socioeconômico, um perfil bastante homogêneo. Diferentemente dos colégios mistos, que abrigavam alunos de ambos os gêneros, ou ainda dos colégios femininos, que reuniam num mesmo espaço diferentes categorias de estudantes, nos colégios masculinos católicos curitibanos a homogeneidade do corpo discente era obtida a partir de critérios classificatórios definidos pela natureza do estabelecimento.²⁴²

Essa preocupação dos maristas em separar fisicamente os alunos, de acordo com o perfil da clientela dos diferentes estabelecimentos (juvenato, internato e externato), pode ser percebida desde a implantação dos primeiros institutos Maristas no Brasil. A opção pela separação dos alunos, de acordo com as categorias sociais, em espaços diferenciados, além de facilitar o controle e a disciplina, evitava a utilização de outros mecanismos de delimitação de território, como ocorria, sobretudo, nos colégios femininos, onde alunas internas, externas e juvenistas, ao conviverem nos mesmos espaços escolares, eram constantemente vigiadas e impedidas de qualquer contato.²⁴³ O aluno externo, pela sua condição de liberdade no espaço público e por ser considerado um agente de ligação entre os internos e os perigos e tentações da sociedade moderna,

²⁴¹ O ALVOR..., 1937-38, p. 13.

²⁴² O Bom Jesus e o Santa Maria atendiam exclusivamente aos alunos externos; o Internato Paranaense recebia apenas internos e o Juvenato Champagnat e o Seminário São José atendiam aos candidatos à vida eclesiástica.

²⁴³ Nos anos quarenta, funcionavam em regime de internato e externato os colégios femininos Cajuru, Sagrado Coração de Jesus, Nossa Senhora de Sion e São José (FEDALTO, *A arquidiocese...*, 1958).

representava, portanto, uma ameaça aos métodos de controle.

Outro fator explicativo para a divisão da clientela escolar pode ser atribuído ao desejo das congregações masculinas em atender às exigências de determinados grupos sociais, ou seja, de famílias às quais interessava manter os filhos num espaço de relações sociais homogênicas. Conforme observa Hobsbawm,²⁴⁴ na Inglaterra no final do século XIX e início do XX, esse era, por exemplo, um dos critérios adotados pela elite e pela burguesia ascendente para a escolha do colégio de seus filhos.

Com exceção do breve período em que funcionou como semi-internato, o Santa Maria sempre manteve a condição de externato.²⁴⁵ O caráter homogênico da clientela e o reduzido período de sua permanência no colégio, em comparação com aos internatos, possibilitavam uma maior eficácia nos métodos de vigilância. Além disso, a circulação e o fluxo dos estudantes também eram facilitados pelo arranjo arquitetônico da edificação. No início dos anos quarenta, os prédios, construídos sucessivamente ao longo da quadra, circundavam e isolavam completamente o pátio interno localizado na área central da propriedade, limitado pelas ruas Quinze de Novembro, Conselheiro Laurindo, Marechal Deodoro e Tibagi.

Embora a separação dos estudantes em estabelecimentos distintos minimizasse os problemas causados pelo contato entre internos e externos, nos internatos masculinos a convivência diária e a proximidade

²⁴⁴ HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios* (1875-1914). 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 253.

²⁴⁵ O regime de semi-internato vigorou no Santa Maria a partir da segunda metade da década de 1930 com o objetivo de atender aos alunos que moravam mais distantes do colégio, uma vez que nessa época as aulas eram ministradas em dois períodos (matutino e vespertino). Em 1943, quando o período escolar passou a ter apenas um turno, o refeitório do colégio foi desativado.

dos alunos em áreas comuns (refeitórios, dormitórios e sanitários), onde as possibilidades de vigilância eram menores, exigiam um maior rigor na delimitação dos territórios ocupados por crianças, adolescentes e jovens.²⁴⁶ No Juvenato Champagnat, por exemplo, os internos eram separados fisicamente em dois grupos, de acordo com a faixa etária. Além de ocuparem alas distintas no interior do prédio, crianças e adolescentes eram separadas em pátios localizados em espaços radicalmente opostos da grande propriedade. Assim, o isolamento visual, nos momentos de atividade física e lazer, obtido pelo próprio edifício, garantia que os alunos jamais se encontrassem, nem mesmo no horário da missa.

No Internato Paranaense, embora houvesse uma rigidez menos excessiva, os alunos do curso ginásial, por constituírem a faixa mais numerosa, mereciam uma segunda classificação, que os dividia entre submédios (11 a 13 anos), médios (14 a 16 anos) e maiores.²⁴⁷

A preocupação em reforçar a vigilância nesses espaços está evidenciada em um dos capítulos do Guia das Escolas, quando traz recomendações explícitas sobre os cuidados a serem tomados nos dormitórios – que deveriam permanecer fechados durante o dia – e nos banheiros, onde era imprescindível a presença do irmão responsável durante o horário de banho coletivo dos grupos. Da mesma forma, a proibição expressa no Guia de que os meninos colocassem as mãos no bolso durante as atividades de recreação ou passeios chama a atenção para a tentativa dos Irmãos de domar os impulsos da sexualidade, procurando manter

²⁴⁶ Além do Internato Paranaense havia em Curitiba, outros estabelecimentos particulares que ofereciam ensino secundário e funcionavam em regime de internato como o Lyceu Rio Branco, o Parthenon Paranaense e o Ginásio Adventista Paranaense, sendo que os dois últimos recebiam alunos de ambos os gêneros.

²⁴⁷ ECOS do Internato do Ginásio Paranaense. Curitiba: Tipografia João Haupt & Cia., 1942. p. 26.

a “inocência” dos alunos e retardar o máximo possível as descobertas “indesejadas”.²⁴⁸ Nesse sentido, o mestre também deveria cuidar para que não existisse jamais “relações mais íntimas” ou “familiaridade perigosa” entre os alunos. De acordo com o Guia, “uma união muito estreita entre duas crianças, sobretudo se a diferença de idade for considerável deverá ser desfeita.”²⁴⁹ Uma das medidas recomendadas nesse aspecto era mudar de tempos em tempos os lugares dos alunos, evitando assim a possibilidade de uma amizade mais estreita. Nem mesmo durante as refeições era permitido o contato dos menores com os maiores. A cada grupo, de acordo com a faixa etária, era destinada uma das mesas do refeitório.

Era preciso tomar todas as precauções para que os alunos internalizassem comportamentos adequados ao padrão de masculinidade construído pela sociedade da época. Nesse aspecto, a questão da homossexualidade era um fantasma que deveria ser combatido ferozmente e, por isso, os cuidados com a exposição do corpo eram uma preocupação constante, tanto nos colégios masculinos quanto nos femininos: “Ninguém podia ficar nu no ginásio (...) a camisola intermediava tudo. Punha-se a camisola para tirar a roupa, punha-se a camisola para botar o calção (tomava-se banho de chuveiro usando calção), punha-se a camisola para tirar o calção (...).”²⁵⁰ Esse depoimento sobre o cotidiano de um colégio marista, no início da década de 1930, retrata os cuidados tomados pelos Irmãos para impedir que os jovens tivessem qualquer contato, ainda que de forma apenas visível, com os perigos do corpo.

²⁴⁸ Ocultar o rosto atrás dos livros, ficar com as mãos debaixo da carteira e falar com os colegas eram proibições previstas no Regimento Interno do Santa Maria.

²⁴⁹ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 110.

²⁵⁰ MAIA, citado por AZZI, *História...*, 1999. p. 69-70.

Outro cuidado necessário era o de evitar a convivência dos estudantes com pessoas do sexo oposto no espaço escolar. Atividades ligadas à cozinha, rouparia, alfaiataria e horta eram desempenhadas por empregados do gênero masculino e todo o trabalho de limpeza do prédio era feito após o encerramento das aulas. Aliás, a preocupação em evitar a convivência com pessoas do gênero oposto foi um dos motivos que levou Marcelino Champagnat a modificar, em 1828, o hábito dos irmãos.²⁵¹ As meias de malha, por exigirem constantes consertos, que deveriam ser feitos por mulheres, foram substituídas por meias de pano passando a ser conhecidas como “meias religiosas”.²⁵²

Contudo, uma análise mais acurada do Guia das Escolas Maristas, no qual os cuidados com a disciplinarização e o controle do corpo aparecem de forma reiterada em várias passagens, mostra que por trás das preocupações com a sexualidade, sem dúvida um dos aspectos fundamentais da educação, existia um projeto bem mais amplo de escolarização do corpo e do controle dos gestos, traduzidos no respeito e na obediência, projeto esse em que o corpo individual vincula-se ao espaço político e passa a ser visto como um elemento essencial, capaz de assegurar as relações de poder e garantir a manutenção dos laços sociais e políticos, por meio de dispositivos que agem diretamente sobre a conduta dos indivíduos.

A exigência de manter o corpo ereto, o olhar atento, as mãos sobre a mesa e os pés juntos durante as atividades escolares, bem como

²⁵¹ FURET, Jean Baptiste. *Vida de São Marcelino José Bento Champagnat*. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999. p. 155.

²⁵² A presença de mulheres nos institutos religiosos masculinos só ocorreu a partir de meados do século XX, quando essas, timidamente, passaram a ser aceitas como empregadas, funcionárias, professoras do curso primário e depois como alunas (AZZI, *História...*, 1999. p. 27).

de andar em filas silenciosas pelos corredores, exemplifica os dispositivos de controle utilizados pelo colégio, os quais visavam não apenas levar o aluno a usar o tempo e o espaço de uma forma particular, mas exercitar o autocontrole, ou seja, entre as diversas tecnologias de controle utilizadas pela escola, o autodisciplinamento visava exercitar o domínio sobre o próprio corpo como uma das maneiras de aprender a administrar a vontade e governar a si mesmo.²⁵³

Claudine Haroche, socióloga francesa interessada em perceber, a partir do estudo dos costumes e do comportamento, como as relações de poder são inscritas nos corpos dos indivíduos, explicita que essa discussão tem sido possível a partir de uma aproximação da história com outras disciplinas, como a sociologia e a antropologia política, que há longo tempo têm se preocupado em estudar o governo de si como elemento central nas sociedades ocidentais para o desenvolvimento das formas políticas e sociais modernas.²⁵⁴ No campo da história, Haroche²⁵⁵ destaca o trabalho de Marc Bloch em *Os reis taumaturgos*, em que ele esboça uma história do corpo dos homens em sociedade, ao analisar o significado dos gestos e a sua relação com a política. Segundo ela, os estudos sobre os tratados de educação realizados por Michel Foucault, no sentido de visualizar o conceito de governo como o conjunto de procedimentos e meios desenvolvidos para assegurar a conduta dos indivíduos, trouxeram grande contribuição histórica, teórica e política sobre a governamentalidade. Além de Foucault, outro autor preocupado em analisar as condutas e o governo do corpo é Norbert Elias, para quem o domínio de si representa

²⁵³ LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 22.

²⁵⁴ HAROCHE, Claudine. *Da palavra ao gesto*. Campinas (SP): Papyrus, 1998. p. 36.

²⁵⁵ HAROCHE, *Da palavra...*, 1998, p. 90.

um elemento central de dominação.²⁵⁶ Ao estudar a sociedade de corte, Elias a considera como uma formação social em que as relações existentes entre os sujeitos sociais se definem de maneira específica e também onde “as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram códigos e comportamentos originais.”²⁵⁷

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que a aplicação de dispositivos de controle do corpo, pelos colégios católicos, não objetivava apenas a sublimação do sexo, mas principalmente a formação de uma categoria social distinta, cujo padrão de comportamento, facilmente identificado pela postura corporal, definia o lugar e o papel destinado a ela no espaço social. Alunos e alunas formados por estabelecimentos católicos, sobretudo franceses, manifestam na postura, na maneira de sentar, na posição dos braços, a sua origem escolar, a sua formação social, levando para o resto da vida a marca do comportamento e dos códigos impressos em seus corpos pelas instituições de ensino.

Cercados por duas modalidades distintas de tecnologias de poder (a do corpo e a dos espaços), a ação dos alunos estava, portanto,

²⁵⁶ HAROCHE, *Da palavra...*, 1998, p. 36. Pensando de uma maneira muito similar à de Elias, para Bourdieu “o campo é um espaço estruturado de posições; os agentes que ocupam essas posições competem para obter bens raros (os capitais econômico, cultural e social) que autorizam a dominação dentro do campo e sua legitimação” (DÉCHAUX, Jean Hugues. *Norbert Elias et Pierre Bourdieu: analyses conceptuelles comparées*. Archive européen de Sociologie. Cambridge. n. 34, 1993. p. 6.

²⁵⁷ CHARTIER, Roger. Formação social e “habitus”: uma leitura de Norbert Elias. In: CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. p. 93.

condicionada a um sistema de imposições previamente definidas,²⁵⁸ que levavam os diferentes grupos, classificados de acordo com o nível escolar, a manterem relações intergrupais, inscritas num quadro de territorialidade, onde cada grupo acabava constituindo uma configuração social específica, com fronteiras delimitadas. Dessa forma, os alunos eram condicionados a reconhecer o território assinalado, o lugar reconhecido a cada indivíduo, o que correspondia a uma hierarquia social e política materialmente representada no espaço, que deveria ser também reproduzida na sociedade.

No que se refere à educação intelectual, propriamente dita, o projeto pedagógico do Santa Maria estava pautado também em princípios que buscavam atender às recomendações da legislação de ensino em vigor, sem, contudo, deixar de lado os preceitos filosóficos explicitados no Guia das Escolas, segundo o qual era dever do mestre comunicar conhecimentos numerosos e variados, levando o aluno a observar as coisas ao seu redor para desenvolver qualidades sólidas de bom senso, clarividência e reflexão que pudessem auxiliá-lo, ao longo da vida, a julgar adequadamente e a tomar decisões: “A inteligência desenvolve um papel muito importante na vida moral, porque ao ser influenciada pela nossa sensibilidade (gosto, sentimento, inclinação, paixão) ela dirige, em grande parte, a nossa conduta.”²⁵⁹ Dentre as principais operações da inteligência, apontadas pelo Guia, estavam a percepção, a imaginação e a memória, que juntamente com outras características deveriam ser devidamente exploradas pela escola.

258 De acordo com o sociólogo Raymond BOUDON, a ação do indivíduo se desenvolve sempre no interior de um sistema de imposições mais ou menos definidas (VINCENT, Gérard. Os católicos: o imaginário e o pecado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. *História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v. 5, p. 162.).

259 *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 21.

A regularidade das atividades diárias, cujo principal objetivo era o de facilitar a internalização de normas e regras, também possibilitava um maior controle e vigilância dos alunos, podendo ser visto como uma fórmula de dominação, uma economia de poder. Durante o período letivo, composto de cinco aulas diárias, os alunos tinham 40 minutos de recreio, divididos em três horários, sendo o mais prolongado de 20 minutos. As primeiras aulas eram, invariavelmente, dedicadas às matérias que exigiam maior nível de raciocínio, ficando para os últimos horários aquelas consideradas mais amenas. Durante a década de 1930, as disciplinas ministradas no curso ginásial do Santa Maria seguiam rigorosamente o programa implantado pela Reforma Francisco Campos (ver Anexo 4), com o acréscimo de apenas duas disciplinas (Música e Ginástica).²⁶⁰ A Educação Religiosa não constava oficialmente no currículo, mas permeava todas as demais disciplinas ministradas no curso. Passou a compor o currículo do ensino secundário do colégio somente a partir da década de 1940, após as alterações promovidas pela Reforma Capanema (ver Anexo 5). Com essa reforma, o programa do curso secundário do Santa Maria passou a contemplar as novas disciplinas obrigatórias (Filosofia, Canto Orfeônico e Trabalho Manual) e acrescentou a Religião como uma das duas disciplinas que o estabelecimento tinha autonomia para inserir no currículo.²⁶¹ Dessa forma, o programa curricular do ensino secundário do Santa Maria ficou assim constituído: Português, Latim, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Natural (Ciências para o ginásial), História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Biologia,

²⁶⁰ O programa do curso ginásial do Santa Maria era composto pelas matérias: *Portuguez, Frances, Inglez, Latim, Historia da Civilização, Geographia, Mathematica, Sciencias Phisicas e Naturaes, Desenho, Musica, Physica, Chimica, Historia Natural e Gynnastica* (O ALVOR..., 1936, n. 12, p. 2).

²⁶¹ O poder público, federal ou local, podia acrescentar às disciplinas obrigatórias uma ou duas disciplinas optativas em cada série, até completar o mínimo de 21 e o máximo de 25 aulas semanais (NUNES, *Ensino...*, 1999, p. 107).

Química, Física, Filosofia, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalho Manual, Música, Educação Física e Religião.

A diversidade de disciplinas que compunham o currículo do curso secundário e o contato com os trabalhos práticos realizados nos laboratórios de estudo²⁶² representavam grande novidade para os alunos do Santa Maria, habituados anteriormente com as matérias do curso primário, ministradas por um único professor. Dessa forma, o acesso ao curso secundário significava não apenas uma ruptura com as práticas vigentes no ensino primário, mas sobretudo a possibilidade de contato com novos campos do conhecimento. Newton Freire Maia, que foi aluno interno no colégio de Varginha (MG) na primeira metade da década de 1930, exemplifica, em seu livro de memórias, essa experiência.

No ginásio entrei em contato com línguas estrangeiras, com matemática (logaritmos, geometria, trigonometria, álgebra), com ciências (física, química, ciências naturais) com a história da civilização etc., tudo isso representando um painel de coisas maravilhosas que eu viria amar como um segundo eu (...) Absorvi de tal forma e em tal profundidade a cultura ginásial daquele tempo que é quase como se eu tivesse nascido de novo.²⁶³

Além do contato com novos conteúdos, outra marca característica do ensino secundário era a maior rigidez do método de ensino. Regras como sentar sempre no mesmo lugar, não levantar da carteira, ou falar sem permissão eram válidas igualmente para todos os níveis. Referindo-se ao

²⁶² Os laboratórios de Geografia, Cosmografia, Física e Química e História Natural foram instalados no Instituto no início da década de 1930 quando o estabelecimento requereu o certificado de Inspeção Permanente, que foi obtido em 1935.

²⁶³ AZZI, *História...*, 1999. p. 68.

“ensino rigoroso e apertado dos irmãos maristas”, Carlos Andrade relata: “O método de ensino, o mesmo sempre empregado com proveito pela congregação Marista, aproveitava todas as energias do educando, sem desperdício de tempo, nem de forças.”²⁶⁴

A referência ao aproveitamento de energia e a tentativa de não desperdiçar o tempo apontam novamente para o aspecto da preparação para o trabalho, em que a exatidão, a aplicação e a regularidade são vistas, por Foucault, como virtudes fundamentais do tempo disciplinar. Por outro lado, a esses elementos pode ser acrescentada ainda a fadiga que, conforme Thompson, seria um dos componentes necessários à educação. Um exemplo da junção desses elementos se manifestava no mecanismo da repetição, comumente utilizado pela escola para internalizar hábitos nos alunos. Luiz Groff, que estudou no Santa Maria entre 1948 e 1954, relembra com detalhes as aulas de Matemática do Irmão Vicente, cujo método de ensino foi decisivo para a sua escolha para o curso de Engenharia. Para esse professor, existia apenas uma nota: “cem”; e para isso ele obrigava o aluno a repetir determinado exercício, durante dias consecutivos, até acertar e aprender: “De segunda a quinta, o aluno que não desse conta do objetivo proposto tinha que repetir o exercício no quadro até conseguir resolvê-lo.”²⁶⁵ Outra característica marcante nesse Irmão era a exigência de que o aluno, ao escrever uma fração, começasse sempre pelo traço para depois colocar as letras, de cima para baixo. Da mesma forma, o sinal de igual deveria ser desenhado obrigatoriamente nessa ordem.

Todavia, embora a uniformização do comportamento dos professores, na aplicação do método pedagógico e disciplinar, objetivasse inserir os alunos num modelo único de percepção, a heterogeneidade

²⁶⁴ AZZI, *História...*, 1999. p. 120.

²⁶⁵ GROFF, Luiz. *Entrevista*. Curitiba, 13 dez. 2000.

cultural e o *habitus* familiar, manifesto no comportamento individual, evidenciavam a diversidade presente no nível de resposta dos indivíduos às propostas da instituição, bem como nas relações de poder estabelecidas entre alunos e professores, e mesmo entre os próprios discentes, no espaço escolar. Essas diferenças acabavam se evidenciando na prática pedagógica, pois, além da formação religiosa, outra preocupação dos educadores maristas era proporcionar aos estudantes a oportunidade de complementar os estudos com atividades literárias, artísticas e esportivas. Nesse sentido, o Guia das Escolas previa que em todos os colégios maristas fossem desenvolvidas atividades complementares, criadas institucionalmente, com o intuito de oferecer aos alunos espaços e oportunidades de educação informal. No estudo sobre a atuação dos maristas no Brasil, Riolando Azzi refere-se à existência de órgãos internos, tais como o Grêmio Esportivo, Academia Literária, Círculo de Estudos e Associação de Antigos Alunos, em todos os colégios da congregação.²⁶⁶ Ao contrário das atividades escolares que eram obrigatórias, nesses espaços o estudante tinha certa liberdade de escolha, podendo inserir-se em uma atividade ou em um grupo de acordo com seus interesses pessoais. Entretanto, o interesse em participar de determinada atividade não era condição suficiente para que ele tivesse livre acesso ao grupo. O desempenho nos estudos e o comportamento disciplinar eram pré-requisitos básicos para que o aluno pudesse ser aceito no time de futebol, nos grupos religiosos ou em qualquer outra atividade extraclasse. Se, por um lado, esses espaços ou atividades eram transformados em objeto de desejo para muitos estudantes e utilizados pela congregação como instrumentos de motivação nos estudos, por outro, evidenciavam o claro interesse dos maristas na formação dos chamados grupos de elite, em que os próprios componentes faziam a seleção dos candidatos. Nesse sentido, ao mesmo tempo que a instituição acenava com a possibilidade de o aluno participar de determinados espaços, ela

²⁶⁶ AZZI, *História...*, 1999, p. 138.

condicionava o acesso sujeitando a aprovação do seu nome às exigências do grupo que estava no poder. Dessa forma, passava a existir uma conjunção entre comportamento, rendimento e reconhecimento do grupo. Somente o estudante que se adequasse ao modelo proposto pelo Colégio poderia participar de determinadas atividades.²⁶⁷

A formação dos grupos de elite é apenas um dos exemplos do sistema de premiação ou emulação amplamente utilizado pelas escolas católicas para suscitar o interesse pela aprendizagem. A partir da aplicação desse método, os colégios procuravam não apenas incentivar os alunos a superar as dificuldades por meio da comparação e da competição com os colegas, mas, principalmente, estabelecer parâmetros que deveriam ser continuamente superados dentro de um clima agradável que transformasse a permanência na escola mais atraente.²⁶⁸

Fiel aos ensinamentos de Fenelon, para quem “a emulação deveria servir para animar os alunos sem irritá-los; [e segundo o qual] sem esse recurso, seria impossível retirá-los de sua sonolência natural, de lhes fazer amar o trabalho, de lhes fazer superar as dificuldades no estudo”,²⁶⁹ o Guia das Escolas Maristas traz uma descrição minuciosa das diferentes formas de emulação, que iam desde a disputa interna (luta contra um adversário; entre diversos grupos ou contra toda a classe para obter, por exemplo, o primeiro lugar num exame), até os concursos externos envolvendo várias escolas.

²⁶⁷ Por constituírem espaços onde a participação do aluno não era obrigatória, como nas demais atividades escolares, esses órgãos serão analisados, juntamente com as associações religiosas, no capítulo seguinte que tratará especificamente das relações de sociabilidade.

²⁶⁸ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 123.

²⁶⁹ *GUIDE des écoles...*, 1923, p. 120.

De acordo com o Regimento Interno de 1933 os meios de emulação aplicados aos alunos do Instituto Santa Maria eram os seguintes:

- a) a proclamação das notas semanais de procedimento e aplicação nos estudos.
- b) boletim das notas mensais enviado aos responsáveis a fim de assinar depois de verificado.
- c) a inscrição no quadro de honra.
- d) a distribuição de postos de honra em cada disciplina.
- e) distribuição de pontos com direito aos prêmios do fim do ano escolar.²⁷⁰

Embora a emulação fosse considerada um método eficiente, o Guia das Escolas alertava, no entanto, para os cuidados que deveriam ser tomados pelo professor ao inserir o aluno num sistema competitivo, uma vez que o sucesso do método dependia do envolvimento do grupo e do desempenho do mestre que, caso não tivesse competência para explorar a rivalidade, poderia gerar sentimentos como o ciúme e a inveja, prejudicando o relacionamento entre os alunos e colocando em risco o próprio rendimento escolar.

Um dos mecanismos utilizados para garantir o envolvimento do grupo, recomendado pelo Guia, era anunciar o resultado das disputas e fazer a entrega de prêmios sempre de forma mais ou menos solene, com a proclamação dos nomes dos estudantes que se destacassem no desempenho das atividades propostas. Se, por um lado, alguns alunos eram recompensados pela sua aplicação nos estudos, com a inscrição no quadro de honra, outros eram passíveis de receber as sanções penais,

²⁷⁰ Um ano depois, um novo Regulamento substituiu a distribuição de pontos pelo uso da caderneta diária ALBUM comemorativo da Exposição Feira Inter-estadual de Curytiba. Curytiba: [s.n.],[1934?].

infligidas àqueles que não demonstravam esforço nas disputas escolares. O comportamento e o desempenho dos estudantes eram medidos a partir de dois polos opostos. Dessa forma, o método da emulação adequava-se ao sistema disciplinar, imposto pela instituição, obrigando o indivíduo a uma tomada de posição em um campo onde não havia espaço para a neutralidade. Desde cedo, o aluno deveria aprender que a vida colegial era, em seu conjunto, “um entremear de alegrias e tristezas, de prêmios e castigos, com uma divisão muito nítida e racionalizada entre o bem e o mal.”²⁷¹

A permanência do aluno na escola e a sua sujeição ao método disciplinar tinham como finalidade, portanto, a conquista da vitória do bem sobre o mal e, nesse sentido, o castigo era considerado uma medida pedagógica eficiente para os que não se adaptavam à norma. De acordo com o Guia das Escolas Maristas, as penalidades a serem aplicadas aos alunos desviantes, embora devessem ser usadas de forma moderada, constituíam-se num instrumento para manter a disciplina. No capítulo sobre as punições que deveriam ser usadas pelo professor, sugeria-se que a primeira forma era a “palavra”, que deveria ser usada de forma gradativa, sob a forma de advertência, reprimenda ou ameaça. Em seguida, vinham as “anotações”, que consistia na subtração de pontos positivos ou na adição de pontos negativos. Como terceiro recurso, vinham os “castigos sobre o corpo”. Nesse caso, o mestre poderia manter o aluno em pé, ao lado da carteira, num dos cantos da sala ou próximo à mesa do professor. Em último lugar, vinham os “castigos escritos”, que, além de exigirem esforço intelectual, resultavam num produto que deveria ser entregue ao professor. Esses consistiam no estudo ou cópia de uma lição; na reelaboração de um trabalho malfeito ou no exercício de cópia de um determinado número de linhas (verbos ou frases). As demais penalidades, como advertência aos pais, reparação pública, suspensão ou expulsão do aluno, estavam

²⁷¹ AZZI, *História...*, 1997. p. 143.

reservadas exclusivamente ao Irmão Diretor.²⁷²

As transgressões passíveis de castigo estavam relacionadas ao cumprimento de horário, das atividades, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade. Dentre os comportamentos que mereciam punição estavam os atrasos, o desleixo na execução das tarefas, a falta de atenção, as conversas em sala de aula, as discussões no pátio, a grosseria, a indecência e o porte de materiais estranhos à escola, como gibis ou livros não recomendados. No entanto, o Guia alertava que a aplicação dos castigos devia levar em conta não apenas a gravidade da falta cometida, mas também a faixa etária ou o nível escolar do aluno. Além disso, chamava atenção para algumas restrições que deveriam ser observadas pelo professor como “não castigar durante o almoço e não solicitar ao aluno que fizesse como castigo coisas que ele deveria amar, como por exemplo, auxiliar alguém nas tarefas ou copiar orações.”²⁷³

Sobre os castigos, um dos estudantes do Santa Maria durante a década de 1930 relembra:

A penalidade mais comum era escrever. Então, conforme a bagunça era 50 linhas, 100 linhas, 500 linhas. Tinha um caso de 1000 linhas. O cara fez tanta coisa lá que teve que escrever mil linhas, então a gente espichava a linha, para não ser tão cansativo. Havia prova de leitura também, havia o castigo de ficar de pé, na aula; a gente estava sentado, fazia qualquer coisa tinha que ficar de pé, ficava em pé o resto da aula. Havia o outro castigo, esse era mais no recreio, de ficar contra a parede, todo mundo ia brincar e o cara fazia alguma coisa diferente lá,

²⁷² *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 134.

²⁷³ *Idem.*

tinha que ficar contra a parede. (...) Outras punições era queixa aos pais e até expulsão.²⁷⁴

Embora houvesse recomendações explícitas para que fossem aplicados apenas os castigos previstos no Regulamento,²⁷⁵ não raro alguns professores acabavam tomando atitudes pessoais que ultrapassavam esses limites. Num jornal do colégio, publicado em 1960, está registrado o episódio ocorrido nos primeiros tempos do Instituto com um aluno que quebrou a perna após ter pulado a janela de uma sala localizada no 1º andar, onde havia sido trancado por um dos Irmãos após o encerramento das aulas. Outro caso, ocorrido nos anos cinquenta, e lembrado por muitos ex-alunos, foi o do estudante que, ao tentar testar a autoridade do mestre, entrou em sala de aula fumando, recebendo então um soco do professor antes de seguir para a sala do Diretor. Mas não eram apenas por atos como esse que os alunos eram suspensos. Muitas vezes, atitudes tomadas sem a intenção de confrontar a autoridade ou transgredir as regras também eram passíveis de punição. Foi o que ocorreu com um dos alunos responsáveis pelo serviço de alto-falante do colégio ao noticiar, “em primeira mão”, a morte de Getúlio Vargas. O ato foi visto pela direção da escola como um ato político, uma tentativa de desestabilização da ordem e só não resultou em expulsão graças à interferência dos pais do jovem e dos professores, que defenderam o comportamento exemplar do aluno, que era bolsista do colégio.

Luiz Groff lembra o caso de uma expulsão ocorrida porque o aluno borrou, propositamente, o quadro de avisos e o ato foi visto por

²⁷⁴ AMARAL, José Leal do. *Entrevista*. Curitiba, 07 dez. 2000.

²⁷⁵ De acordo com o Regimento Interno do Instituto Santa Maria, as penalidades impostas aos alunos por infração ao regulamento eram as seguintes: repreensão em particular, repreensão em público, lição a escrever, lição a decorar, privação de recreio, retardamento da hora de saída do período da tarde, aviso aos pais, suspensão por um ou vários dias e exclusão definitiva do estabelecimento (INSTITUTO SANTA MARIA. *Relatório de 1933*).

um Irmão que estava espiando pelo buraco da fechadura, mas recorda que o que ocorria com maior frequência no colégio era a chamada expulsão branca, ou seja, o aluno era aconselhado pelo Irmão Diretor a não fazer a matrícula no ano seguinte. Dentre as faltas que podiam motivar a exclusão do aluno estavam o roubo, a imoralidade, a desobediência formal, preguiça habitual e frequência irregular.²⁷⁶

Se, por um lado, os professores eventualmente exageravam nos castigos, os alunos, por sua vez, principalmente a partir do curso secundário, desenvolviam mecanismos de defesa para evitá-los ou torná-los menos penosos. Quando um aluno, ou um grupo, praticava, anonimamente, algum ato passível de penalidade, os Irmãos costumavam inquirir a classe para saber o nome do culpado. Nesses casos, a estratégia utilizada, com frequência, pelos discentes era colocar em prática as lições de ética aprendidas em sala de aula, não denunciando os responsáveis. Histórias de explosão de foguetes e bombinhas nos sanitários ou a utilização de produtos, como ácido sulfúrico, para causar tumulto nos corredores povoam as lembranças dos alunos, sem, no entanto, merecerem autoria.

Em outras situações, a ética podia ser completamente esquecida, como ocorria no caso da comercialização de cópias solicitadas como castigo. Alguns alunos conseguiam obter um rendimento extra vendendo cópias àqueles que, ao invés de se submeter ao castigo, podiam pagar por esse tipo de serviço. O valor dessas cópias variava de acordo com o número de linhas a serem escritas.

Outra forma de burlar as regras previstas no Regulamento, ou de fugir das penalidades era contar com a conivência de algum membro da família que, na ausência dos pais, podia fazer um registro na caderneta

²⁷⁶ INSTITUTO SANTA MARIA. *Relatório de 1933*.

justificando, por exemplo, a ausência na missa dominical na capela do colégio, ou a falta de tempo para a execução das tarefas. Essas situações eram mais comuns entre os alunos que moravam na casa dos avós, longe dos pais. Nesses casos, muitas vezes, quem assinava a caderneta do aluno era um tio, poucos anos mais velho, ou uma tia a quem o adolescente conseguia persuadir a ajudá-lo a escapar dos castigos escolares.

Embora as atitudes de resistência fossem comuns, elas ocorriam isoladamente sem configurar qualquer pretensão de questionamento ao modelo colocado em prática pela escola. Com exceção de uma tentativa de greve proposta pelos quintanistas de 1933, não foi encontrado registro de nenhum movimento promovido pelos estudantes no sentido de criticar ou colocar em xeque a estrutura institucional, o modelo pedagógico ou ao sistema disciplinar do colégio.²⁷⁷ Nesse caso, corroboraram para o fracasso do movimento, não apenas a força dos mecanismos disciplinares impostos pelos Irmãos, mas a ameaça da supressão da festa de formatura.

De modo geral, o que se percebe é que, a fim de se adequar ao modelo proposto, os alunos desenvolviam estratégias de comportamento que permitiam o exercício de determinadas práticas que dificilmente eram percebidas pelos professores. O fato de os alunos estarem em silêncio e aparentemente atentos diante do professor não significava que estivessem acompanhando a aula. Luiz Groff conta, por exemplo, que, durante o curso colegial, ele e um amigo costumavam passar determinadas aulas jogando

²⁷⁷ Sobre o episódio dessa greve, um nota publicada no jornal do Colégio em 1960 diz o seguinte: “A 3 de novembro de 1933 as coisas azedaram um pouco. Os quintanistas não vêm à aula (...) houve uma combinação prévia entre os alunos para não virem à aula no dia seguinte. Naturalmente os professores aplicaram o princípio físico de que a toda ação corresponde uma reação; os alunos foram castigados durante 10 (9+1) dias, com ameaça de supressão da festa de formatura no fim do ano”. E o texto complementa: “Parece que com a ameaça tudo voltou à normalidade..”(O SANTA MARIA..., n. 31, p. 6).

xadrez num tabuleiro imaginário em que os lances podiam ser executados por meio de sinais ou discretos bilhetes. Esse e outros exemplos ilustram a capacidade inequívoca dos alunos para contrapor-se, ainda que de forma velada, à rigidez do sistema disciplinar imposto pelo colégio.

Embora a escola procurasse aplicar o modelo panóptico da vigilância, pautado no lema “Deus me vê”, as atitudes dos alunos em sala estavam diretamente ligadas à presença física do professor. Bastava o professor sair da sala, ou ficar de frente para o quadro-negro, para que os alunos, sobretudo os mais velhos, passassem a ter um comportamento irreverente. Francisco, que fez o 3º científico no Colégio nos anos sessenta, lembra que “se o Irmão virasse as costas eles jogavam até sapato”.²⁷⁸ Muitas vezes, sabendo que estavam sendo espiados pelo professor que deixava a sala justamente para avaliar o comportamento da classe na sua ausência, os colegas mantinham uma atitude teatral, entabulando diálogos artificiais com o objetivo de impressionar e confundir o mestre.

É interessante notar também que os desafios ao sistema disciplinar imposto pelo estabelecimento não chegavam a interferir no rendimento escolar. Nesse sentido, Nelson Tomazzi, que estudou por pouco tempo no colégio, no início da década de 1960, diz que, embora o comportamento dos alunos nem sempre fosse exemplar, o estudo era levado a sério.

²⁷⁸ CAMARGO NETO, Francisco Natel. *Depoimento*. Curitiba, 25 jan. 2000.

2.2.2 Educando a alma

“V. J. M. J. – Viva Jesus, Maria, José!” No Santa Maria, toda tarefa escolar começava obrigatoriamente com a escrita das iniciais dessa saudação religiosa. A frase, cuja eficácia simbólica pretendia a valorização da família, também tinha como objetivo lembrar aos alunos o vínculo necessário entre a educação e a religião, ou seja, de que nada valeria o conhecimento sem a existência da fé.

A religiosidade estava presente em todos os espaços do colégio. Desde a grande estátua de Marcelino Champanhath, localizada no pátio, até as pequenas imagens que povoavam as salas de aula, os símbolos religiosos estavam ali como representantes de “Deus que tudo vê”. De acordo com o Guia, “um bonito crucifixo na classe, imagens, estátuas de santos, sentenças religiosas afixadas nas paredes, os cantos religiosos, belas cerimônias, altares bem decorados” deveriam impregnar o ambiente da escola, visando à interiorização das ideias cristãs pelos sentidos.²⁷⁹ Referindo-se à profusão de símbolos religiosos existentes no espaço dos colégios, Newton Freire Maia fala sobre a dificuldade que teve para pagar a promessa que fez, nos tempos de ginásio, de rezar um pai-nosso toda vez que avistasse uma imagem do Sagrado Coração de Jesus, e uma ave-maria, cada vez que visse um quadro do Coração de Maria.

Cedo descobri que não podia pagar essa promessa, aparentemente tão simples (...) porque em cada sala e em cada corredor do ginásio, havia sempre, pelo menos um quadro do Sagrado Coração de Jesus e outro de Nossa Senhora. Assim, quando íamos do recreio para as aulas, eu topava com três de cada. Quando chegava à sala de aula, antes que eu tivesse terminado

²⁷⁹ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 63.

meus três pai-nossos e as minhas três ave-marias, o Irmão Marista começava logo o terço (...) Quando terminávamos o terço eu tinha que continuar as orações que havia iniciado ao sair do recreio (...) Esse drama durou até que um padre me libertou da promessa, numa confissão que fiz e na qual lhe falei sobre a impossibilidade de cumprir o que tinha prometido.²⁸⁰

Como em todos os colégios católicos, a máxima “Deus me vê em toda a parte e em qualquer tempo”²⁸¹ fazia parte do universo dos alunos, não apenas no quadro pendurado no alto da parede, mas no discurso reiterado a cada dia pelos Irmãos, dentro e fora da sala de aula. O Guia enfatizava que os Irmãos “jamais poderiam falar do caminho dos homens ou mesmo das leis da natureza sem fazer referência ao autor e ordenador do mundo, Deus.”²⁸² A frase “Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo!” e a respectiva resposta “Para sempre seja louvado!” eram utilizadas como cumprimento toda vez que um dos irmãos entrava em sala de aula ou despedia-se dos alunos na saída do colégio. Além das frases religiosas obrigatórias e das orações habituais, o sinal da cruz também fazia parte do cotidiano dos alunos: “Uma vez contei, um por um, quantos sinais da cruz se faziam por dia. E minha conta revelou que eram mais de 80! Isso os obrigatórios. Porque todo o estudante que se prezava ainda fazia mais alguns por conta própria.”²⁸³

No ato de efetivação da matrícula, ao receber uma cópia impressa do regulamento, o aluno ficava sabendo que o compromisso com o colégio ia além da frequência às aulas previstas no currículo oficial e

²⁸⁰ AZZI, *História...*, 1999. p. 71.

²⁸¹ FURET, *Vida...*, 1999. p. 506.

²⁸² *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 63.

²⁸³ MAIA, citado por AZZI, *História...*, 1999. p. 70.

que as comemorações das datas religiosas davam o tom ao calendário do colégio. A participação na missa aos domingos e dias santos, bem como a frequência às aulas de religião eram atividades consideradas obrigatórias. No Santa Maria, as aulas de religião eram ministradas diariamente a todos os alunos, do 1º ano primário ao 3º científico, sempre na 4ª aula, logo após o recreio. Antes da preleção, feita pelo professor titular da turma, era rezado o terço, de acordo com um ritual que deveria ser seguido à risca. A cada dia, de acordo com a localização das carteiras, um dos alunos da turma cumpria o papel de “puxador” do terço, sendo responsável pela oração dos mistérios e jaculatórias, que todos conheciam “de cor”: “Enquanto o primeiro, o segundo e o quinto mistério eram rezados em pé, o terceiro e o quarto podiam ser rezados sentados.”²⁸⁴

De acordo com o Regulamento do Colégio, a presença à missa dominical na capela do Colégio, era obrigatória devendo o aluno apresentar-se uniformizado. Dessa forma, com raras exceções, os alunos frequentavam o colégio diariamente, durante todo o período letivo, que se estendia de fevereiro a dezembro, com aulas de segunda a sábado.

Mesmo assim, feriados e dias santos eram sempre aguardados com expectativa. Após a missa, o dia era considerado livre, podendo ser aproveitado para uma sessão de cinema, uma pescaria ou uma partida de futebol. Mas, no dia de *Corpus Christi*, comemorado no mês de junho, era diferente. De manhã, bem cedo, era preciso estar a postos para participar do trabalho de montagem dos tradicionais “tapetes” que ornamentariam o trajeto dessa procissão. A confecção desse longo tapete, feito a partir de pó de serragem, pó de café e outros materiais, exigia, desde o seu projeto de criação até a execução final, o envolvimento de várias equipes de colegiais e outros membros de associações religiosas. Durante mais de um mês

²⁸⁴ GROFF, Luiz. *Entrevista*. Curitiba, 13 dez. 2000.

os alunos dos colégios religiosos dedicavam-se a elaborar moldes, cortar esquadros em madeira, colorir o pó de serragem, selecionar tampinhas de garrafas e cascas de frutas (pente de macaco), que seriam encapadas com papel prateado, como o que protegia as carteiras de cigarro.

Após o trabalho de montagem dos tapetes, uma rápida passada em casa para alimentar-se e tomar um banho, pois, no período da tarde, era preciso retornar à Catedral, e dessa vez uniformizado, para participar da procissão. Portando bandeiras, estandartes e insígnias, os colegiais acompanhavam clérigos, seminaristas, ordens e congregações religiosas, que seguiam a procissão de acordo com a ordem “de dignidade e antiguidade”, pelas ruas centrais da cidade.²⁸⁵ O clima de religiosidade transparecia nos ornamentos colocados em frontespícios, sacadas e janelas das residências situadas ao longo do trajeto e no esmero com que os tapetes eram confeccionados.

Outro evento religioso que exigia a participação maciça dos alunos era a festa de consagração à Nossa Senhora, comemorada no final de maio. Durante todo esse mês, a comunidade dos alunos era envolvida num intenso programa que incluía, além das atividades litúrgicas, um concurso interno entre as diversas turmas. Para tanto, cada sala recebia a atribuição de montar um altar e organizar uma programação em homenagem à Nossa Senhora. Todo o colégio se mobilizava para fazer apresentações em que as habilidades de retórica, canto, desenho e música dos alunos eram colocadas à mostra. Ao lado do culto à Maria, o Guia também sugeria o culto aos santos patronos e aos anjos guardiões. O santo patrono, do qual o aluno tinha o nome, deveria servir, juntamente com Nosso Senhor Jesus Cristo, como um modelo a ser imitado.

²⁸⁵ BOLETIM Eclesiástico da Arquidiocese de Curitiba- Paraná. [Curitiba], v. 17, n.30, 1953. p. 14.

Algumas solenidades religiosas, como a celebração da Páscoa, extrapolavam o universo da comunidade colegial, sendo extensivas aos antigos alunos que, dessa forma, retornavam anualmente ao educandário para participar da comunhão pascal e reencontrar colegas e mestres.

O aniversário do patrono do colégio, Marcelino Champagnat, comemorado no mês de junho, era uma das poucas atividades do colégio que conjugava interesses religiosos e culturais. A programação, com duração de uma semana, envolvia os estudantes de todos os colégios maristas em gincanas culturais, palestras e missas.

Durante o mês de outubro, os alunos, incentivados pela competição entre as turmas, dedicavam-se, junto a parentes e familiares, a arrecadar fundos em prol das missões, um dos grandes eventos anuais promovidos pelo Colégio. No final, de acordo com as regras estabelecidas pelo método da emulação, ocorria a proclamação da turma vencedora e os alunos campeões, classificados conforme a quantia arrecadada individualmente, tinham seus nomes exibidos, ao lado das respectivas fotos, na revista do Colégio.²⁸⁶

Dessa forma, as atividades religiosas, além de motivarem a aproximação dos alunos com a religião, desempenhavam importante papel no aspecto disciplinar, mantendo os estudantes afastados do ócio, que era, segundo Thompson, um dos princípios fundamentais para a formação de novos hábitos de trabalho.²⁸⁷ Para a família, a quem também interessava que os adolescentes ocupassem seu tempo de forma sadia, a permanência no colégio e a participação em atividades educativas eram sempre bem-vindas.

²⁸⁶ O INSTITUTO. Órgão dos alunos do Instituto Santa Maria.[Curitiba], 1948.

²⁸⁷ THOMPSON, *Costumes...*, p. 295-296.

O período de férias, entretanto, representava um perigo moral para os alunos. O colégio procurava lembrar, reiteradamente, os cuidados que deveriam ser tomados no sentido de serem evitadas as más companhias, a ociosidade e os ambientes mundanos, como cinemas, clubes e praias. Outro grande perigo, então considerado, eram as leituras de revistas em quadrinhos como Gibi, Guri, Lobinho e X-9, tidas como maléficas para a formação dos adolescentes. Para se manterem afastados desses perigos, era imprescindível que os alunos assistissem à missa e recebessem os sacramentos da confissão e da comunhão regularmente.²⁸⁸ No Santa Maria, para reforçar os lembretes feitos em sala de aula, a última edição do jornal do Colégio sempre trazia notas ou textos alertando sobre os perigos provocados pelo ócio e dando sugestões sobre a melhor maneira de o aluno aproveitar suas férias.

Que as tuas férias sejam... sãs... no repouso necessário, na escolha de ocupações agradáveis, nos jogos, nas excursões a pé ou nas viagens, longe da ociosidade, fonte de aborrecimentos e remorsos!

Inteligentes... nos trabalhos úteis para ti mesmo, na ajuda prestada aos que de ti precisarem, na obediência familiar e na aplicação aos deveres das férias: o que merece ser feito, merece ser bem feito!

Cristãs... no serviço de Deus e do próximo, na fidelidade à missa de domingo, à tua oração da manhã e da noite, às dezenas do teu terço, na celebração das grandes festas da Imaculada, do Natal, Ano Novo, Reis Magos e num “chique” espírito de coleguismo!²⁸⁹

²⁸⁸ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 104.

²⁸⁹ O SANTA MARIA..., v.1, n. 8, 07 dez. 1957. p. 19.

2.2.3 A ritualização do ensino

Balandier afirma que o grande ator político comanda o real através do imaginário, procurando dar sentido às ações controladas pelo poder. Segundo ele, “o poder estabelecido unicamente pela força ou sobre a violência não controlada teria uma existência constantemente ameaçada (...) ele [o poder] só se realiza e se conserva pela transposição, pela produção de imagens, pela manipulação de símbolos e sua organização em um quadro cerimonial.”²⁹⁰ Cientes dessa premissa, os maristas, bem como a maioria das instituições de educação de massa, adotaram a ritualização como medida pedagógica, capaz de manter o controle sobre os alunos, legitimar as práticas disciplinares adotadas pelo estabelecimento e regular a vida cotidiana da instituição, auxiliando na uniformização e na melhoria da gestão do território.

Inicialmente restrito ao universo dos antropólogos, o estudo das práticas rituais vem ganhando espaço no campo historiográfico, à medida que o movimento de aproximação entre as duas disciplinas, e a abertura do leque de possibilidades na escolha dos objetos, levou alguns historiadores a enfatizar o papel da cultura como força motivadora da transformação histórica. A partir daí, aspectos subjetivos, tais como crenças, mitos, ritos, representações, imaginários e visões de mundo, passaram a ser percebidos como uma problemática legítima no campo dos estudos históricos.²⁹¹ Nesse rastro podem ser situados autores como Edward Thompson e Natalie

²⁹⁰ BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Brasília: UnB, 1982. p. 7.

²⁹¹ ESPIG, Márcia Janete. *A presença da gesta carolíngia no movimento do Contestado*. Porto Alegre, 1998. p. 45. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Davis,²⁹² que, ao analisarem o comportamento das massas, trabalham os aspectos ritualizados das suas ações enquanto expressão cultural. Embora esses autores chamem a atenção para a ausência da transformação histórica na análise antropológica, ambos utilizam o instrumental teórico da antropologia simbólica²⁹³ para perceber a ação das massas como um fenômeno cultural que, ao serem inseridas num contexto simbólico, ganham legitimidade e significado.²⁹⁴

Procurando o caminho inverso, pretende-se analisar aqui como os ritos²⁹⁵ foram utilizados pela instituição escolar para constituir um dispositivo de dominação capaz de dar legitimidade ao modelo pedagógico aplicado pelo estabelecimento, regulando poderes e subordinação, definindo direitos e deveres. Ao estruturar um território de signos rituais, a escola obtinha a anuência da comunidade em relação às suas ações, criando uma identidade coletiva e fixando modelos de conduta. Por meio da utilização de representações e ideias-imagem, presentes no imaginário social, as cerimônias realizadas no colégio, além de expressarem a dimensão simbólica da escola, tinham como objetivo precípua indicar ao

²⁹² DAVIS, Natalie. Ritos de violência. In: DAVIS, Natalie. *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna: oito ensaios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990; THOMPSON, Edward. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

²⁹³ Alguns representantes da Antropologia simbólica como Clifford Geertz, Mary Douglas, Vítor Turner e Marshall Sahlins defendem cultura como sendo basicamente um sistema de símbolos mantidos pela coletividade (DESAN, Suzanne. *Massas, comunidade e ritual na obra de E. P. Thompson e Natalie Davis*. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 86).

²⁹⁴ DESAN, *Massas...*, p. 64.

²⁹⁵ Os ritos estão sendo entendidos como atos cerimoniais em que se atribuem à maneira de agir, aos gestos e aos símbolos usados virtudes ou poderes inerentes, passíveis de produzirem determinados efeitos ou resultados.

indivíduo como agir, moldando comportamentos e visões de mundo.²⁹⁶

Numa perspectiva semelhante, pode-se afirmar que a institucionalização dos ritos, personificados nos quadros cerimoniais, implica a articulação de figuras que ao serem colocadas em cena, formam uma matriz de representação – definida por Lefort como imaginário – e que produzem certa visão de sociedade, resultante de uma elaboração coletiva.²⁹⁷

A partir de seu ingresso no colégio, o aluno do Santa Maria deveria se habituar às cerimônias coletivas, que iam desde a entrega de boletins feitas no último domingo de cada mês até as solenidades de primeira comunhão, formaturas e festas de encerramento. Essas duas últimas se constituíam em grandes eventos abertos à comunidade, com entrega de medalhas aos alunos que mereciam ser distinguidos pelo seu comportamento disciplinar, religioso ou intelectual.

De modo geral, todas as atividades escolares e religiosas eram marcadas por determinados rituais que deveriam ser obrigatoriamente seguidos. A própria rotina da sala de aula era marcada por aspectos de teatralidade. A “saída” da escola, por exemplo, conforme as instruções do Guia, deveria acontecer em silêncio e em ordem:

Quando acabar a oração, ao sinal dado os alunos ficarão em pé, de braços cruzados. O mestre fará o sinal para saírem aqueles dos últimos bancos, que partirão após fazer uma ligeira

²⁹⁶ ESPIG, *A presença...*, 1998, p. 45.

²⁹⁷ PAOLI, M. C., SADER, E. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (notas de leituras sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, R. (org.) *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 40.

inclinação ao crucifixo e outra ao Mestre; após eles se colocarão na fila, no lugar previamente designado.²⁹⁸

De acordo com o Guia, o silêncio e a ordem eram aspectos fundamentais para a manutenção da disciplina. O silêncio, sobretudo em sala de aula, deveria ser mantido sempre que o sinal pudesse substituir a palavra.

Com exceção dos recreios (...) o silêncio imperava no ginásio. No refeitório [durante as refeições], imperava o silêncio, até que o Irmão regente pronunciasse as palavras mágicas: *Benedicamus Dominum* (Bendigamos ao Senhor), que todos respondiam *Deo gratias* (Graças a Deus).²⁹⁹

Além do silêncio, outra exigência era de que as atividades fossem cercadas o mais possível pela ordem : “A fila era a instituição locomotora por excelência. Todos entravam em fila, cada um no seu devido lugar; a fila caminhava para o estudo, para a aula, para o refeitório ou para a capela.”³⁰⁰ Mesmo considerando que essa descrição se refira ao cotidiano de um colégio interno, ela retrata o modelo disciplinar adotado pelos colégios católicos até a década de 1960.

²⁹⁸ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 106. É interessante perceber a semelhança desse texto e as orientações escritas por La Salle: “A última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e de olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem” (*Conduite des écoles chrétiennes*, citado por FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987. p. 137).*O sinal consistia numa espécie de matraca, formada por duas peças de madeira ligadas por uma corda de tripa, que produzia um ruído seco e leve (FURET, *Vida...*, 1999. p. 492).

²⁹⁹ MAIA, citado por AZZI, *História...*, 1999. p. 69.

³⁰⁰ *Idem*.

De acordo com Roberto DaMatta,³⁰¹ embora o ritual seja definido pelo contraste com as atividades rotineiras do mundo diário, os elementos que o compõem fazem parte do universo de relações sociais que regem a vida cotidiana. Sendo assim, cabia aos professores selecionar nesse universo determinados símbolos, ou destacar determinados comportamentos como exclusivos daquela comunidade escolar.

Além da expressão simbólica presente em alguns espaços do colégio, aos quais o acesso era permitido somente em situações especiais, o uniforme da gala também se constituía num elemento simbólico que marcava de forma visível e perpetuada a existência do grupo devendo ser usado apenas em programas cerimoniais, como a missa dominical e nos desfiles escolares.

As grandes festividades, realizadas no Salão Nobre, na Capela, ou mesmo no pátio do colégio, eram cercadas por um clima de emoção e mistério que, desde os preparativos iniciais até a realização final, tomava conta de todos. Nesse sentido, merecem ser citadas as festas de formatura, de encerramento do ano letivo, comemorações religiosas e visitas feitas por autoridades civis e religiosas.

A liturgia ocupava lugar de destaque no cotidiano do colégio. As missas solenes, com execução de músicas sacras, sempre causavam admiração geral. A farta documentação existente sobre esses eventos denota não apenas o contraste estabelecido com as atividades do cotidiano, mas também a obediência a certas regras definidas pela etiqueta e pela tradição. As descrições sobre cerimônias de primeira comunhão enfatizam os preparativos, a ornamentação do altar, “sempre enfeitado com flores brancas: copos de leite, lírios e margaridas”, o grande número de fiéis que

³⁰¹ DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 35-66.

participavam da missa, e a mesa de doces oferecida aos neocomungantes.³⁰² Da mesma forma, o mês de maio “pela atraente estátua da Virgem doce e sorridente, por suas flores, suas luzes, seus cantos, suas preces” constituía um momento forte e esperado por todos.³⁰³

A forte vinculação existente entre o rito e a religião ganhava contornos definitivos pela prática de sacralização de espaços e objetos. Todos os espaços do colégio, bem como qualquer atividade a eles vinculada, passavam necessariamente pelo ritual da inauguração e da bênção antes de serem utilizados para as funções destinadas. Revistas e jornais do colégio mostram, em profusão, fotografias desse tipo de evento, como a bênção de instrumentos da fanfarra, aparelhos cinematográficos e equipamentos esportivos.

2.2.4 Compromisso com a pátria: o batalhão escolar

A participação em solenidades cívicas era outra característica marcante da educação marista. Previstas no plano pedagógico, as atividades cívicas constituíam um fator indispensável para a educação política e para a vida em sociedade. Além de cumprirem importante papel no universo simbólico, essas solenidades davam visibilidade externa ao colégio, evidenciando ainda a forte aproximação dos colégios maristas com o Estado e, particularmente, com o Exército. Nesse sentido, merecem destaque os desfiles realizados pelo Batalhão Escolar do Santa Maria, criado no início do Estado Novo, de acordo com o modelo já existente em outros colégios maristas.

³⁰² AZZI, *História...*, 1999. p. 43.

³⁰³ AZZI, *História...*, 1997. p. 97.

Como se sabe, dentro da proposta de ordenamento, idealizada pelo Estado Novo, a nação brasileira necessitava de uma sociedade composta de homens sadios e equilibrados, tanto no plano físico quanto moral e, nesse sentido, o governo precisava investir maciçamente na imagem do corpo saudável como veículo transformador da sociedade.³⁰⁴ Para a construção desse discurso e sua aplicação prática, o governo Vargas estreitou laços com as duas grandes instituições detentoras de poder – a Igreja e o Exército – e elegeu a escola como um dos espaços onde o indivíduo poderia ter o corpo doutrinado e militarizado a partir da introjeção de noções como tempo e espaço, fundamentais para a disciplina.

Todavia, a aproximação política da congregação Marista com o Estado, longe de ser uma particularidade dos anos trinta, vinha acompanhando a trajetória do grupo desde a chegada dos primeiros Irmãos ao Brasil. O atrelamento tornou-se mais visível a partir de 1909, quando os colégios maristas, obedecendo à risca a determinação do governo brasileiro, incluíram no currículo a disciplina de Instrução Militar.³⁰⁵ Apesar da força de lei, nem todos os estabelecimentos atenderam à determinação do governo, o que ocasionou a promulgação de um novo decreto, em 1917.³⁰⁶ No entanto, os colégios maristas não somente cumpriram as exigências

³⁰⁴ LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

³⁰⁵ Em 1908, após criar o serviço militar obrigatório (Lei n. 1860, art. 98), o governo brasileiro determinou, através do Decreto 6.947, que todos os colégios reconhecidos oficialmente pelo governo deviam organizar o batalhão escolar composto de alunos maiores de 16 anos, aos quais seria ministrada a “instrução obrigatória do tiro de guerra e evoluções militares” (AZZI, *História...*, 1996, v. 1, p. 186).

³⁰⁶ O decreto de 9 de novembro de 1917, art. 71 manteve a obrigatoriedade da instrução militar nas escolas acrescentando, porém, um dispositivo, de acordo com o qual, ao final da instrução os alunos aprovados nos exames receberiam a carteira de reservistas de 2ª categoria (HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 84).

impostas pelo governo sem nenhuma dificuldade, como transformaram os exercícios militares em um meio eficaz para dar visibilidade aos colégios. Se, por um lado, o governo buscava explorar o sentimento de brasilidade comemorando todas as datas cívicas com desfiles grandiosos,³⁰⁷ os colégios católicos aproveitavam o contexto para mostrar, durante os desfiles, a eficiência do seu modelo pedagógico, pautado na ordem, na disciplina e no culto à autoridade. Assim, esses eventos, assistidos por milhares de pessoas e noticiados na imprensa, constituíam oportunidade ímpar para tornar os colégios católicos mais conhecidos junto ao grande público urbano.³⁰⁸

Em 1933, quando foi promulgado pelo governo provisório um novo decreto, criando as Escolas de Instrução Preparatórias,³⁰⁹ que deveriam funcionar anexas aos estabelecimentos de ensino,³¹⁰ o Instituto Santa Maria, assim como outros estabelecimentos de ensino de Curitiba, já contava, há pelo menos dois anos, com a presença de oficiais militares que, durante três vezes por semana, ministravam aulas de educação física (resistência e marcha), exercícios de ordem unida, e repassavam conhecimentos sobre armamentos empregados na Infantaria e sobre o

³⁰⁷ Além dos feriados nacionais, previstos no calendário, outras datas como o Dia da Raça, o Dia da Bandeira e o aniversário do Presidente eram comemoradas festivamente.

³⁰⁸ AZZI. *História...*, 1997. p. 183-185.

³⁰⁹ Decreto n. 22.350, de 12 de janeiro de 1933, art. 7. Coleção das Leis do Brasil, v. 1, 1933. p. 73. (HORTA, *O hino...*, 1994. p. 84).

³¹⁰ Nessas escolas, os alunos dos institutos civis de ensino secundário, maiores de 16 anos, deveriam receber instrução militar preparatória, ou instrução pré-militar, que compreendia aulas de educação física e tiro. Com essa medida, os portadores de certificado de instrução militar preparatória teriam o tempo de serviço militar obrigatório reduzido para seis meses (HORTA, *O hino...*, 1994. p. 53-54).

emprego do fuzil.³¹¹ As aulas eram ministradas por um sargento do Exército às quartas, quintas e sábados, das 20 às 21 horas, no pátio do colégio.

Em fins de 1937, além de continuar ministrando regularmente aulas de Instrução Militar aos alunos maiores de 16 anos, o vice-diretor, Irmão Hipólito Maria, “no intuito de incentivar o amor à pátria, à ordem, à disciplina”, propôs a criação de um Batalhão Colegial envolvendo todos os alunos do Instituto, independente da faixa etária.

O texto escrito por um aluno da 5ª série sobre o Batalhão é bastante ilustrativo, merecendo ser citado quase integralmente:

(...) Os alunos todos, num arroubo de entusiasmo e de amor ao colégio, e, conseqüentemente, de amor à Pátria, prontificaram-se a encher as fileiras do novel batalhão. Surgiram as primeiras filas. Outras mais se lhe acrescentaram e dentro em pouco a totalidade dos estudantes marchava ao rufar retumbante dos tambores. Formaram-se os pelotões, organizaram-se as companhias: faltava-nos, todavia, muita cousa. Quem ajudaria o batalhão a arcar com as primeiras dificuldades? Logo entrou em jogo o coração magnânimo do nosso ilustre Reitor, Irmão Henrique Augusto, ofertando-nos a banda marcial, as espadas, o estandarte do Instituto, tão simbólico, tão lindo, os apetrechos do corpo de saúde e o material do pelotão de sapadores. E não foram poucas as despesas ! Depois a generosidade dos alunos e das famílias também veio auxiliar-nos. Assim é que conseguimos adquirir riquíssima e artística Bandeira Nacional que desfraldamos à frente de nossas forças. Arranjamos igualmente as lanças e fâmulas da Guarda de Honra do sacro Pavilhão.³¹²

³¹¹ Em 1931, o Instituto Santa Maria foi incorporado à Diretoria Geral de Tiros, sob o número 372.

³¹² O ALVOR..., 1937-8, p. 32.

Após descrever o esforço para a criação do Batalhão Escolar e a aquisição de símbolos representativos, o pequeno autor refere-se aos desfiles e à sua repercussão junto à sociedade curitibana.

E no dia sete de Setembro fizemos o nosso desfile de estréia que maravilhosa, tal a impressão que deixamos na alma do bom povo curitibano. Sentimo-nos felizes com os sucessos obtidos e certificámo-nos que com mais boa vontade chegaríamos a melhor resultado. Com efeito, os exercícios metódicos realizados sob a competente direção do nosso instrutor militar, foram paulatinamente **adestrando** os alunos e é de ver-se hoje em dia com que perfeição executam a marcha, os altos e as diversas ordens do cabo corneteiro. A parada do dia 12 de Outubro foi uma **apoteose**. Uma verdadeira consagração. A imprensa local não regateou elogios ao **pequeno exército** que desfilou pela cidade na seguinte ordem: Batedores (motocycles), Ciclistas, Mascotes, Banda de Música do 15 B. C., Banda marcial do Instituto, Segundo pelotão de mascotes, Estado Maior (a cavalo) Pavilhão Nacional com sua guarda de honra, Pavilhão do Instituto com sua guarda de honra, Primeira Companhia, Segunda Companhia, Terceira Companhia, Pelotão de Sapadores, Corpo de Saúde, Ambulâncias, Carro da Diretoria e do Sr. Inspetor Federal (sem grifo no original).

Organizado de acordo com os princípios do exército, os alunos do Batalhão estavam distribuídos hierarquicamente em pelotões, divididos em diversas companhias que, diariamente, recebiam treinamento, sempre após o término das aulas.

O modelo militar era reproduzido com tal rigor que a cerimônia de entrega de espadas aos novos oficiais atraía anualmente um grande número de convidados às dependências do colégio, constituindo-se num evento de grande repercussão social. Durante os desfiles, bem como em outras solenidades, os alunos costumavam trazer, junto ao uniforme de gala, as medalhas conquistadas como símbolos que garantiam a notoriedade e o

reconhecimento do grupo. Ou seja, esses signos representavam um capital simbólico que permitia ao aluno, independente da sua condição social, destacar-se junto à comunidade escolar e, ao mesmo tempo, representar com distinção o estabelecimento escolar no espaço público.

(...) Escola de civismo e de disciplina, o nosso batalhão colegial, incute-nos o amor à Pátria e a obrigação de defendê-la em qualquer transe. Ensina-nos a venerar a Bandeira, símbolo do nosso torrão natal, inspira-nos o respeito e a admiração pelos vultos que se esforçaram por erguer bem alto o nome do nosso Brasil e desenvolve o espírito de solidariedade, o **espírito de corpo** (sem grifo no original).³¹³

Segundo Geraldo Campelo, que foi aluno do Santa Maria na década de 1930, “em determinada época do ginásio os desfiles tornaram-se a principal preocupação do colégio.” Além de servir a interesses externos ao Instituto, como a manutenção de boas relações com o governo e a visibilidade junto à sociedade, o Batalhão Escolar constituía um importante elemento para atingir alguns objetivos internos ao estabelecimento, dentre eles a criação de um campo de poder onde os alunos eram incentivados a alcançar os postos do alto comando. No entanto, ao vincular a ocupação dos postos mais altos ao desempenho escolar, o batalhão caracterizava-se, a um só tempo, como um espaço de distinção e de exclusão, que reforçava e legitimava as disputas existentes em sala de aula. Enquanto uma minoria era premiada pela sua prática distintiva, os demais alunos, por não atenderem aos requisitos exigidos (capital cultural ou econômico), eram impedidos de fazer parte desse grupo selecionado. Por outro lado, de acordo com Geraldo – exímio tocador de tarol que chegou ao posto de sargento, graças às boas notas obtidas em Desenho –, embora oficialmente o critério para ascender a um posto da oficialidade fosse o aproveitamento

³¹³ O ALVOR..., 1937-8, p. 32.

escolar, algumas vezes os filhos de militares que estudavam no Instituto obtinham boas notas, mesmo não apresentando um bom rendimento em sala de aula. Provavelmente essa era uma forma de manter boas relações com os comandantes do Exército, ao qual pertenciam os cavalos utilizados pelos alunos do Santa Maria durante os desfiles. De qualquer modo, a participação no batalhão do Instituto, independente do posto ocupado, significava um sinal de pertencimento a um determinado ambiente social.

Dois anos após a inauguração do Batalhão, outro aluno escrevia: “o nosso batalhão é o primeiro de Curitiba, pelo seu garbo, sua oficialidade montada, seu fardamento, seus músicos e sua correção.”³¹⁴ Mesmo após o término das atividades do Batalhão colegial, em 1945, a participação nas comemorações cívicas realizadas dentro e fora do espaço escolar continuaram sendo a marca dos colégios maristas. A descrição publicada na imprensa sobre a festa da árvore realizada na década de 1950 no pátio do Colégio Dom Silvério, de Belo Horizonte, exemplifica a forte vinculação política existente entre os maristas e o poder constituído. Após enumerar os nomes e respectivos cargos de uma dezena de autoridades, o artigo relata: “Formado um pelotão de alunos daquele modelar estabelecimento, foi solenemente recebida a guarda de honra da bandeira nacional, ao som do clarim da banda de música do Colégio, seguindo-se o desfile de todos os escolares diante da tribuna de honra onde se encontravam as autoridades.”³¹⁵

Atuante até o início dos anos quarenta, o Batalhão do Santa Maria marcou presença efetiva na sociedade curitibana, sendo lembrado não só pelos que tomaram parte de suas fileiras, mas também pelos que acompanharam as suas atividades.

³¹⁴ O INSTITUTO..., v. 1, n. 1, nov. 1939. p. 8.

³¹⁵ AZZI, *História...*, 1999. p. 46.

Por trás desse tipo de cerimônia cívica, analisadas por DaMatta como um mecanismo de reforço,³¹⁶ existia um projeto político que visava efetivar um trabalho vinculado à questão da aparência e da informação. Apoiando-se em Balandier e Goffmann, Haroche diz que “a apresentação de si que se acompanha de rituais específicos aparece (...) como um componente inerente à comunicação política.”³¹⁷

Para efetivar o projeto político de ganhar visibilidade e reconhecimento junto ao Estado e à sociedade, o colégio Santa Maria entrou no terreno das “tradições inventadas”,³¹⁸ procurando institucionalizar os desfiles como uma das marcas do estabelecimento. Ao “criar” a tradição dos desfiles, o Colégio tinha a pretensão de dar uma função política e social às normas que eram exploradas no interior do estabelecimento, e, portanto, faziam parte do seu modelo disciplinar.

Sem dúvida, a visibilidade externa do colégio dependia da coesão interna do grupo e essa somente poderia ser obtida a partir de um trabalho de elaboração coletiva que fosse capaz de validar e motivar determinado comportamento, dando-lhe uma identidade social própria.³¹⁹ José Murilo de Carvalho, apoiando-se nas observações de Bronislaw Baczko, lembra

³¹⁶ DAMATTA, *Carnavais...*, 1980, p. 59.

³¹⁷ HAROCHE, *Da palavra...*, 1998, p. 109.

³¹⁸ Sobre o assunto, ver especificamente o capítulo introdutório escrito por Hobsbawm, em *A invenção das tradições* (HOBBSAWM, Eric. *A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914*. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23).

³¹⁹ O conceito de identidade está sendo entendido aqui dentro de uma concepção relacional, ou seja, é uma construção elaborada a partir da relação dialética que se estabelece entre um grupo e os demais com os quais ele está em contato. Sobre a discussão do conceito de identidade, ver CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999. p. 175-202.

que para que a representação seja bem-sucedida ela necessita de uma comunidade de sentido, ou seja “símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem.”³²⁰

O papel preponderante da cultura para a criação dessa comunidade de imaginação e o caráter relacional presente nos elementos de legitimação dessa cultura são questões que fizeram parte das inquietações de vários autores preocupados com o estabelecimento das redes de poder. Num artigo em que analisa os códigos de conduta, Bourdieu utiliza uma citação de Weber para afirmar que “os agentes sociais obedecem à regra quando o interesse em obedecê-la prevalece sobre o interesse em desobedecê-la.”³²¹ Ou seja, a regra não é automaticamente eficaz por si só; ao lado da norma expressa e explícita ou de cálculo racional existem outros princípios geradores das práticas, e, nesse caso, os rituais desempenhavam papel fundamental.

Nessa mesma direção, Elias afirma que, ao estarem presas a determinadas formas de comportamento, as pessoas ligam-se umas às outras por laços invisíveis, formando uma associação específica que não se constitui numa criação de indivíduos particulares. Ou seja, forma-se uma rede de interdependência, que não deve sua origem a uma simples soma de vontades, a uma decisão comum de muitas pessoas individuais, mas está ligada a condições preexistentes.³²² Para Norbert Elias, a sociedade é um tecido de interdependências entre grupos, ou indivíduos que estão ligados entre si no seio de uma “estrutura”, de campo de forças através das

³²⁰ CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1990. p. 89.

³²¹ BOURDIEU, Pierre. *Habitus, code et codification*. In: *Actes de La Recherche em Sciences Sociales*, n. 64, p. 40-4, set. 1986.

³²² ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 22.

relações de “tensão”, de “emulação”, de “competição”.³²³

Foucault também aponta para esse caráter relacional quando afirma que para exercer a arte de bem educar, era necessário controlar corretamente os indivíduos,³²⁴ ou seja, o poder precisava ser exercido de acordo com um modelo preestabelecido e ser aceito pelos estudantes. De modo semelhante, Thompson diz que a formação da classe operária foi um produto do paternalismo, mas principalmente do empenho consciente dos próprios trabalhadores.³²⁵

Nesse sentido, pode-se afirmar que o sucesso do modelo disciplinar implantado nos colégios católicos devia-se à existência de uma “comunidade de sentido”, obtida por meio da homogeneidade sociocultural da clientela escolar, o que, além de favorecer a obtenção de um consenso comunitário (legitimidade), garantia a continuidade da aplicação de um modelo educacional, pautado em métodos tradicionais, nos quais as práticas religiosas desempenhavam papel preponderante.

Por meio da ritualização, o colégio buscava reconstruir o capital de esquemas informacionais para que os estudantes se mantivessem enquadrados às regras impostas e fossem inseridos num modelo único de percepção que os agrupava numa comunidade específica, distinta das demais.

Convém lembrar, no entanto, que a existência de uma comunidade de sentido não significava adesão incondicional ao modelo

³²³ DÉCHAUX, Jean Hugues. *Norbert...*, 1993, p. 6.

³²⁴ FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 281-282.

³²⁵ THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. v.2, p. 310.

disciplinar implantado, havendo, sem dúvida, a ocorrência de conflitos, muitas vezes motivados pelas próprias práticas que, ao dar visibilidade a alguns indivíduos e excluir outros, geravam tensões entre os estudantes. Todavia, a relação de interdependência recíproca estabelecida entre os alunos relativizava os antagonismos em prol da coesão do grupo.³²⁶ Ou ainda, como afirma Maffesoli apoiando-se em Simmel, o indivíduo era conduzido pelo ambiente palpitante das massas, como se houvesse uma força exterior, alheia ao seu ser ou à sua vontade individual.³²⁷

O esforço empreendido pelos maristas no sentido de estabelecer estratégias para a manutenção das relações de poder no espaço escolar, e, ao mesmo tempo, conquistar o reconhecimento do público externo, mostrando que a sua clientela estava sendo preparada para desempenhar as funções que a sociedade esperava dela, também pode ser percebido nas atividades extracurriculares oferecidas pelo colégio.

Buscando fazer a mediação entre a esfera privada da escola e a esfera pública, foram criados pela congregação diferentes espaços onde os alunos tinham oportunidade de desenvolver atividades esportivas, culturais e religiosas. Pautados nos mesmos princípios que geriam o método de ensino formal, que era o de atender às necessidades ligadas ao corpo, ao intelecto, à alma e à sociabilidade do indivíduo, esses espaços constituíam-se numa espécie de laboratório social onde os alunos tinham oportunidade de colocar em prática os ensinamentos adquiridos em sala de aula, bem como as normas de civilidade aprendidas no espaço escolar. A discussão sobre esses espaços e as práticas de sociabilidades vivenciadas pelos alunos do Santa Maria, dentro do colégio, será o objetivo do próximo capítulo.

³²⁶ DÉCHAUX, Jean Hugues. *Norbert...*, 1993, p. 8.

³²⁷ MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 2º prefácio, nota 3.

CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO IDENTIDADES

A educação do lar, completa-se pela educação escolar. (...) Demais o lar de hoje, não é mais o velho lar de antanho, o lar das longas tardes domingueiras à sombra das velhas árvores dos jardins, os serões familiares, com a reza em conjunto ao deitar... O lar de hoje é o cinema, a rua, os campos de futebol, onde a autoridade paterna não passa de ficção... E daí a importância enorme que adquiriu a escola nos nossos dias (...) (Roaldo Koehler, 1935).

3.1 Delimitando fronteiras

A preferência por locais amplos e afastados do núcleo urbano para instalação de colégios sempre foi uma das marcas distintivas das congregações católicas. A preocupação em dotar de grandes áreas livres o entorno das sólidas construções acompanhou os projetos arquitetônicos religiosos desde o início do processo de implantação dos primeiros estabelecimentos religiosos na Europa, ainda no século XIII.

Num contexto em que o seminário aparecia como o regime de educação mais frequente, as congregações religiosas europeias, favorecidas pela existência de vastas áreas disponíveis nas localidades rurais, procuraram instalar-se, preferencialmente, em pequenos lugarejos, onde, além da visível carência de instituições escolares, havia maior possibilidade de arregimentar jovens filhos de camponeses interessados em

seguir a carreira religiosa. Esses locais, fartamente arborizados e marcados pelo silêncio e pela tranquilidade, eram um convite ao recolhimento e à meditação, considerados requisitos indispensáveis para quem quisesse dedicar-se à vida religiosa e à aquisição do conhecimento. O isolamento, além de manter alunos e professores afastados do burburinho e dos perigos do mundo exterior, dava a esses espaços um atributo simbólico que era o de estabelecer um eixo de ligação entre o céu e a terra.

A partir do século XVIII, no entanto, os amplos espaços externos aos colégios, antes destinados apenas à meditação, à prática agrícola ou à jardinagem, ganharam nova funcionalidade, passando a ser utilizados também para a recreação e exercícios físicos, cuja prática, como já foi visto, despontava como uma decorrência das propostas implantadas por alguns pedagogos que defendiam uma proposta de ensino mais ativo, que transformasse o ensino numa atividade agradável. Nesse novo modelo de ensino, sob forte influência do naturalismo, a utilização didática do entorno e a contemplação natural e estética da paisagem passaram a ser valorizadas como meio para a expansão do espírito e dos sentimentos, buscando o desenvolvimento moral do indivíduo.³²⁸ Não por acaso, essas discussões pedagógicas coincidiram com um momento histórico em que as categorias espaço e tempo estavam sendo reorganizadas para dar lugar a um novo tipo de exercício de poder, o poder disciplinar. Como sabemos, na sociedade burguesa, para que se forjasse o indivíduo produtivo, importava a transmissão de uma nova concepção do espaço e do tempo que possibilitasse a maximização de suas energias e de suas forças para facilitar a acumulação de riquezas.³²⁹ Michel Foucault mostra que, nesse

³²⁸ ESCOLANO, Agustin. La arquitetura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación*. v. 12-13, p. 97-120, 1993/1994. p. 103.

³²⁹ VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 81.

momento, em que a população ganhava uma nova dimensão, passando a ser vista como um problema econômico e político,³³⁰ vigiar era mais produtivo do que castigar e, nesse sentido, os colégios de ordens religiosas e o exército passaram a ter papel preponderante para a implantação das tecnologias disciplinares e para a consolidação dessa nova forma de poder.³³¹

Desse modo, as noções de espaço e de tempo, que já eram tradicionalmente utilizadas pelas instituições religiosas, sofreram uma revalorização, sendo introduzidas em outros espaços disciplinares com o intuito de produzir novas categorias de pensamento e novos sistemas de representação que se traduziriam em formas diferenciadas de organização social.³³²

As reflexões de Foucault mostram que essa prática de dispor de amplos espaços para introjetar nos indivíduos noções de tempo e de espaço, apropriada das ordens religiosas, deve ser entendida como uma tática disciplinar que se situa entre o eixo singular e o múltiplo, à medida que leva o indivíduo a aprender a mover-se no grande espaço, de forma organizada e disciplinada.³³³ Dessa forma, o espaço adquire uma dimensão educativa, podendo ser visto como um componente da arquitetura escolar que encerra “uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos”.³³⁴

³³⁰ FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 28.

³³¹ VARELA, *Categorias...*, p. 81

³³² VARELA, *Categorias...*, p. 73.

³³³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987. p. 136.

³³⁴ ESCOLANO, *La arquitetura...*, 1993/1994. p. 100.

Nessa perspectiva, a escola da Idade Moderna constituía, a um só tempo, um espaço e um lugar³³⁵ no qual o aluno, além de aprender a orientar-se e a mover-se na vida em sociedade, aprendia, sobretudo, a conhecer o seu lugar na estrutura social e o papel que lhe foi destinado.

A partir do século XIX, com a ascensão do movimento ultramontano e a proliferação dos colégios católicos pelos diversos continentes, a preferência por espaços amplos e isolados foi mantida, ocorrendo, porém, uma mudança significativa à medida que a questão espacial passou a ser apropriada politicamente pelos estabelecimentos religiosos como um elemento diferencial em relação às instituições públicas. Nesse momento, o espaço escolar, cada vez mais acessível às diferentes camadas e aberto a novas modalidades de ensino, como o semi-internato e externato, ganhou uma nova dimensão, passando a ser visto como uma construção cultural e, nesse contexto, com o intuito de elaborar um discurso que marcasse a sua singularidade em relação aos demais estabelecimentos, as congregações irão enfatizar nos sujeitos o sentido de pertencimento à instituição. Desse modo, as sólidas paredes externas dos colégios católicos, além de estabelecer limites entre o mundo sagrado e o profano, passam a ter como principal atribuição demarcar as dicotomias entre o interno e o externo, o fechado e o aberto, o proibido e o permitido, procurando distinguir seus alunos dos outros, daqueles que estavam fora de seus muros.³³⁶

No Brasil do século XIX, mesmo que a existência de vastas propriedades não fosse uma particularidade apenas das áreas rurais,

³³⁵ VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, v. 12-13, p. 17-94, 1993/1994. p. 27.

³³⁶ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 91.

grande parte das congregações religiosas dedicadas ao ensino em regime de internato manteve-se fiel aos princípios filosóficos da instituição fundadora, instalando-se em locais isolados, muitas vezes de difícil acesso, a exemplo do Colégio Caraça, entranhado num antigo arraial da Província de Minas Gerais ou do Colégio de Itú, inaugurado como Casa de Educação de Nossa Senhora do Patrocínio, em 1859.³³⁷

Em Curitiba, os primeiros estabelecimentos religiosos, instalados um pouco mais tarde, já na virada do século XX, exemplificam a preferência das congregações por locais afastados do núcleo central.³³⁸ Ao descrever a Curitiba da Primeira República, Trindade chama a atenção para o fato de as escolas curitibanas, “dispostas como contas de um colar”, estarem localizados estrategicamente em regiões limítrofes que separavam o núcleo central dos arredores da cidade, habitado preferencialmente por descendentes de imigrantes.³³⁹

Alguns estabelecimentos, como o Seminário Diocesano e do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, que funcionavam exclusivamente em regime de internato, foram construídos em regiões bastante afastadas do quadro urbano. O primeiro deles ocupava um prédio de dois pavimentos, construído no início do século XX, em uma área de 196.000m², às margens da Estrada do Mato Grosso, no atual bairro do Batel. O segundo, fundado pelas Irmãs de São José de Chamberry para atender às filhas de ervateiros, fora construído em 1904 no alto de uma colina no quarteirão do Cajuru,

³³⁷ MANOEL, Ivan A. *Igreja e Educação Feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 62

³³⁸ Com exceção do Colégio Santos Anjos, que esteve instalado na Rua da Liberdade (atual Barão do Rio Branco) e na do Serrito (atual Carlos Cavalcanti); e do Colégio Divina Providência, situado na Rua do Rosário, os demais colégios religiosos foram instalados em regiões mais afastadas, nos limites do quadro urbano..

³³⁹ TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1996. p. 20.

cuja denominação também passou a identificar o Colégio. Nos dois casos, nota-se que, além de buscar o isolamento e uma área de grandes dimensões, os projetos arquitetônicos procuravam atender aos padrões ditados pela política higienista da época.

Em contraposição, os estabelecimentos públicos estavam situados em áreas adensadas, como era o caso do prédio do Ginásio Paranaense, construído em num terreno acanhado na região central de Curitiba, no mesmo ano em que o Colégio Cajuru era erguido em área espaçosa e arborizada, distante a três quilômetros do centro. A preferência do governo paranaense em instalar as escolas públicas no centro da cidade pode ser percebida nos discursos governamentais da época. Referindo-se à localização do Grupo Escolar Xavier da Silva, também inaugurado em 1904, na esquina das ruas Marechal Floriano e Silva Jardim, o Diretor Geral Interino da Instrução Pública apontava como uma atitude desfavorável para a política educacional da época o fato de o prédio ter sido construído “distante do centro, na extrema meridional da cidade, onde se nota pequena densidade de população escolar”.³⁴⁰

Somente a partir da década de 1920 o governo passou a demonstrar uma maior preocupação com a implantação de projetos arquitetônicos de obras públicas que levassem em conta, além da estética, a questão da arborização e do entorno.³⁴¹ Apesar disso, o projeto do imponente prédio da Escola Normal, inaugurado em 1922 na Rua Emiliano Perneta, manteve a tradição ao ser construído no centro da cidade e privilegiar amplas escadarias

³⁴⁰ PARANÁ, 1907. p. 20. Citado por BENCOSTTA, M. L. A. *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*. *Educar em revista*. Curitiba. n. 18, p. 103-141, jul.-/dez. 2001. p. 112..

³⁴¹ Como exemplo, podem ser citados os projetos de construção do Grupo Escolar Dom Pedro II, no Bairro Batel; o Asilo São Vicente de Paulo, no alto do Cabral e de transferência do Leprosário São Roque para a região de Piraquara, todos efetivados durante o governo de Caetano Munhoz da Rocha.

e corredores internos em detrimento de um espaço externo compatível com as exigências feitas pela legislação de ensino, que previa aulas de educação física para as três séries iniciais do curso secundário.³⁴²

Nessa época, outra questão que preocupava o governo era o crescente número de matrículas no ensino secundário. Vale lembrar que, enquanto na virada do século o Ginásio Paranaense atendia a apenas três dezenas de alunos, no início da década de 1920 esse número era oito vezes maior. Em vista desse crescimento vertiginoso, nem mesmo a saída dos alunos da Escola Normal para um edifício próprio³⁴³ foi suficiente para solucionar os problemas provocados pela exiguidade de espaço com a qual os alunos do Ginásio conviviam, tornando-se cada vez mais urgente a transferência do prédio para um local mais adequado.³⁴⁴

Como já vimos, a incapacidade do governo para atender à crescente demanda por ensino secundário fez com que diversos

³⁴² Para uma análise mais apurada da linguagem arquitetônica do prédio, ver IWAIA, Marilda. *Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pillotto (1940-1960)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2001.

³⁴³ De 1904 a 1921, os alunos da Escola Normal ocuparam uma das alas do prédio do Ginásio Paranaense.

³⁴⁴ Com a construção do edifício da Coletoria Estadual, inaugurado em 1926, na Rua Dr. Muricy com a Saldanha Marinho, tornou-se inviável qualquer tentativa de ampliação do prédio do Ginásio Paranaense, localizado na mesma quadra. Nos anos trinta, o número crescente de matrículas levou o governo Manoel Ribas a elaborar o projeto de uma nova sede para a instituição que contava com 600 alunos. Por questões político-administrativas, o projeto, que previa a ocupação da quadra onde hoje está o Teatro Guaíra, na Praça Santos Andrade, foi abandonado após o lançamento da pedra fundamental ocorrida em 1943. Pouco tempo depois, o governo desapropriou uma área de 43.000 m² no Alto da Glória e iniciou a construção do amplo complexo de 18.000 m², inaugurado em 1950, época em que a instituição atendia a 2.656 alunos. Sobre o assunto, ver STRAUBE, Ermani C. *O prédio do gymnasio (1903-1990)*. Curitiba: SEEC, 1990.

estabelecimentos particulares leigos passassem a oferecer essa modalidade de ensino. Entretanto, essas escolas, a exemplo do antigo Colégio Parthenon,³⁴⁵ o Novo Ateneu³⁴⁶ e o Iguassú,³⁴⁷ partilhavam os mesmos problemas das escolas públicas, por estarem instaladas no centro da cidade, em locais, muitas vezes improvisados, com poucas possibilidades de ampliação.

Nesse cenário, a instalação do Instituto Santa Maria, numa área de 8.000 m², estrategicamente localizada na Rua Quinze e próxima ao prédio da Universidade, possibilitou à congregação Marista a ocupação de um espaço privilegiado no mercado educacional curitibano, uma vez

³⁴⁵ Embora as primeiras referências sobre o antigo colégio Parthenon datem de 1883, a documentação disponível no acervo do colégio remete à sua fundação ao ano de 1923 como colégio Parthenon Paranaense. No início da década de 1930, o estabelecimento foi adquirido por Luiz Anibal Calderari do professor Nelson Eduardo Mendes. Nessa época, o colégio estava estabelecido na Rua Comendador Araújo, onde atualmente encontra-se a Galeria Renascença. Atendia em regime de externato e internato até o início dos anos quarenta, deixando de funcionar definitivamente na década de 1970.

³⁴⁶ Fundado em 1897, por Elysio de Oliveira Vianna, era conhecido como Escola Vianna até 1925 quando recebeu a denominação de Novo Ateneu. Anúncios do início do século XX mostram que nessa época a Escola Vianna estava instalada na Rua José Loureiro. Em 1944, com o afastamento do fundador, o Colégio Novo Ateneu, já instalado numa sede própria na Rua Emiliano Perneta, foi integrado ao patrimônio da Associação de Ensino Novo Ateneu que, nos anos cinquenta, deu origem à Escola Técnica do Comércio Novo Ateneu e à Faculdade de Direito de Curitiba (Folheto editado pela Associação de Ensino Novo Ateneu, em 1975 – publicação n. 12).

³⁴⁷ O estabelecimento, fundado em 1919 na cidade vizinha de Araucária, foi transferido para Curitiba em 1923, quando foi adquirido pelo professor Alfredo Parodi. Funcionou por alguns anos na Rua Voluntários da Pátria, sendo definitivamente transferido para a Praça Rui Barbosa em meados da década de 1930. Passou a oferecer o curso secundário em 1934, tendo sido uma das primeiras escolas de Curitiba a oferecer esse tipo de curso no horário noturno. Deixou de funcionar em 1981 (BOLETIM Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural, v. 23, n. 119, dez. 1996. p. 43-4).

que a oferta de uma estrutura física adequada constituía um diferencial importante em relação ao Ginásio Paranaense e às demais escolas particulares,³⁴⁸ o que transformava o Santa Maria no único estabelecimento de ensino secundário a oferecer aos alunos, em regime de externato, um espaço adequado para a prática de atividades físicas e de lazer.

No entanto, mais do que um trunfo na disputa de mercado com outras instituições, o espaço amplo e arborizado era um elemento imprescindível para a efetivação do modelo pedagógico tradicionalmente adotado pela maioria das congregações religiosas, pois “nada pior do que um estabelecimento escolar, onde não se praticam jogos. Aos homens experientes é suficiente passar uma hora num pátio de recreio para poder julgar pela languidez dos jogos, pela persistência das conversas, pela moleza das atitudes, em que nível se encontram os estudos e os costumes”.³⁴⁹

Dessa forma, desde os primeiros contatos para a instalação do Instituto, a congregação Marista teve o cuidado de garantir a existência de um espaço físico condizente com a proposta de ensino a ser oferecida. Assim, um dos cuidados tomados pela direção do estabelecimento, tão logo o número de matrículas começou a crescer, foi transferir os alunos do

³⁴⁸ Somente em 1926 foi inaugurado, numa ampla área no bairro Batel, o Liceu Rio Branco, instituição privada criada para funcionar em regime de internato, semi-internato e externato.

³⁴⁹ De acordo com o texto original, “*Rien n’est pire qu’une maison d’éducation où l’on ne joue pas. Il suffit aux hommes d’expérience d’une heure passée dans une cour de récréation pour juger à la langueur des jeux, à la persistance des conversations, à la mollesse des attitudes, où en sont les études et les moeurs.*” (GUIDE des écoles a l’usage – rédigé d’après les règles et les institutions du Vénérable Champagnat. 3. ed. Paris: Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1923. p. 17).

Juvenato³⁵⁰ – que desde a fundação dividiam as instalações do prédio da Rua Quinze com os alunos externos – para um local mais apropriado.³⁵¹

A referência ao espaço amplo e arborizado estava sempre presente nas propagandas veiculadas pela congregação. No próprio Regulamento do Instituto, o texto introdutório fazia alusão ao fato de o estabelecimento estar situado numa área central, “em frente da Universidade do Paraná” e de dispor de uma estrutura “perfeitamente adaptada aos fins múltiplos da verdadeira e integral educação apresenta[ndo] uma área de 8.000 m² para recreios, ginastica e jogos variados”.³⁵²

Num contexto educacional em que o aluno permanecia na escola

³⁵⁰ Nos colégios maristas, o juvenato compreende o primeiro estágio de formação para a vida religiosa. No período anterior ao Vaticano II, para tornar-se Irmão Marista o jovem deveria passar por dois estágios – o postulado e o noviciado – para finalmente receber o hábito e fazer os votos perpétuos de obediência, castidade e pobreza.

³⁵¹ Em 1926, os Irmãos Maristas adquiriram a vasta propriedade da família Cerjat, no bairro Bigorrião, e para lá transferiram os alunos do Juvenato. A nova sede, inaugurada em 1927, recebeu a denominação de Marcelino Champagnat em homenagem ao padroeiro da congregação Marista. A descrição sobre a propriedade adquirida pelos Maristas mostra bem a importância que as congregações religiosas davam ao espaço físico: “A chácara Cerjat era vasta propriedade, num elevação, fora do barulho das grandes metrópoles (...) Um palacete, estilo colonial foi construído na parte mais alta e no meio do terreno. Localizando-nos nesta casa e olhando para a cidade, deparamos, à direita, um bem cuidado jardim, seguido de belíssima alameda de enormes ciprestes. Em frente um terreno baldio, em declive, próprio para pastagem, e ao lado, pequeno bosque de ciprestes, cuja altura ultrapassa 20 metros. À esquerda da casa, há um gramado bastante inclinado, que será transformado em pátio de recreio para os juvenistas. Atrás da casa, um terreno de boa terra para cultura e onde há laranjeiras, mimoseiras, pereiras e bom parreiral. O conjunto era realmente convidativo para o estudo e a meditação” (BONATO, Firmino. Juvenato Marcelino Champagnat).

³⁵² *ÁLBUM comemorativo da Exposição Feira Inter-estadual de Curitiba*. Curitiba: [s.n.], [1934?].

durante todo o dia, tendo apenas um pequeno intervalo para o almoço, era importante evidenciar o espaço como um elemento significativo dos programas, pois o papel da escola, segundo os defensores da educação integral, não se limitava ao ato de disponibilizar o saber intelectual ao discente, mas deveria ir muito além disso, preocupando-se com outras noções, como as categorias espaço-temporais, fundamentais na regulamentação da conduta e na estruturação social da personalidade.

Ao colocar em prática o modelo pedagógico elaborado por Champagnat, o principal intuito da congregação era o de criar um sistema de pensamento e de condutas singulares que possibilitasse ao aluno marista reconhecer e ser reconhecido, em qualquer situação, como componente de um grupo exclusivo. Se, para designar a identidade coletiva, como afirma Bronislaw Baczko, também implica “delimitar o seu ‘território’ e as suas relações com o meio ambiente e, designadamente, com os ‘outros’; e corresponde ainda a formar imagens dos inimigos e dos amigos, rivais e aliados”,³⁵³ para a inculcação dessa identidade específica era preciso um esforço no sentido de criar condições para que os alunos permanecessem no colégio o maior tempo possível, evitando dessa forma a convivência mais estreita com indivíduos estranhos ao grupo.

Os estranhos ou *outsiders*, conforme definição de Norbert Elias, eram, principalmente, os estudantes das escolas públicas e leigas, vistos como companhia a ser evitada devido à formação religiosa inadequada, ou deficitária, recebida nesses estabelecimentos. Quanto aos estudantes de outros colégios católicos, masculinos e femininos, a convivência era aceita, ocorrendo até mesmo parcerias em alguns eventos religiosos e culturais. Sendo assim, a identidade dos alunos maristas era construída em oposição a outros grupos, tendo como viés principal a prática religiosa.

³⁵³ BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1995. p. 309.

A ideia de que a identidade resulta de uma construção social que existe sempre em relação a uma outra também é defendida pelo etnólogo Denys Cuche, que analisa os grupos étnicos vendo a identidade “como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural”.³⁵⁴ Nessa perspectiva, identidade e alteridade constituem uma relação dialética, ligadas ao processo de inclusão e exclusão. Outro autor interessado no processo de inculcação da identidade é Pierre Bourdieu, que, ao analisar o papel do discurso nessa construção, diz que para criar um grupo é preciso impor princípios de visão e de divisão comuns, dando-lhe “uma visão única de sua identidade e uma visão idêntica de sua unidade”.³⁵⁵ Nessa perspectiva, para preservar a coesão do grupo e obter um sistema único de percepção, era preciso isolar os alunos de outros meios, mas para isso não bastava utilizar meios de repressão. Havia necessidade de criar mecanismos para atrair os interesses dos alunos, fazendo com que sentissem satisfação em frequentar o estabelecimento em horários alheios às atividades regulares. Se, para motivá-los em sala de aula a emulação e a ritualização eram recursos eficientes, atraí-los para as atividades extraclasse exigia propostas mais sedutoras, que pudessem concorrer com as opções existentes fora do colégio, como o cinema, os gibis, a rua e o campo de futebol.

A partir da Reforma Capanema, quando houve redução da carga horária para os cursos primário e secundário, que passaram a ser ministrados apenas em um único turno, os Irmãos Maristas tiveram de fazer um esforço adicional para ocupar o extenso período do dia em que os alunos permaneciam longe da sala de aula.

³⁵⁴ CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999. p. 175-202.

³⁵⁵ BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 111.

3.2 Os espaços de sociabilidade

Seguindo as diretrizes do Guia das Escolas Maristas, a direção do Instituto procurou ampliar as opções de jogos e brincadeiras, criando novos espaços de sociabilidade onde os estudantes pudessem desenvolver atividades esportivas, culturais e religiosas que os mantivessem longe do ócio, dos perigos e das tentações que rondavam o espaço urbano.

O estímulo à permanência dos alunos no ambiente sadio do colégio e, acima de tudo, entre seus pares, visava garantir o estabelecimento de redes de sociabilidade que, posteriormente, fossem reproduzidas no convívio social. Mas, afinal, que tipo de sociabilidade o colégio procurava estimular? Como a congregação Marista entendia esse conceito e como tentava viabilizá-lo na prática? Nesse ponto, o diálogo com autores que discutem a sociabilidade como um objeto de reflexão social torna-se essencial para a continuidade da análise.

O adjetivo “sociabilidade”, segundo Jean Baechler,³⁵⁶ já era utilizado no século XVI, aparecendo no dicionário Robert com dupla designação. Visto por alguns como uma disposição natural dos indivíduos “de viver em associação permanente com seus semelhantes”, para outros pensadores estava relacionado à condição social do homem, como a capacidade de estabelecer relações humanas amáveis e procurar companhia. Como partidário da primeira acepção, Baechler cita o sociólogo francês Georges Gurvitch, para quem a sociabilidade designa o princípio das relações entre as pessoas e a capacidade de estabelecer laços sociais.

³⁵⁶ BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond. *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 65-106.

Já Maurice Agulhon³⁵⁷ utiliza o termo no segundo sentido, afirmando que a sociabilidade indica igualmente a capacidade associativa em geral e as associações particulares que são os salões, os círculos, os clubes, os cafés, onde os homens encontram um meio de ser sociáveis.

Ainda segundo Baechler, para uma corrente mais recente, a sociabilidade designaria as redes que nascem espontaneamente das relações que cada indivíduo mantém com os outros. Dentre os diversos nomes que representam essa vertente,³⁵⁸ Georg Simmel destaca-se como o autor que, provavelmente, “entendeu com maior exatidão a natureza da civilidade, da sociabilidade no sentido restrito”.³⁵⁹ Suas análises procuram mostrar

³⁵⁷ Agulhon discute o conceito em textos como *Le cercle dans la France bourgeoise (1810-1848). Étude d'une mutation de sociabilité*. Paris: Armand Colin, 1977 e “*La sociabilité est-elle objet d'histoire?*” In: *Sociabilité et société bourgeoise en France, en Allemagne et en Suisse, 1750-1850*. Paris: Recherches sur les Civilisations, 1986.

³⁵⁸ Na bibliografia, Baechler cita autores como Granovetter, M. The Strength of Weak Ties. *American Journal of sociology*, 78: 6, 1360-1380, 1973; Forsé, M. La sociabilité. In: *Economia et Statistique*, n 132, 39-48, 1981; Degenne, A. Sur le reseaux de sociabilité. *Revue Française de Sociologie*, XXIV, v. 1, 109-110, 1983; Bidard, C. Sociabilités: le travail et le quartier. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 4 621-648, 1988; Héran, F. La sociabilité, une pratique culturelle. *Economie et Statistique*, n. 216, 3-22, 1988 e Welmann, B. Berkowitz S. D. (orgs). *Social Structures. A Network Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

³⁵⁹ BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond. *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 82

que a sociabilidade não deve ser confundida com a sociação,³⁶⁰ que seria a forma pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfaçam seus interesses. Para esse autor, a sociabilidade seria uma relação marcada pelo desinteresse, representando uma forma lúdica de sociação, à medida que não conteria propósitos objetivos, nem conteúdo, nem resultados exteriores: “Seu alvo não é nada além do sucesso do momento sociável e, quando muito, da lembrança dele”.³⁶¹

Partindo dessas reflexões, Baechler entende a sociabilidade como relações desenvolvidas por indivíduos ou por grupos, quando essas relações não se traduzem na formação de um grupo suscetível de funcionar como uma unidade de atividade. Para justificar as relações resultantes do convívio social, estabelece três níveis diferenciados de relacionamento,³⁶² dando como exemplo de relação de sociabilidade a reunião de mães de família – juntamente com suas crianças – em torno de um balde de areia, na beira da praia.

³⁶⁰ Para Simmel, a sociedade, longe de ser algo estático, acabado, está continuamente se refazendo e esse processo torna-se possível por meio das formas de sociação, que se caracteriza pelos impulsos dos indivíduos, ou por outros motivos, interesses e objetivos, que sejam capazes de engendrar ou mediar relações com os outros. Desse modo, a sociação seria a forma pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfaçam seus interesses: “Esses interesses, quer sejam sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, causais ou teleológicos, formam a base da sociedade humana”. MORAES FILHO, Evaristo de (org). *Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 166

³⁶¹ MORAES FILHO, *Simmel...*, 1983. p. 170.

³⁶² Baechler distingue sodalidade (sodalício), sociabilidade e socialidade. A sodalidade seria a capacidade humana para constituir **grupos** (casais, famílias, igrejas, exército, polícia etc.); a sociabilidade consistiria na capacidade humana para estabelecer **redes**, por meio das quais circulam informações que exprimem seus interesses (gostos, paixões, opiniões); e, por último, a socialidade, que seria a capacidade de manter coesos os grupos e as redes. BAECHLER, *Grupos...*, 1995. p. 65-106.

No campo da História, o conceito de sociabilidade tem sido apropriado por vários autores, interessados em analisar as relações sociais de diferentes grupos em épocas também distintas. Eric Hobsbawm, por exemplo, discute o estabelecimento de redes de interação no âmbito da escola, sobretudo no campo esportivo e cultural. De acordo com suas reflexões, a própria escola se constitui num universo de sociabilidade onde grupos e indivíduos interdependentes apreendem e reproduzem comportamentos que visam à introjeção de um conjunto específico de códigos de conduta. Ou seja, a escolarização, além de fornecer um meio conveniente de comparação entre indivíduos e famílias sem relações pessoais iniciais, também é uma forma de estabelecer padrões comuns de comportamento e valores, estabelecendo uma forte teia de estabilidade e continuidade entre as gerações.³⁶³ Dessa forma, as redes de sociabilidade seriam critérios para estabelecimento de uma identidade, que possibilitaria o processo de ascensão social de algumas famílias a partir da escola.³⁶⁴

Ainda que as reflexões de Hobsbawm estejam voltadas para o universo cultural da Grã-Bretanha, é possível fazer uma aproximação com o contexto escolar brasileiro, à medida que os modelos pedagógicos aqui implantados guardavam muita similaridade com as suas matrizes europeias e também porque muitos colégios particulares eram dirigidos por congregações de origem europeia. Em meados da década de 1920, quando os Maristas chegaram a Curitiba, era grande o número de famílias tradicionais ou de descendentes de imigrantes, que, após terem obtido sucesso na área do comércio e da indústria, puderam investir na formação superior de seus filhos, direcionando-os para outras atividades – sobretudo as liberais – mais condizentes com o meio social no qual estavam inseridos,

³⁶³ HOBBSAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 301.

³⁶⁴ HOBBSAWM, *A invenção...*, 1984. p. 299.

graças à conquista do capital econômico. A intenção dos colégios maristas era justamente oferecer o capital cultural que possibilitasse a essas camadas não apenas ampliar o seu universo de ação profissional, mas, sobretudo, mover-se com desenvoltura num espaço econômico e social que exigia cada vez mais o domínio de códigos comuns e o controle de si. Assim, o papel do colégio era o de criar um padrão comum de comportamento, por meio de códigos de conduta,³⁶⁵ que fizessem a mediação entre as práticas individuais, adquiridas pelos alunos no âmbito da família, e a estrutura social. Se, como diz Hobsbawm, as atividades formais desenvolvidas na escola já cumprem esse papel, os Maristas tentavam ir mais além, procurando utilizar os espaços de sociabilidade para complementar a interiorização dos códigos e as relações de interdependência.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a congregação Marista entendia o conceito de sociabilidade num duplo sentido, próximo ao explicitado por Maurice Agulhon, vendo-a tanto como a capacidade associativa em geral – o que ocorria durante as atividades formais –, quanto na formação das associações particulares (agremiações esportivas, religiosas e culturais), onde, a partir de afinidades eletivas, os alunos encontravam um meio de serem sociáveis.

Partindo das reflexões de Simmel, embora aparentemente o interesse da congregação Marista fosse o de criar espaços de sociabilidade, o que ocorria de fato era o estabelecimento de um processo de socialização, uma vez que a interação entre os grupos suscitava a formação de uma comunidade de origem que, ao mesmo tempo que favorecia o convívio entre os iguais, impossibilitava o relacionamento com outros grupos. Mesmo quando algumas atividades, como os campeonatos de futebol, exigiam o contato com alunos de outros colégios, as relações estabelecidas, embora

³⁶⁵ Os códigos de conduta podem ser entendidos a partir do conceito de *habitus*, discutido por autores como Norbert Elias e Pierre Bourdieu.

fossem de caráter fortuito, longe de serem relações de sociabilidade, eram permeadas por relações de poder, porque, além de se pautarem na rivalidade e na diferença, possibilitavam o estabelecimento de conflitos que reforçavam, de acordo com a posição no campo, a condição de estabelecidos e *outsiders* entre os grupos rivais.

O leque de atividades oferecidas pelo Colégio Santa Maria era bastante amplo, podendo ser agrupadas em três áreas distintas: religiosa, esportiva e demais atividades culturais, que procuravam atender aos interesses dos alunos de acordo com as diferentes faixas etárias, ficando cada grupo sob a responsabilidade de um Irmão.

3.2.1 *Mens Sana In Corpore Sano* (Atividades Esportivas)

De todas as atividades extracurriculares, a área esportiva foi a que mereceu, desde o início, o maior empenho por parte dos estabelecimentos maristas: “Não obstante a origem francesa, os Maristas souberam integrar perfeitamente na educação escolar os jogos introduzidos no país através da escola protestante norte-americana”.³⁶⁶

Utilizado como veículo de relações sociais, o futebol constituiu-se num esporte com características rituais que contribuem sobremaneira para o estabelecimento de redes de sociabilidade e para a construção da

³⁶⁶ HOBBSAWM, *A invenção...*, 1984. p. 297.

masculinidade. Hobsbawm mostra como essa modalidade, inicialmente desenvolvida “como um esporte amador e modelador do caráter pelas classes médias da escola secundária particular foi rapidamente proletarizado e profissionalizado”.³⁶⁷ Segundo ele, nos países anglo-saxônicos, de modo geral, os esportes amadores, sempre tiveram papel relevante como suplemento da educação escolar, vista como um elemento importante para ascender na escala social.

Tão logo o Instituto Santa Maria entrou em funcionamento, o pátio do colégio passou a ser utilizado diariamente para a prática do futebol. Todavia, na primeira fase de funcionamento do Instituto (de 1925 a 1942), essa prática esportiva era utilizada mais como premiação do que propriamente como atividade pedagógica, estando reservada apenas aos alunos que obtinham as melhores notas nas avaliações em sala de aula. De acordo com um ex-aluno do Colégio, “a prática do futebol era uma regalia para os que entravam no quadro de honra”.³⁶⁸ Assim, aqueles alunos que não conseguiam um bom rendimento nos estudos, mesmo sendo bons jogadores, tinham de se sujeitar à posição de meros espectadores.

Ao estabelecer a diferenciação entre os que haviam conquistado o direito de jogar futebol e os que não tinham se empenhado o suficiente para fazê-lo, os Irmãos buscavam fomentar a coesão do grupo mais aplicado nos estudos e impedir o relacionamento desses alunos que aqueles que pudessem desviá-los do comportamento modelar esperado pelo colégio e pelos familiares. Além disso, as obras de ampliação arquitetônica pelas quais o prédio passava nessa época restringiam sensivelmente o espaço disponível para as atividades externas, exigindo a adoção de critérios para a continuidade das atividades esportivas. Um dos alunos que fez o curso

³⁶⁷ HOBBSAWM, A invenção..., 1984. p. 297.

³⁶⁸ BARSOTTI, Bruno. *Entrevista*. Curitiba, out. 2001.

secundário no Instituto durante a década de 1930 conta que os jogos de futebol ocorriam antes do início das aulas, no período da tarde. Lembra de ter participado de um time, de nome Salomé, onde jogava na posição de goleiro. Durante a semana, as competições envolviam apenas os times de cada série, porém, aqueles alunos que se destacavam no esporte acabavam fazendo parte dos times que representavam o Instituto, formados de acordo com a faixa etária. Aos domingos, era comum esses times saírem para jogar ou receberem equipes adversárias para disputar partidas no pátio do colégio, após a missa.

Embora, durante a década de 1930, os esforços dispendidos pelo Instituto estivessem dirigidos, preferencialmente, ao treinamento militar e à ginástica, já nessa época “o time do Santa Maria era imbatível”.³⁶⁹ Mesmo aqueles alunos que não apreciavam o futebol atestam que “o Instituto tinha um bom time de futebol, formado por craques como Batista, Júlio Araújo e Malucelli”.³⁷⁰ No final da década de 1930, o pingue-pongue surgiu como opção para os alunos que não apreciavam o futebol: “Eu joguei muito pingue-pongue, inclusive tínhamos um time. O Nelson [Barauna Moreira] era craque. O nosso time chamava-se Botafogo Esporte Clube, não era futebol de Regatas como é lá no Rio (...) Este Botafogo tinha time de futebol e de pingue-pongue”.³⁷¹

Somente no início da década de 1940, com o final das atividades do Batalhão Escolar e a implantação da Reforma Capanema, as atividades esportivas ganharam um caráter mais pedagógico, envolvendo a grande maioria dos alunos.

³⁶⁹ KLOSS, Maximiliano. *Entrevista*. Curitiba, dez. 2000.

³⁷⁰ CAMPELO, Geraldo S. *Entrevista*. Curitiba, dez. 2001.

³⁷¹ AMARAL, José L. *Entrevista*. Curitiba, dez. 2000.

Como se sabe, a Reforma Capanema ocasionou grandes mudanças no sistema educacional e, ao que tudo indica, uma das medidas que provocou grande impacto nos colégios católicos foi a redução da carga horária escolar, levando as congregações a criar mecanismos para manter os alunos por mais tempo no estabelecimento. Outra grande mudança trazida pela legislação educacional foi a transformação do curso complementar em curso colegial. Com isso, o Instituto, agora com a denominação de Colégio Santa Maria, passou a oferecer o curso científico, ampliando a permanência dos alunos após o curso ginásial. Além disso, a Reforma Capanema incluiu a Educação Física, anteriormente denominada apenas como “ginástica”, como disciplina obrigatória em todas as séries do curso ginásial.

Passado o período de adaptação ao novo sistema de horário e a implantação do curso colegial, que começou a funcionar em 1943, o Colégio passou a investir num programa de atividades extraclasse e o futebol foi escolhido como o principal chamariz para atrair os alunos e mantê-los no espaço do colégio.

Em 1945, quando foi designado para assumir a área esportiva o Irmão Albano Cordum, o esporte foi institucionalizado, com a criação do Grêmio Esportivo Santa Maria.

Foi em 21 de abril de 1945. Nos anos anteriores a 1941, quando cheguei no colégio, havia um esporte mais ou menos organizado. Em 1942 quem assumiu o esporte foi o Irmão Policarpo, mas como ele não era muito ligado ao esporte, essa atividade ficou relegada, em segundo plano. Em 1945, 21 de abril, nós reestruturamos a área esportiva e fundamos o Grêmio Esportivo Santa Maria, que se compunha de três divisões: GESM, GESMINHO e GESMÃO.³⁷²

³⁷² CORDUM, José Albano. *Entrevista*. São José dos Pinhais, 09 ago. 2001.

Com o final das reformas no prédio, tornou-se possível a construção de uma arquibancada numa das laterais do pátio interno. Além disso, a Direção do Colégio contratou um técnico que vinha diariamente treinar os alunos: “O primeiro técnico de futebol do Santa Maria foi o Janguinho, jogador do Coritiba Futebol Clube. Os times de futebol eram constituídos de acordo com a faixa etária dos alunos e por isso existiam três divisões: dos menores (GESMINHO), médios (GESM) e maiores (GESMÃO)”.³⁷³

De acordo com o Irmão Albano Cordum, “uma vez que foi fundado o GESM, o Janguinho veio ser treinador, vinha lá todos os dias à tarde (...) Ele era jogador do Ferroviário juntamente com o Ferreira, irmão dele e Bananeiro, que foram campeões em 1935, pelo Santos”. O entusiasmo com que o Irmão Albano fala sobre futebol mostra a dimensão que o esporte teve em sua vida de aluno e professor Marista.

Após a criação do GESM, o critério para que o aluno pudesse participar do futebol deixou de ser o rendimento escolar e o esporte passou a ser liberado para todos os associados do Grêmio, que pagavam uma taxa mensal para que o Colégio pudesse custear as despesas com o material e a contratação do treinador. A partir desse momento, as quadras do estabelecimento transformaram-se em verdadeiros campos de batalha, onde, durante os recreios, centenas de garotos corriam atrás de uma bola que mal podia ser vista. Um dos alunos do Colégio na década de 1940 relembra: “Pouco antes da criação do GESM era uma coisa fantástica, eram duzentos jogadores para cada lado, quem chegava entrava no futebol, coitada da bola, não tinha nem espaço, muito menos nós para jogar”.³⁷⁴ Durante os recreios, não havia ninguém para coordenar o jogo, “entrava quem quisesse,

³⁷³ FREITAS, Geraldo Teixeira de. *Entrevista*. Curitiba, 31 jan. 2001.

³⁷⁴ CALVO, João Carlos. *Entrevista*. Curitiba, 13 jun. 2001.

levava ponta pé quem levava, se machucava, saia pra não ser pisado porque era uma massa, a bola não saia do lugar (...) e o pior é que a gente entrava na sala de aula depois suando (risos), era uma coisa de louco”.³⁷⁵

Com a chegada do treinador e, sobretudo, a partir dos exercícios que passaram a ser realizados no turno da tarde, os jogos ficaram mais organizados. Janguito selecionava os melhores jogadores e esses eram agrupados, de acordo com a faixa etária, em uma das três divisões: “Quando havia campeonato interno entre as classes, aquele pátio pegava fogo, cada classe tinha a sua torcida”.³⁷⁶ Os jogadores que mais se destacavam eram escolhidos para compor o time principal, que representava o Colégio em competições intercolégiais e campeonatos externos. Se durante os anos trinta o futebol era um privilégio para os bons alunos, na década seguinte os bons jogadores é que tinham algumas regalias: “Os astros do futebol tinham muitos privilégios, às vezes a gente tinha o direito de descansar, não ir à aula na segunda feira de manhã, pelo esforço despendido na peleja durante o domingo, podia sair pouco antes da aula para ir treinar, no pátio do próprio colégio...”.³⁷⁷ Essa mudança de comportamento, por parte da direção do colégio, pode ser percebida nas palavras do Irmão Diretor Policarpo Zilliotto que, num momento de desabafo, disse à turma do 3º Científico de 1949 o seguinte: “Se vocês fossem dedicados aos estudos como vocês sabem jogar futebol, eu teria a honra de dizer que fui professor da turma mais brilhante que já passou por este colégio”.³⁷⁸

Nos anos cinquenta, mesmo com a saída do treinador, o time do Santa Maria continuava trazendo louros ao Colégio. Além das constantes

³⁷⁵ CALVO, *Entrevista...*, 2001.

³⁷⁶ Idem.

³⁷⁷ Idem.

³⁷⁸ Idem.

vitórias, um de seus alunos, Geraldo Teixeira de Freitas, mais conhecido como Teixeirainha, chegou a jogar no Coritiba, na categoria juvenil, entre 1951 e 1954.³⁷⁹ Nessa época, “tinha um irmão que era encarregado do GESM e que fazia as funções de treinador”.³⁸⁰ Posteriormente, essa função passou a ser assumida pelo professor de Educação Física, Darci Olavo Woelner.

Relembrando a sua trajetória pelo Colégio, o escritor Luiz Groff, em um de seus livros, dedica um capítulo ao Santa Maria. Sobre o futebol, ele escreve:

O Colégio tinha um timaço, o G.E.S.M. No pátio de areia, 7 contra 7, não perdia para ninguém. E, quando o jogo acabava em briga, 32 padres, as batinas levantadas até a cintura, desciam das arquibancadas numa súbita e invencível carga, reforçando as invictas e gloriosas forças do Grêmio Esportivo Santa Maria.³⁸¹

Aliás, para garantir a fama de invencibilidade do GESM, muitas vezes os Maristas utilizavam-se de alguns subterfúgios, como convidar jogadores de outros colégios para reforçar a equipe, sobretudo nas disputas com times de fora. Jogadores conhecidos pelas suas habilidades, como Carlos Roberto dos Santos, o Motorzinho – que era aluno do Colégio Estadual do Paraná – e Sucupira, que já havia saído do Colégio, eventualmente eram vistos jogando na equipe do GESM.

A disputa com times externos, além de dar visibilidade ao colégio, representava um aspecto importante para a coesão dos alunos, uma vez que

³⁷⁹ Outro aluno do Santa Maria que se profissionalizou no futebol foi Aroldo Fedato, que fez o curso secundário no Santa Maria, a partir de 1937.

³⁸⁰ CAMBOIM, Edison. *Entrevista*. Curitiba, 15 fev. 2001.

³⁸¹ GROFF, Luiz. *Crônicas agudas*. Curitiba: Massao Ohno Editor, 1985. p. 29.

ao propiciar a união do grupo em face de um inimigo comum, a rivalidade levava à superação dos antagonismos internos, impedindo a existência de hostilidades no interior do estabelecimento. De acordo com João Carlos Calvo, “o sucesso do GESM, acabou contagiando até os Irmãos que não gostavam de futebol, afinal de contas era uma glória para o Grêmio Esportivo Santa Maria e para o Colégio também”.

Até os anos cinquenta o futebol foi a principal modalidade esportiva praticada pelos alunos do Santa Maria: “Posteriormente, começou-se a incentivar outros esportes, principalmente vôlei e basquete, daí começaram a aparecer os professores de Educação Física, dando a sua contribuição como treinadores”.³⁸²

Após a inauguração do novo prédio da Rua Quinze em 1960, os alunos passaram a usufruir de algumas melhorias significativas na área esportiva, pois, além da instalação de banheiros e vestiários mais confortáveis, como sinal dos novos tempos, as quadras passaram a contar com iluminação adequada, que permitiam a realização de jogos no período noturno.

3.2.2 O intelectual competente (atividades culturais)

Reunidos numa pequena sala, localizada no andar térreo do prédio do colégio, um grupo de alunos do 4º ano secundário dedicava-se à tarefa de reproduzir, manualmente, o jornalzinho do Instituto, ouvindo, de um lado, o barulho intermitente do grande relógio da sala do Diretor, que ficava no cômodo vizinho, e, de outro, a animada algazarra dos colegas que jogavam futebol no pátio. Assim nasceu “O Bisbilhoteiro”, primeiro jornal do Santa Maria, que circulou entre 1932 e 1933.

³⁸² CAMBOIM, *Entrevista...*, fev. 2001.

De circulação restrita, formando uma coleção de 56 exemplares, o “Bisbilhoteiro” não se configurava como um órgão oficial do Instituto, e seu conteúdo caracterizava-se pela publicação de textos curtos, irreverentes e bem-humorados que faziam referência ao comportamento dos colegas e até mesmo de alguns professores.³⁸³

A partir de 1935, a comunidade do Santa Maria passou a contar com um novo periódico, desta vez organizado pela Associação dos Antigos Alunos do Instituto Santa Maria, que havia sido fundada no ano anterior. Com o nome de “Alvor”, circulou durante quase dois anos, desempenhando importante papel como veículo das ideias católicas. No final de 1936, foi incorporado pelo jornal “O Luzeiro”, editado pela Confederação das Associações Católicas de Curitiba.³⁸⁴ Reapareceu como revista em 1937, numa edição especial dedicada ao Instituto Santa Maria, cujo maior objetivo era registrar os eventos realizados pelo estabelecimento, marcando a posição legitimadora do Instituto em face da política implantada pelo Estado Novo, que conforme mostram as análises de Lenharo, buscava utilizar-se de canais convencionais, como a instituição escolar, como “condutores mais eficientes dos novos dispositivos de dominação que o poder engendrava.”³⁸⁵

³⁸³ Dentre as brincadeiras mais frequentes, estavam os anúncios, escritos em nome de um aluno ou de um grupo, escolhidos como “vítima”. Ao lado da divulgação do nome do estudante Afonso Rutz como “dentista prático, especialista em extrações de dentes de pente, o jornalzinho fazia referência aos constantes castigos a que eram submetidos alguns colegas, por meio do seguinte anúncio: “Ernesto Traube, Francisco Castelano, José Teixeira, Nei Itiberê, Álvaro Boscardin, compram qualquer quantidade de cadeiras, para ficarem sentados fora da aula; os interessados devem empregar a maior urgência no negócio, pois os anunciantes precisam disso todos os dias.” (BOLETIM..., n. 4, nov. 1960. p. 4).

³⁸⁴ O jornal O Luzeiro era editado pelo Dr. Valdemiro Teixeira de Freitas, professor do Ginásio Paranaense e da Faculdade de Engenharia do Paraná, cujos filhos estudavam no Santa Maria.

³⁸⁵ LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1986. p. 18.

No mesmo período em que o jornal Alvor esteve em atividade, os alunos do curso secundário criaram o jornal “A Manhã”, que circulou regularmente durante o ano de 1936 e trazia como novidade a publicação de textos de alunas dos colégios católicos.

Em novembro de 1939 passou a ser editado o jornal “O Instituto”, que teve como primeiros redatores os alunos Álvaro Fontana Junqueira e Roberto da Costa Rohnelt. Seguindo a mesma linha editorial da Revista Alvor, a maioria dos artigos publicados procurava fazer alusão à participação do Batalhão Escolar do Santa Maria nos desfiles cívicos e nas comemorações religiosas realizadas pelo Instituto, procurando mostrar o alinhamento do estabelecimento ao regime vigente.

Em setembro de 1942, depois de nove números, “O Instituto” deixou de circular durante dois anos, reaparecendo em novembro de 1944 “não mais como um boletim do Colégio, porém como um jornal dirigido e organizado pela Academia Literária Dom Pedro II”, fundada no ano anterior. Após a última edição desse jornal, em 1948, houve um intervalo de quase dez anos até o surgimento do “Santa Maria”, cuja coleção, composta de 53 edições, cobre o período de 1957 a 1964.

Mas, antes do seu surgimento oficial, durante o ano de 1956, circulou no Colégio o jornal “O Vigarista”, redigido por alguns componentes que depois fariam parte da equipe do “Santa Maria”.

Nós estávamos no primeiro ano científico e começaram a surgir no colégio alguns murais, principalmente de uma turma posterior à nossa. Nesses murais, que eram para informações, começaram a surgir algumas brincadeiras, algumas anedotas, algumas charges, então nós resolvemos fazer, da mesma forma, alguma coisa. Só que se nós fossemos fazer um mural, nós estaríamos copiando as coisas de uma turma mais jovem, então conversando resolvemos fazer um jornal, que era iminentemente

de brincadeiras, que recebeu o glorioso nome do “O Vigarista”, e ele foi feito principalmente durante o segundo ano do curso científico.³⁸⁶

A experiência adquirida pelos alunos com as edições de “O Vigarista” incentivou a Direção do Colégio a propor a elaboração de um jornal de caráter mais oficial, e assim nasceu “O Santa Maria”. Uma análise dessa coleção mostra que houve um investimento por parte do Colégio para transformar “O Santa Maria” num periódico que, além de manter periodicidade regular, tivesse uma linha editorial que lhe desse identidade e o transformasse num canal de comunicação entre o estabelecimento e a sociedade em geral. Os cuidados com o leiaute e a qualidade de impressão, sobretudo dos clichês, evidenciam a seriedade com que o projeto foi efetivado pelas diversas diretorias responsáveis pelo jornal.

Para atingir os objetivos propostos, o Colégio procurava investir na formação profissional de professores e alunos. Como exemplo desse esforço, vale lembrar que, durante o período que esteve ligado ao jornal, o aluno Noel Samways teve oportunidade de frequentar um curso na Escola de jornalismo Cásper Líbero, em São Paulo, com todas as despesas pagas pelo Colégio.³⁸⁷

Composto de várias seções, escritas por alunos e professores, o periódico privilegiava temas diversos, que iam de assuntos religiosos a piadas e brincadeiras, passando pela seção de esporte, cinema, eventos sociais e informações gerais sobre as aulas, como eram chamadas as turmas. Os responsáveis pela editoração do jornal eram alunos do Curso Científico, que contavam com a ajuda de alguns Irmãos, como o Irmão

³⁸⁶ CAMBOIM, *Entrevista...*, 2001.

³⁸⁷ Informações obtidas durante entrevista realizada no dia 29 jan. 2002.

Melquíades ou o Diretor do Colégio, Irmão Ivo Bernardo.

O jornal era ilustrado, graças à cessão de clichês feita pelo Jornal “O Estado do Paraná”, e, mais tarde, pela Revista “Panorama”, o que facilitava enormemente a venda de publicidade, principal recurso para a sua manutenção. Os principais colaboradores eram empresários, industriais ou profissionais liberais, que tinham filhos matriculados no Colégio, ou ex-alunos maristas.

Com uma tiragem de aproximadamente mil exemplares, o jornal “Santa Maria” era comercializado dentro e fora do Colégio, sendo adquirido com regularidade por muitos ex-alunos. Para aumentar a venda do jornal, o Colégio utilizava-se do velho recurso da emulação, promovendo concurso entre as classes e “premiando” a turma campeã por meio da divulgação da lista com os nomes dos alunos que obtivessem o maior número de exemplares vendidos.

A partir dos textos publicados nos periódicos do Colégio, é possível fazer uma análise não só do comportamento dos alunos em sala de aula, mas também das atividades desenvolvidas fora do colégio, assunto que será tratado especificamente no próximo capítulo.

Além dos jornais, outras duas atividades ligadas à produção de textos faziam parte das opções disponíveis aos alunos: a Academia Literária e o Serviço de Alto-Falante.

Fundada em 1943, a Academia Literária Dom Pedro II constituía-se em um espaço restrito aos alunos do Curso Colegial e sua organização seguia o modelo da Associação Brasileira de Letras (ABL). Era um local de encontro apropriado para os estudantes que tinham interesse em desenvolver habilidades no campo da escrita literária e da oratória, embora, às vezes, fosse frequentada por alguns neófitos que procuravam

inserir-se na Academia apenas para fugir das aulas de religião. O acesso a uma das 40 cadeiras (ver Anexo 6) dependia da existência de vaga, o que normalmente ocorria no momento em que o antigo ocupante concluía o curso e deixava o Colégio. O ingresso de novos participantes era sempre marcado por uma cerimônia pública em que o candidato fazia, obrigatoriamente, um discurso demonstrando seu conhecimento sobre o patrono da cadeira que passaria a ocupar daquele momento em diante. Além desses eventos de iniciação, que aconteciam sempre no início do ano letivo, a Diretoria da Academia costumava promover, ao longo do ano, outros eventos, como debates sobre obras literárias ou sessões de leitura, quando os participantes exibiam sua produção fazendo, em voz alta, a leitura de poemas e textos diversos.

Outra atividade desenvolvida pela Academia Literária eram os concursos de Declamação, Composição e Oratória, sendo que o primeiro deles, realizado em 1958, teve o nome dos vencedores publicado no jornal *O Santa Maria*, ao lado da imponente figura de seu patrono.³⁸⁸

Já o Serviço de alto-falantes Santa Maria (SASM) foi criado em março de 1947 “para animar os recreios, alegrar os alunos e informar sobre todas as atividades do Colégio”.³⁸⁹

Além de tornar os recreios mais animados, a Diretoria do SASM tinha como atribuição promover festas e tomar parte ativa em todos os eventos organizados pelo Colégio. Todavia, a grande festividade ocorria por ocasião do aniversário da fundação da entidade, como aconteceu em outubro de 1948, quando cantores, músicos e locutores ligados às rádios ZYH8 e a PRB2 de Curitiba foram convidados a participar do “Show

³⁸⁸ O SANTA Maria..., v.2 , n. 21, 30 nov. 1958. p. 34.

³⁸⁹ O INSITUTO. *Anuário...*, 1948.

Cristo Rei”, realizado no palco-auditório do SASM. O sucesso do evento, organizado pela equipe de alunos, composta por Roberto Lobos, Seiler Bettega, Osni Bermudes e outros, levou a Direção do Colégio a investir na remodelação dos estúdios e na aquisição de 30 novos discos, além de modernos equipamentos de som, como o toca-discos automático e dois alto-falantes de corneta.

3.2.2.1 O Cinema Santa Maria

O efeito mágico que o cinema tem provocado nos expectadores, desde a sua descoberta pelos Irmãos Lumière no final do século XIX, também seduziu a Igreja que, incapaz de combater esse “instrumento de vulgarização dos costumes”, preferiu, finalmente, utilizá-lo como um recurso a seu favor.

Em 1929, ciente de que era impossível impedir o contato dos católicos com os signos da modernidade, o Papa Pio XI propôs que a Igreja se adequasse à realidade utilizando-se desses meios modernos para realizar seu projeto de evangelização e educação dos jovens. Nesse sentido, sugeria a difusão de livros que cultivassem a virtude, a promoção de espetáculos verdadeiramente educativos, que deveriam ser exibidos em teatros e cinemas criados com essa finalidade. Outra proposta feita pelo Papa era a publicação de obras educativas, destinadas aos pais e educadores, para que estes conhecessem “os perigos morais e religiosos muitas vezes traiçoeiramente insinuados nos livros e espetáculos”.³⁹⁰

Nessa época, a cidade de Curitiba já contava com diversas

³⁹⁰ PIO XI. *Encíclica Casta Connubii*. Sobre o matrimônio cristão. 31 dez. 1930. São Paulo: Edições Paulinas, 1965. p. 45-6..

salas de cinema, dentre as quais estava o cinema comercial do Colégio Bom Jesus inaugurado no ano anterior, apesar dos protestos da imprensa curitibana, que achava absurda a ideia de um cinema mantido por uma congregação religiosa. Alguns anos mais tarde, o jornal *Gazeta do Povo* também noticiava a inauguração do “primeiro cinema educativo do Paraná, no anfiteatro do Ginásio Paranaense”.³⁹¹

Enquanto isso, o jornal do Instituto Santa Maria cumpria o seu papel publicando vários artigos em que chamava a atenção para a influência negativa que o cinema podia exercer, principalmente sobre os mais jovens. Um dos problemas apontados pelo jornal *Alvor* era a reprise de filmes, exibidos à noite, durante as *matinéas*. Num desses textos, Roaldo Koehler alertava os pais para que estivessem atentos, porque “se a alguns anos a imprensa estava colocada no alto da classificação dos elementos formadores e conseqüentemente deturpadores da moral dos povos, nos dias que correm cedeu ela seu lugar à Cinematographia”. E reforçava: “se com os livros era necessário usar a imaginação, agora com o filme sonoro o expectador pode “sentir” os personagens”.³⁹²

Dois meses depois, um artigo tecendo críticas ao Ministro Gustavo Capanema por não incluir o Paraná entre aqueles estados onde seriam criadas as cidades universitárias, o mesmo autor reclama a criação de uma cidade “onde só se estudará, longe dos bailes, dos esportes, dos cinemas, que só servem para afastar do craneo dos futuros homens da pátria a quantidade suficiente de sapiência”.³⁹³

Em 1936, logo após a publicação da Encíclica *Vigilanti Cura*,

³⁹¹ GAZETA DO POVO, 20 ago. 1933. p. 6.

³⁹² O ALVOR..., v.1, n. 4, 25 jun. 1935. p. 3.

³⁹³ O ALVOR...,v.1, n. 6, ago. 1935. p. 3.

escrita especialmente sobre o cinema, o jornal reproduziu um texto, enviado por telegrama, pelo Vaticano aos episcopados dos Estados Unidos, expressando sua satisfação pela campanha tendente a moralizar os filmes cinematográficos, levados a efeito pela “Legião da Decência”. O texto recomendava aos sacerdotes que tomassem providências “no sentido de conseguir dos fiéis a promessa anual de se absterem de assistir a máos films” e sugeria que cada nação criasse um comitê dependente dos bispos, com o objetivo de classificar os filmes, a fim de que os fiéis pudessem ser informados acerca da moralidade dos mesmos.³⁹⁴

A Encíclica sobre o cinema voltou a ocupar espaço no jornal do Santa Maria, para mostrar o resultado das entrevistas feitas por um dos redatores do *Observatore Romano*, com editores de filmes, com o intuito de conhecer a opinião desses a respeito do texto papal. Segundo o periódico, todos eram “unânimes em reconhecer a preeminência especial de que se revestiu o cinema só com ser objeto de uma encíclica. Nem a poesia, nem a literatura, nenhuma das belas artes haviam merecido tal distinção, nem sequer o jornalismo. Promissora, outrossim, a simpatia despertada pela Encíclica no ambiente cinematografico”.³⁹⁵

Em outra edição, o jornal trouxe um longo artigo, assinado por J. P. Gastaldi, defendendo a necessidade de existir uma censura mais enérgica em relação aos filmes americanos e à americanização. O texto inicia falando sobre a grande riqueza americana, mas lembra, entretanto, o fato de que “o país também é record em corrupção”. Diz que o banditismo americano é o mais desenvolvido do mundo e que os americanos fazem propaganda dele através dos filmes. Argumenta que os brasileiros precisam “agir com mais severidade na aceitação de tais películas, que

³⁹⁴ O ALVOR..., v.2, n. 14, jun. 1936. p. 6.

³⁹⁵ O ALVOR..., v.2, n. 15, jul. 1936. p. 3.

vão lentamente corrompendo os costumes do povo, e também lentamente canalizando o nosso dinheiro para a capitalismo de Hollywood.” Diz ainda que “os últimos concursos de fumantes, levados à efeito nos clubs do Rio, para apurar quais os jovens que fumam com mais elegância (!), são bem o reflexo da americanização lenta e progressiva que o cinema vem operando entre nós”.³⁹⁶

Atento a esses perigos, o jornal Alvor vinha divulgando na sua “Seção Cinematográfica” a cotação dos filmes que estavam sendo exibidos no Brasil. De acordo com a classificação reproduzida num dos exemplares do periódico, dos 17 filmes relacionados,³⁹⁷ dez deles eram considerados impróprios, um era visto como prejudicial e os outros seis encontravam-se nas categorias dos aprovados e aceitáveis. Nos comentários feitos a respeito de alguns desses filmes, é interessante notar que as restrições contra a violência e a moral não impedem os elogios ao enredo, ao desempenho dos atores e à técnica cinematográfica de alguns filmes considerados impróprios. Sobre a “Noiva de Frankenstein”, o artigo observa a qualidade da fotografia e dos truques cinematográficos e o bom desempenho dos artistas, mas alerta que o filme “não convém a adolescentes nem pessoas nervosas.”

A preocupação em alertar a comunidade católica sobre a qualidade moral dos filmes que estreavam nos cinemas mais renomados da cidade continuou fazendo parte dos periódicos publicados pelo Colégio, intensificando-se no período pós-guerra, quando o hábito de frequentar as

³⁹⁶ O ALVOR..., v.2, n. 15, jul. 1936. p. 3.

³⁹⁷ **Aprovados:** Cem dias, Conquista de um império, Sequoia; **Aceitáveis:** Campeão de Paduca, Cardeal Richelieu, As Cruzadas; **Impróprios:** Folies Bergeres, Barcarola, Bosambo, O crime de Helen Stanley, Primavera em Paris, Quatro horas para matar; O selvagem do paiz maravilhoso, Sangue cigano, Senhora de Alta Roda, Noiva de Frankenstein; **Prejudicial:** Regeneração de médico (O ALVOR... , v.1., n. 12, mar. 1936. p. 1).

salas de cinema aumentou sensivelmente.

No final da década de 1940, por iniciativa do Irmão Ruperto Felix, o Colégio Santa Maria organizou a Campanha do Bom Cinema, objetivando angariar fundos para a instalação de uma sala de exibição própria. Com os recursos levantados, junto aos alunos e alguns empresários, foi possível adquirir os equipamentos cinematográficos e demais materiais necessários para a instalação do Cinema Santa Maria, que passou a funcionar no Salão Nobre do Colégio, a partir de 1950.

A relação de filmes elaborada durante os três primeiros anos de funcionamento da sala de exibição (ver anexo 7) mostra que, embora o empreendimento tenha sido deficitário durante o primeiro trimestre, aos poucos o projeto consolidou-se, permitindo, inclusive, a compra de novos equipamentos dois anos após a sua inauguração. Em 1957, o jornal do Colégio afirmava que o Cine Santa Maria “era o único com Cinemascope.”³⁹⁸ A partir desse período, além das sessões normais aos sábados, domingos e segundas-feiras, ocorriam exibições extras, realizadas em prol de campanhas de caráter beneficente. O público que normalmente frequentava as sessões de cinema era composto de famílias de alunos e ex-alunos do colégio e moradores da vizinhança, interessados em filmes como “E o vento levou..., 7 noivas para 7 irmãos, Melodia interrompida, Nunca deixei de te amar, Torturados pela angústia e O Congresso dança.”³⁹⁹

A equipe que coordenava as atividades do Cinema era composta por um grupo de alunos do curso científico, supervisionados por um Irmão. Dentre esses, os mais lembrados são Ronald Borsato, Maury Sade, Gil Mario Grassi, Antonio F. Lobo, Arnaldo Nickel, Sérgio Schneider e

³⁹⁸ O SANTA Maria..., v.1, n. 8, 07 dez. 1957. p. 34.

³⁹⁹ O SANTA Maria..., v.3, n. 28, 08 dez. 1959. p. 20.

Guilherme Castelanetta. Aficionados pela sétima arte, o grupo não só executava o trabalho operacional, que incluía desde a seleção de filmes até o controle da receita e despesa, como também promovia discussões sobre temas relacionados ao cinema. Além disso, a equipe era responsável pela coluna “Sétima Arte – Cinema”, publicada regularmente no jornal do Colégio, com informações sobre o mundo cinematográfico, como o desempenho de atores e diretores, explicação de termos técnicos utilizados no mundo do cinema etc. Segundo Noel Samways, que algumas vezes acompanhava a atividade dos operadores, o trabalho mais árduo consistia em cortar os quadros censurados pelo Irmão supervisor, que assistia aos filmes antecipadamente, e recolocá-los no devido lugar antes que a fita fosse devolvida à distribuidora.

Outra atribuição que cabia à equipe responsável pela coluna sobre o Cinema era fazer a pesquisa sobre os filmes que entrariam em cartaz nos cinemas da cidade a fim de preparar a lista com os títulos e as respectivas cotações, reproduzidas do Boletim da Comissão de Moral e Costumes da Confederação das Famílias Cristãs de São Paulo.

Em 1957, por exemplo, após anunciar os filmes “Homens indomáveis”, “Espadachim Negro” e “A guerra íntima do Major Benson”, que seriam exibidos no Cine Santa Maria, a coluna divulgava a cotação de outros dois filmes em cartaz na cidade. Enquanto “Sublime tentação” recebeu a cotação de recomendável, por se tratar de “um delicioso drama que se desenvolve no seio de uma família”, o “O homem do braço de ouro” era desaconselhado ao público que desejasse um passatempo agradável porque, apesar de ter como ponto positivo o fato de “apresentar com muito realismo a situação precária dos toxicômanos (...) sobram-lhe elementos negativos, pela apresentação de ambiente irregular onde impera o vício

em suas várias modalidades.”⁴⁰⁰

No início dos anos sessenta, a coluna assinada pelo aluno José Augusto Iwersen, que era Diretor de Cinema do GASM, passou a ter um caráter mais interativo, publicando as preferências dos leitores ou fazendo perguntas sobre cinema. As respostas eram enviadas para a sede do Grêmio e os vencedores recebiam fotos postais de artistas de cinema. Na sessão “Comentando o sucesso”, o colunista discorre sobre o filme “A noite é minha inimiga”, como “uma história bem montada, com fotografias bem cuidadas em preto e branco” e, após fazer elogios ao diretor e ao elenco, dá ao filme “nota 4”, afirmando que este seria “um dos próximos cartazes do Cine Santa Maria.”⁴⁰¹

Pouco tempo depois, o Colégio sediou um curso de Extensão Universitária sobre o Cinema, ministrado pelos Padres Guido Logger e Edeimar Massote,⁴⁰² e a partir daí a diretoria do GASM constituiu um Cine-fórum, passando a utilizar o espaço do Cinema do Santa Maria para a exibição e debate de filmes de arte. Para a realização das sessões, que ocorriam dois sábados por mês, o grupo pagava uma taxa aos responsáveis pelo cinema. A partir de 1963, o Cine-fórum deixou de estar vinculado ao GASM, abrindo-se para alunos de outros colégios, que a partir daí passaram a fazer parte da Diretoria da entidade: “Entre esses novos participantes havia alunas do Colégio Divina Providência, do Colégio Estadual do Paraná e do Novo Ateneu.”⁴⁰³ Por ocasião da assembleia geral para aprovação dos Estatutos e formação do Conselho, o Cine-fórum teve

⁴⁰⁰ O SANTA Maria..., v. 1, 05 out. 1957. p. 8.

⁴⁰¹ O SANTA Maria..., v.4, 29 mar. 1961. p. 3.

⁴⁰² BOLETIM da Associação de Antigos Alunos Maristas de Curitiba. Curitiba, n. 10, jun. 1961.

⁴⁰³ IWERSSEN, José Augusto. *Entrevista*. Curitiba, 06 fev. 2002.

seu nome mudado para Cine Clube Pró Arte e a partir daí as suas atividades se intensificaram. Durante quase dois anos, sob a supervisão atenta do Irmão José Stival, estudantes secundaristas, universitários e intelectuais de diversas áreas puderam assistir à exibição, seguida de debate, de mais de uma dezena de filmes, como “Rocco e seus irmãos”, de Luchino Visconti; “A trapaça” de Frederico Fellini; “Sindicato de Ladrões”, de Elia Kazan; “Marcados pelo Destino”, de J. Lee Thompson e “Guerra e Humanidade”, de Massaki Kobayashi.⁴⁰⁴

Com o golpe de 1964, o Cine Clube foi fechado e os filmes de arte deixaram de ser exibidos no Colégio. Todavia, nessa mesma época o Cinema foi arrendado para José Augusto Iwersen, cinéfilo inveterado, que três anos depois transformou o Cine Santa Maria em “Cinema de Arte Riviera”,⁴⁰⁵ dando à intelectualidade curitibana a oportunidade de assistir ao 1º festival de cinema russo, dentro do espaço do Colégio.

3.2.3 O bom cristão (atividades religiosas)

Se um dos ideais dos colégios católicos era a formação de cidadãos virtuosos, era imprescindível que os alunos tivessem oportunidade de cultivar, juntamente com os ensinamentos aprendidos sobre disciplina, obediência e amor ao trabalho, outras virtudes como a fé, a crença em Deus, a pureza, a modéstia, a compaixão e a caridade. Ainda que as aulas de religião e o próprio cotidiano do Colégio constituíssem um espaço adequado para esse aprendizado, o Guia das Escolas sugeria a formação dos chamados “grupos de elite”, onde os alunos pudessem desenvolver

⁴⁰⁴ O SANTA Maria..., v.3, n. 50. p. 8.

⁴⁰⁵ Em 1967, com a construção de uma abertura para a Rua Marechal Deodoro, o acesso ao cinema deixou de ser feito pelo pátio do Colégio.

determinadas práticas visando à preservação da fé e dos ensinamentos adquiridos nas aulas teóricas. Para a formação desse tipo de grupo, o Guia dava como exemplo a criação da Congregação da Santa Virgem, que deveria funcionar da seguinte maneira: depois de constituído o primeiro grupo, o Irmão responsável pela organização deveria exigir uma solicitação escrita daqueles que dele desejassem fazer parte. Em seguida, “um estágio mais ou menos prolongado permitiria observar o candidato e obter dele esforços para merecer entrar na Congregação”. Na sequência, deveria ser constituído um birô, que seria o “Estado Maior”, cujo papel era o de auxiliar o Irmão responsável a “conduzir a massa”.⁴⁰⁶

O primeiro grupo religioso formado no Santa Maria, de acordo com os moldes propostos pelo Guia, foi a Congregação Mariana da Imaculada Conceição e de São Tarcísio, criada no dia 31 de maio de 1938, pelo Diretor do Instituto, Irmão Henrique Augusto, pouco tempo depois da criação da Federação Mariana do Paraná.⁴⁰⁷

Nesse período de entre-guerras, como se sabe, a força moral representada pelo papado levou a Igreja a recuperar espaço, provocando um recuo do ideal liberal da separação entre a sociedade civil e a Igreja em várias nações. Aproveitando essa conjuntura, Pio XI reagiu contra a secularização das instituições e dos costumes, insistindo na educação cristã da juventude, na santificação da vida familiar e na moralização do cinema, por meio da publicação de diferentes Encíclicas.⁴⁰⁸ Ainda, a Igreja sabia que não bastava ditar normas, era preciso criar mecanismos de controle para que os católicos não fossem seduzidos pelos perigos da

⁴⁰⁶ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 84.

⁴⁰⁷ *ALVOR...*, [1938?], p. 51-52.

⁴⁰⁸ Encíclicas: *Divini Illius Magistri*, 31 dez. 1929; *Casti Connubii*, 31 dez. 1930 e *Vigilanti Cura*, 29 jun. 1936.

sociedade moderna. Fazia-se necessária a criação de “grupos de elite” que servissem de modelo para o restante da população. O artigo escrito no jornal Alvor, elogiando a criação da Confederação das Associações Femininas na Arquidiocese, exemplifica essa preocupação:

O grande movimento que invade, não só o Brasil, como todos os países civilizados, movimento esse de organização, arrigementação das forças católicas dispersas, encontrou também éco em Curitiba. A nossa grande preocupação no momento é a união para, unidos, mais eficazmente combatermos o inimigo que, disfarçado sob múltiplos aspectos, encontra o terreno propiciamente preparado pelos **desvarios da sociedade moderna** (...) consolador é saber que já foi fundada a Confederação das Associações Femininas desta Arquidiocese e que igual confederação masculina será concretizada dentro em breve (...).⁴⁰⁹ (sem grifo no original)

Pouco tempo depois, o periódico noticiava a instalação da Confederação Católica, composta por duas secções (masculina e feminina) e lideradas, respectivamente, pelo Dr. Bento Munhoz da Rocha Netto e pela Sra. Elvira Macedo. Além da Diretoria, também já estavam constituídas “as comissões de Imprensa e **Preservação da Fé e Moral**, estando a primeira delas já em franca atividade.”⁴¹⁰

A Congregação Mariana do Instituto Santa Maria tinha todas as características do “grupo de elite” sugerido pelo Guia das Escolas, uma vez que em seu primeiro ano de funcionamento aparecem apenas associados na condição de aspirantes, que só mais tarde teriam chance de tornar-se congregados.

⁴⁰⁹ O ALVOR..., v.2, n. 15, jul. 1936. p. 1.

⁴¹⁰ O ALVOR..., v.2, n. 16, ago.-set. 1936. p. 1.

Dentro desses mesmos princípios, também foi criada a Cruzada Eucarística Infantil, visando atender aos alunos do curso primário. A CEI, como era conhecida no Colégio, constituía-se numa “associação, cujo fim [era] fornecer princípios de formação completa do carácter da criança e a formação da pessoa religiosa e social dentro dos princípios da Igreja Católica”. Seguindo o mesmo modelo da Congregação Mariana, os participantes da Cruzada Eucarística Infantil passavam por um estágio, em que eram chamados de aspirantes, antes de receber a fita que lhe dava a condição inicial de Cruzado e, mais tarde, de Apóstolo. Ao entrarem no Curso Ginásial, os participantes da CEI eram recebidos como membros da Congregação Mariana.

A dupla passagem, do primário para o ginásio e da CEI para a Congregação caracterizava-se como um momento de ruptura na vida dos alunos, que deixavam de ser crianças para entrar na juventude. Atentas ao significado dessa mudança, as associações religiosas haviam escolhido como padroeiros figuras coerentes com as categorias de seus membros. Nesse sentido, é interessante observar o deslocamento feito pela Igreja, fazendo a associação do corpo dos meninos da Cruzada Eucarística com o corpo do menino Jesus ou São Tarcísio e dos adolescentes com a Virgem Maria. Já na fase adulta o modelo voltava a ser a figura masculina do Sagrado Coração de Jesus.

Em 1945, após a criação do Curso Colegial, a Congregação Mariana foi subdividida em duas secções: setor colegial e ginásial. A localização de um livro de Atas da Congregação Mariana, cobrindo o período entre 1955 e 1962, possibilitou rastrear, em parte, as atividades desenvolvidas pelos diferentes grupos, porque, ainda que cada seção tivesse uma diretoria própria e uma programação específica, muitos eventos envolviam os três setores.

As atividades desenvolvidas pela Congregação Mariana e,

também, pela Cruzada Eucarística podem ser divididas, grosso modo, em três áreas distintas (catequéticas, de ação social e recreativas), além da seção de imprensa, que era responsável pelo trabalho de divulgação interna dos eventos.

Dentre as atividades religiosas, são citadas com frequência as peregrinações à N. Sra do Pilar, em Antonina, os retiros realizados normalmente no período de Carnaval e a função de catequistas, exercida por muitos dos congregados.

Na área de ação social, a Congregação costumava realizar campanhas que obtinham o apoio não só dos alunos do Colégio, mas de toda a comunidade curitibana.⁴¹¹

No último trimestre, a Congregação promovia anualmente a “Campanha de Natal”, com o intuito de arrecadar roupas, calçados e brinquedos que, no mês de dezembro, eram distribuídas em instituições assistenciais, como o Asilo São Luiz.

Outra forma de arrecadar fundos era a promoção de eventos culturais e recreativos, como a matinada, que reuniu “mais de 3000 pessoas no Gran Circo Coliseo”, ou a opereta “O Barbeiro de Praga”, organizada pelo Irmão Anselmo e “assistida por mais de 1000 pessoas”.⁴¹² O texto diz ainda que uma das características das campanhas era a rapidez “segredo da guerra moderna”. Outro evento organizado pela congregação Mariana em 1948 foi o cinema educativo dominical que, “sem muita propaganda”,

⁴¹¹ Na campanha denominada “Três batatas para os pobres”, por exemplo, os congregados conseguiram arrecadar 2.545 batatas, que foram armazenadas no depósito do armazém Demeterco para serem distribuídas posteriormente à população mais pobre, mediante apresentação de um cartão.

⁴¹² O INSTITUTO. Anuário do Colégio Santa Maria. Curitiba, 1948.

reuniu duas centenas de espectadores.

Além de se reunirem para cultivar a fé e praticar a caridade, os alunos ligados à Congregação Mariana e à Cruzada Eucarística costumavam promover encontros, passeios e atividades esportivas que envolviam exclusivamente os participantes dessas associações. Os jornais do colégio dedicam generoso espaço para a divulgação desses eventos, sobre os quais sempre havia um grande número de imagens.

Ao lado desses círculos religiosos existia ainda o Apostolado da Oração, organizado em todas as turmas, sob a responsabilidade dos Irmãos Titulares. Além das reuniões mensais, a Diretoria do Apostolado tinha a responsabilidade de convocar os seus membros para a comunhão na 1ª Sexta-feira do mês, em homenagem ao Sagrado Coração de Jesus.

A proposta de formação de um grupo de elite encontrava nas associações religiosas a sua expressão máxima, pois, além de fazer o entrelaçamento entre religião e sociabilidade, esses grupos distinguiam-se do restante da “massa”, tendo maiores chances de preservar os laços construídos no interior do Colégio.

3.3 Procurando manter a chama acesa: Associação dos Antigos Alunos do Santa Maria

A saída dos alunos do Colégio, após a formatura, era um momento delicado para as congregações católicas. Ao entrar no curso universitário, os estudantes passavam a conviver num ambiente, onde os valores religiosos eram preteridos em favor da ciência. Atento a essa questão, o Guia das Escolas Maristas trazia orientações no sentido de dar continuidade ao projeto de educação das elites após o aluno ter deixado

a escola. Desse modo, a proposta de criação de uma Associação de Antigos Alunos tinha como objetivo a preservação dos valores religiosos, da fé e dos laços estabelecidos durante o período escolar.

Ultrapassando as questões explicitadas pelo Guia, Hobsbawm mostra que as associações de antigos alunos surgidas na Inglaterra a partir de 1870, e que se proliferam na década de 1890, surgem para diferenciar os alunos das escolas secundárias particulares dos demais alunos do ensino secundário. As facilidades de acesso a essa modalidade de ensino exigiam a demarcação do espaço ocupado por uma elite efetiva no “conjunto cada vez maior daqueles que possuíam o passaporte educacional”.⁴¹³ Para ganhar representatividade enquanto grupo nacional, a elite necessitava construir redes de interação realmente eficazes e, nesse sentido, a instituição dos “antigos alunos” desempenhava um papel fundamental, à medida que traçava “um limite entre as ‘classes médias altas’ autênticas, ou elites, e os iguais menos iguais do que o restante.”⁴¹⁴

Guardadas as diferenças quanto ao conceito de elite utilizado por Hobsbawm, ligado especificamente às condições sociais e materiais, e aquele referido pela congregação Marista, mais associado à religião, a Direção do Santa Maria também estava preocupada não só em traçar os limites entre os iguais e o restante, mas também em estabelecer redes que possibilitassem a penetração de seus princípios filosóficos em outros setores da sociedade.

O projeto de criação da Associação de Antigos Alunos do Santa Maria, logo após a formatura da segunda turma de quintanistas, surgiu em um momento bastante delicado em que as forças políticas anticlericais

⁴¹³ HOBBSAWM, *A invenção...*, 1984. p. 302-303.

⁴¹⁴ HOBBSAWM, *A invenção...*, 1984. p. 303.

tentavam fazer frente ao grupo católico na discussão da Constituição Estadual. Nesse sentido, o projeto, mais do que atender às diretrizes do Guia das Escolas, que visava “a obtenção de um esforço mais intenso ou prolongado da parte de uma elite de alunos”,⁴¹⁵ tinha uma proposta política bastante clara, buscando somar esforços para se contrapor a um inimigo incansável formado pelo grupo anticlerical.

A ideia concretizou-se no início de 1934 e já no ano seguinte a Diretoria da AAASM – como ficou sendo conhecida – publicava o primeiro número do jornal *Alvor*, explicitando os objetivos da Associação que era

a reunião de estudantes católicos, educados sob bases religiosas que vinham em busca de amizade desinteressada e do conselho amigo dos nossos mestres (...) Outra finalidade de nosso gremio é conservar as amizades colegiais, adquiridas na mocidade, no decorrer do nosso curso no Instituto, amizade sincera dos que trabalham e descansam juntos, dos que juntos amedrontam-se diante de uma banca de exames e juntos gozam da alegria de uma recompensa ou do desconsolo de um castigo.⁴¹⁶

No editorial escrito para comemorar o primeiro aniversário da entidade, a Diretoria afirma que, apesar de jovem, a Associação já havia colhido algumas vitórias: “Uma delas é não ter deixado morrer no coração de seus consocios, todos moços inexperientes do burburinho da vida atual, o sentimento católico que lhes foi **caridosamente inoculado** durante seus estudos no Instituto”⁴¹⁷ (sem grifo no original).

⁴¹⁵ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 83.

⁴¹⁶ O *ALVOR...*, v.1, n.1, 19 mar. 1935. p. 4.

⁴¹⁷ *Idem.*

O primeiro presidente da AAASM foi Roaldo Amundsen Koehler, que teve participação ativa durante os primeiros dez anos da Associação, retornando na década de 1950 com o intuito de reativá-la, depois de um longo intervalo em que a entidade permaneceu inativa.

O grupo reunia-se mensalmente e, após assistirem à missa e comungarem, passavam a discutir assuntos de interesse, convivendo por algumas horas no ambiente tranquilo do colégio em que lhes foram ministrados os ensinamentos que tanto lhes servem hoje,⁴¹⁸ sempre na presença do Reitor do Instituto que, de acordo com o Estatuto, ocupava o cargo de vice-presidente.

Na primeira fase da AAASM, que vai da fundação até 1944, os encontros foram regulares, reunindo, numa das salas de aula do Instituto, basicamente o grupo formado pelos fundadores, em número de 26. A partir dos livros de atas, devidamente organizados, foi possível acompanhar as acaloradas discussões promovidas durante as reuniões, que iniciavam e terminavam, obrigatoriamente, com uma oração ou uma leitura espiritual. Normalmente, as reuniões compreendiam a discussão de um tema escolhido previamente e o sorteio de outros dois.

Os temas discutidos durante os encontros refletiam as preocupações vigentes na sociedade brasileira naquele momento. Nas primeiras reuniões, merecem destaque as discussões sobre o combate ao divórcio e a defesa da formação religiosa nas escolas públicas. Colocando em prática o ensino humanista, adquirido no tempo do colégio, era comum que os participantes elaborassem um texto sobre o tema previamente sorteado para o debate. Na segunda reunião da Associação, por exemplo, o ex-aluno Armando Jorge Machado Lima fez a leitura de um trabalho, de sua autoria, recorrendo a grandes juristas, para “traçar um forte libelo

⁴¹⁸ O ALVOR..., v.1, n.1, 19 mar. 1935. p. 4.

contra a dissolução do matrimônio.”⁴¹⁹ Quase dez anos depois, ao ser convidado a falar de improviso, o associado aproveitou para novamente fazer um discurso inflamado combatendo o divórcio.⁴²⁰

Em 1935, quando se discutia a Constituição Estadual, o orador Roaldo Koehler, além de salientar as conquistas dos católicos e defender o ensino religioso nas escolas públicas, aproveitou para chamar a atenção para o fato que “alguns lentes de estabelecimentos oficiais costumam interromper suas aulas para pregar abertamente contra o catolicismo”, e acrescentou ainda que, “ao falar para um auditorio, as mais das vezes constituído por meninotes, de que andam cheios os cursos secundários, sem a formação religiosa precisa, que os lares de hoje não dão”, o grupo anticlerical “embasbaca e enche de dúvida o seu espírito.”⁴²¹

O assunto voltou à tona, dois meses depois, quando o mesmo associado aproveitou para comentar a vitória do grupo católico na votação que regulamentou o ensino religioso no Estado.⁴²² Iniciou dizendo que, apesar do liberalíssimo dispositivo constitucional que sugeriu o ensino religioso nas escolas de modo facultativo, houve a regulamentação do assunto conforme proposta apresentada pelo deputado Munhoz da Rocha. E concluiu o texto afirmando que “se os inimigos da Igreja (...) batiam palmas de contentes, julgando que os católicos se contentariam apenas com a letra legal, sem exigir a sua aplicação, desfaça-se, entretanto, essa

⁴¹⁹ ATA da Associação dos Antigos Alunos do Colégio Santa Maria. Curitiba, 21 out. 1934. p. 2.

⁴²⁰ ATA da Associação..., 29 ago. 1943.

⁴²¹ O ALVOR..., v.1, n. 4, 25 jun. 1935. p. 1.

⁴²² O projeto incluía o ensino religioso entre as matérias que constituíam as disciplinas dos estabelecimentos oficiais de instrução primária, secundária, profissional e normal. Embora facultativo, seria ministrado dentro do horário escolar duas ou três vezes por semana, conforme os diversos credos. Além disso, os professores deveriam ter indicação da autoridade religiosa.

alegria.”⁴²³

Alguns anos depois, falando sobre os “Deveres de um verdadeiro católico”, o Irmão Hipólito lembrava que em todo lugar, especialmente nas Universidades e Cursos Complementares, havia professores que, prevalecendo-se de sua autoridade, não hesitavam em lançar afrontas aos discípulos católicos. Sugeria aos associados que, quando isso acontecesse, eles deveriam, encorajados pela fé, depor contra tais indivíduos “dando provas de que conhecemos aquilo que praticamos e que somos cristãos de fato.”⁴²⁴

Esses artigos eram, normalmente, publicados no jornal da Associação para que fossem lidos pelos pais e alunos do Instituto. Além do discurso anticlerical e da defesa da fé católica, o integralismo era outro tema bastante presente nas discussões. Em outubro de 1934, o orador João Átila Rocha discorreu sobre os benefícios que o integralismo traria ao Brasil. Na reunião seguinte, o associado Nivon Weigert falou novamente sobre o assunto, dizendo que se antes era contrário à ideologia integralista agora era favorável, “pois o estudo que fizera do assunto lhe modificara as idéias.”⁴²⁵ A ata do último encontro do ano registra o pronunciamento de Roaldo A. Koehler considerando “que a crise do momento não é do regime, e sim dos homens; cita o exemplo de Portugal, que levado pelo pulso de ferro de Oliveira Salazar, católico de fibra e estadista de mérito, vem vencendo galhardamente a crise”. Ainda de acordo com suas palavras, “todo regime é bom, contanto que os homens sejam bons.” Fiel aos princípios explicitados no Guia das Escolas, o orador complementou seu raciocínio dizendo que “o católico praticante, cumpridor de seus deveres, pode ser considerado como um homem sempre disposto a cumprir

⁴²³ O ALVOR..., v.1, n. 6, ago. 1935. p. 4.

⁴²⁴ ATA da Associação..., 27 jul. 1941. p. 50 (verso).

⁴²⁵ ATA da Associação..., 18 nov. 1934. p. 5.

também seus deveres para com a Pátria.”⁴²⁶

Em outro momento, referindo-se à instabilidade política que se vivia na época, Roaldo defende a necessidade de um movimento pela catolização,⁴²⁷ dizendo: “É mister compreendamos que a solução da crise atual, repitamo-lo pela milésima vez, é a solução do problema moral (...) a solução dos nossos problemas depende de todos os brasileiros, porque depende de cada brasileiro; porque o mal é do indivíduo.”⁴²⁸

Durante o período que antecedeu o Estado Novo, discussões sobre as vantagens do integralismo e elogios aos defensores da doutrina aparecem com frequência como principal assunto das reuniões. Arelados a essa questão, também ganhavam destaque os temas vinculados ao nacionalismo e à educação. Nesse período, as datas cívicas eram lembradas, com emocionadas homenagens aos heróis ou a seus símbolos. A questão educacional era vista pelo grupo como um problema que deveria ser resolvido com o apoio da mocidade. Inspirado na experiência realizada por estudantes católicos no Rio de Janeiro, o presidente da Associação chegou a propor, em uma das reuniões, a realização de um curso noturno para operários. No entanto, a ideia parece não ter vingado porque o assunto não voltou a ser discutido.

Da mesma forma que a maioria dos associados defendia o integralismo com entusiasmo, os discursos combatendo o comunismo eram inflamados. Em abril de 1937, o orador Manoel Luiz de Mattos, ao discorrer sobre o regime comunista lembrava que para combater esse

⁴²⁶ ATA da Associação..., 16 dez. 1934. p. 5 (verso).

⁴²⁷ É interessante notar que muitos dos participantes da AAASM eram da área médica, como Roaldo Koehler (radiologista) e João Átila da Rocha (urologista) e tinham, à época, juntamente com os padres, importante papel como conselheiros, sobretudo das mulheres.

⁴²⁸ O ALVOR..., v.1, n. 10, nov. 1935. p. 1.

“inimigo da sociedade” era necessário formar almas fortes e sadias. Na reunião seguinte, o Irmão Diretor Henrique Augusto referia-se aos seguidores do comunismo como “asseclas [que] procuram por todos os meios lançar a perfídia no meio social.”⁴²⁹ Outro orador, convidado a falar sobre “O problema racial brasileiro”, afirmava veementemente que não existia racismo no Brasil, sendo “isto apenas um interesse dos comunistas em fomentar a luta das raças.”

De modo geral, os temas discutidos nas reuniões evidenciavam o caráter moral e intelectual da entidade, denunciando a força que o modelo disciplinar e pedagógico tinha sobre a formação dos alunos.

Além de discutir questões de âmbito mais geral, a Associação também tinha como objetivo a promoção de eventos culturais, que, além de atrair novos associados e outros interessados para as reuniões, possibilitassem a integração com os alunos que ainda estavam no Instituto. Como exemplo desse esforço, na reunião de posse da diretoria que assumiu a AAASM em 1935, realizada às 20h:30, com a presença de 22 associados e mais de uma dezena de convidados, uma das senhoritas presentes ao evento, “após terem feito a oração, como obrigam os estatutos”, fez a entrega das medalhas aos campeões internos de pingue-pongue.

A leitura das atas possibilita perceber o empenho da AAASM no sentido de organizar eventos culturais como festivais de teatro e campeonatos esportivos, de pingue-pongue, futebol e xadrez, envolvendo o maior número possível de ex-alunos. Na reunião de posse da nova diretoria, em 1939, em que compareceu o Bispo de Curitiba Dom Ático Euzébio da Rocha, acompanhado pelos Irmãos do Internato Paranaense, todos foram convidados a participar de um programa artístico “de que participam gentilmente senhoritas de nossa sociedade, associados e alunos do Instituto Santa Maria.” Como se vê, as mulheres eram bem-vindas

⁴²⁹ ATA da Associação..., 20 jun. 1937.

às reuniões da Associação, sendo citadas com frequência. Elas também podiam estar presentes, obviamente acompanhadas por algum familiar, nas excursões promovidas pela Associação para cidades próximas, como Paranaguá, Antonina e Morretes.

Outra atribuição que cabia à Associação era organizar a festa do calouro, para homenagear os alunos do Instituto aprovados nos cursos superiores. É interessante notar que, em abril de 1935, o presidente Roaldo Koehler já sugeria que os calouros fossem tratados com mais camaradagem e compreensão durante os “troles”.

Nesse ano também foi proposta uma mudança na dinâmica das reuniões do grupo, para associar aos sorteios feitos antecipadamente a “sessão Pão Duro”, que consistia em discursos de improviso impostos por sorteio aos associados presentes, que teriam cinco minutos para preparar a preleção. As questões propostas seriam sugeridas pelos próprios participantes.⁴³⁰ Alguns assuntos provocavam acalorados debates, como ocorreu como ponto sorteado: “Escravidão do Brasil ao estrangeiro”, desenvolvido por Edmundo Gardolinski. O tema causou polêmica, levando muitos associados a fazer apartes discordando do orador, que defendia a ideia de que a independência brasileira fora forjada nos gabinetes ingleses. Em outra ocasião, a apresentação do tema “Aspectos retrospectivos da nossa História e previsões sobre o seu futuro” suscitou acirrado debate entre os participantes, levando o presidente a solicitar que não se transformasse o debate em discussão de ordem política. A empolgação dos oradores era

⁴³⁰ Dentre os temas sorteados aparecem títulos como “Servilismo do Brasil ao estrangeiro e a atitude que nos cabe”; “Doutrina de Plínio Salgado”; “Formação da nossa Pátria no momento atual”; “Momento atual”; “O comunismo”; “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”; “O espírito da mocidade”; “A Igreja e o Brasil”; “O respeito que devemos à Maria Santíssima”; “Deveres de um verdadeiro católico”; “A crítica doutrinária de Tasso da Silveira”; “Os índios Coroados”; “Hereditariedade (a partir das teorias de Darwin, Gasset, Weisman e Mendel); “A Química, sua evolução e progresso”; “Estrutura atômica; Termoregulação”; “Saúde e Doença” e “Literatura”.

motivada, em parte, pela utilização do método da emulação, aprendido nos bancos escolares e adotado pela diretoria ao premiar os associados que mais se destacavam durante as preleções.

Todos os anos, no dia 8 de dezembro, a AAASM comemorava o dia do ex-aluno, quando os associados eram convidados a participar da festa que começava invariavelmente com missa e comunhão na capela do colégio. Após a missa, assistida sempre em jejum absoluto, como determinava a Igreja, a diretoria oferecia um lanche aos participantes e aproveitava para realizar uma reunião extraordinária. Durante a reunião, era comum o Irmão Diretor pedir a palavra para agradecer a participação dos ex-alunos, falar sobre o papel que deles era esperado na esfera social e lembrá-los da necessidade de não se desviarem da religião e dos sacramentos.

Quando o caixa da Associação permitia, ao invés do modesto lanche, composto de café, chocolate, pães e doces, era “servido a todos uma sortida mesa de doces e manjares, com bebidas finas,”⁴³¹ ou, ainda, uma churrascada, que era realizada fora das dependências do Instituto. A ata de 8 de dezembro de 1941 registra que “após missa e comunhão de 70 associados, partiram de ônibus para o Internato do Ginásio Paranaense onde devia se dar a grande churrascada oferecida pela Associação.” Para alegrar a festa, junto aos instrumentos musicais, eram acomodados no fundo do ônibus alguns barris de chopp, consumidos com parcimônia, pelo menos na presença dos Irmãos. Procurando fazer jus aos ensinamentos recebidos, de que não deveriam pecar por excesso, quem secretariou a ata fez questão de registrar que “a festa (...) esteve ótima, o chops correu a rodo e nenhum dos convivas usou dele em demasia.”⁴³²

Outro momento programado para os ex-alunos retornarem ao

⁴³¹ ATA da Associação..., 28 jul. 1940.

⁴³² ATA da Associação..., 08 dez. 1941.

colégio era durante o período de Páscoa, quando a Associação promovia a Comunhão Pascal do ex-aluno marista. Após a missa, como de praxe, os ex-alunos retornavam ao refeitório do colégio, onde, além de fazer o desjejum, aproveitavam para rever o prédio e conversar com os colegas, relembrando os velhos tempos. Algumas diretorias aproveitavam essa data para realizar as eleições da Associação.

Após um período de mais de dez anos funcionando ininterruptamente, a AAASM teve suas atividades paralisadas em 1945. Possivelmente, as mudanças pelas quais passou o Instituto a partir de 1943, e mesmo a situação política conturbada provocada pelo conflito mundial, cujas repercussões levaram o Brasil à Guerra e foram decisivos para o fim do Estado Novo, contribuíram para o afastamento gradativo dos associados e decretaram um longo intervalo que perdurou até o início dos anos cinquenta. Em 1952, houve uma nova tentativa de ressurgimento, mas após duas gestões, novamente a AAASM caiu no anonimato. Em 1956, a reunião de uma equipe composta por antigos membros, como o Dr. Roaldo Amundsen Koehler, levou a entidade a tomar novo fôlego. A essa Diretoria coube a organização do 1º Encontro Nacional de ex-alunos maristas, que seria realizado em Curitiba em abril de 1958, sob o patrocínio da Associação dos Antigos alunos e para o qual foram convidados “nada menos de 1.500 alunos e ex-alunos.”⁴³³

Refletindo a crise vivida pela AAASM nesse período, o programa do conclave tinha como objetivo justamente despertar o interesse do antigo aluno marista na Associação. As teses apresentadas deveriam versar sobre os seguintes temas: a assistência social do antigo aluno marista; Associação de pais e mestres nos colégios maristas; o cinema colegial; a situação social do colégio e a situação social do antigo aluno marista.

⁴³³ O SANTA MARIA..., v.1, n. 10, 29 mar. 1958. p. 6.

Em 1959, logo após o Encontro Nacional, a AAASM transformou-se na Associação dos Antigos Alunos Maristas de Curitiba, incorporando os ex-alunos do Internato Paranaense. Essa segunda fase da Associação estendeu-se até 1965.⁴³⁴ Esse período foi marcado por vários encontros nacionais e internacionais, nos quais os ex-alunos procuravam discutir soluções viáveis para combater o crescente processo de laicização com o qual as instituições católicas se deparavam. Nesse sentido, entre as resoluções do III Congresso Mundial dos Antigos Alunos Maristas, realizado em Montreal, alguns pontos merecem destaque:

Convidar as Associações para que organizem conferências, encontros, círculos de estudo para dar ocasiões aos Antigos Alunos de tomarem consciência do grande problema da laicização e de trabalharem com todas as suas forças para fazer respeitar os direitos da família e para fazer triunfar a doutrina da Igreja no domínio do ensino e da educação [e] Encorajar a organização de diversões no seio das Associações, instituindo atividades que se tornem pelo seu caráter próprio, a prolongação da educação cristã dada nos colégios dos Irmãos.⁴³⁵

Buscando somar esforços para concretizar esses objetivos, os antigos alunos do Santa Maria estabeleceram algumas metas, tendo como prioridade a distribuição do Boletim, que voltara a ser publicado como suplemento do jornal O Santa Maria, a partir de 1960. Através de impressão cuidadosa – com tiragem de 500 exemplares –, o boletim procurava colocar os leitores a par das decisões tomadas nos Congressos Nacionais, chamando a atenção para o desempenho do grupo local. Ao noticiar o II Congresso Brasileiro de Antigos Alunos Maristas, realizado em Belém do Pará, em julho de 1961, o boletim registra que “a delegação

⁴³⁴ Depois disso, a Associação dos Antigos Alunos do Santa Maria voltou a ser reestruturada somente em 1978.

⁴³⁵ BOLETIM da AAAMC, n. 14, out. 1961. p. 2.

do Paraná se distinguiu pelo número de associados, pelo trabalho nas sub-comissões e pela oratória.”⁴³⁶

Outro objetivo pretendido pela AAAMC era afastar os alunos da política estudantil universitária, preservando-os dentro dos ideais católicos. Num dos Boletins, o presidente Nelson de Luca escreve: “É preciso ter muita cautela com aquilo que é costume chamar-se “política universitária” pois é notório que faz parte de interesses alienígenas o domínio da classe estudantil para a subversão da ordem pública dos países do mundo livre”.⁴³⁷ Para atrair os alunos recém-formados, a AAAMC costumava participar das solenidades de formatura, momento em que um representante da Diretoria aproveitava para fazer uma preleção sobre o papel da entidade e, ao término do evento, entregava aos formandos a ficha de admissão na Associação.

Para atrair os antigos alunos, era feita a divulgação de informações sobre as diversas atividades promovidas pela Associação. A cada número do Boletim, os ex-alunos eram convidados a participar de eventos culturais, esportivos, religiosos e gastronômicos, realizados mensalmente pela diretoria. Esses eventos, além de procurar congregar os antigos colegas, também tinham como objetivo angariar fundos para as despesas dos membros que representavam a Associação nos encontros e congressos. Uma das práticas adotadas pela Associação para atrair os ex-alunos para a entidade era a organização de eventos envolvendo as turmas que haviam se formado em datas que, naquele momento, mereciam ser comemoradas. Em 1961, por exemplo, foram convocados os formandos de 1936, 1941, 1946 e 1951. Dessa forma, inventava-se uma tradição, cujo objetivo era a mobilização os ex-alunos em torno de um problema que era o esvaziamento vivenciado pelas instituições católicas no plano mundial.

⁴³⁶ O SANTA MARIA..., v.5, n. 41, ago. 1961. p. 3.

⁴³⁷ BOLETIM da AAAMC, n. 6, fev. 1961. p. 1.

Outro ponto salientado, tanto pelo Boletim, quanto pelo jornal dos alunos, nessa época, era a presença de vários ex-alunos maristas em altos cargos do governo,⁴³⁸ o que, além de dar visibilidade ao Colégio, contribuía para reforçar o papel da Associação de Antigos Alunos Maristas. Com a renúncia de Jânio Quadros, esse tipo de notícia deixou de ser veiculada pelo Colégio.

Uma última tentativa da AAAMC para atrair novos adeptos para a sua causa, sobretudo as mulheres, foi a criação da Associação de Pais e Mestres, fundada em 19 de março de 1960. Tendo como patronos Nossa Senhora da Luz e o Beato Marcelino José Bento Champagnat, a APM do Colégio Santa Maria foi criada com a finalidade de “unir os associados em torno do ideal de uma vida nitidamente cristã e dos princípios de Educação Católica e ainda de desenvolver no educando sentimentos de sociabilidade, civismo e solidariedade humana, promovendo reuniões, comemorações.” Como se vê pelos objetivos da entidade, ela foi criada como uma extensão da AAAMC, tendo desempenhado, nos primeiros anos, muitas atividades em parceria com os ex-alunos. Uma das grandes conquistas obtidas pela APM, nesse momento, foi o ressurgimento da antiga Banda Marcial do Colégio.⁴³⁹ No entanto, os tempos eram outros e as iniciativas isoladas já não eram capazes de reverter a crise de um modelo que, aos poucos, esfacelava-se.

⁴³⁸ Os jornais do Colégio citavam com frequência os nomes do Presidente Jânio Quadros, do vice-presidente João Goulart e dos ministros Clemente Mariani, Catete Pinheiro, Castro Neves e Romero Cabral. Na esfera estadual e municipal, eram citados o Dr. Nivon Weigert, Secretário de Educação e Cultura e o Prefeito Municipal Dr. Iberê de Mattos.

⁴³⁹ Para viabilizar o projeto, o Colégio contou com o apoio do próprio governador do Estado que assinou um ofício doando a metade dos instrumentos necessários para a organização da fanfarra, que passou a marcar presença em desfiles não só em Curitiba, mas também em outras cidades como Lapa, Ponta Grossa e Joinville..

CAPÍTULO 4

CONSTRUINDO MEMÓRIAS

1954. Tinha então 11 anos; lembro-me perfeitamente que entrei pela antiga portaria, ornamentada com cortinas vermelhas e acompanhado por outro garoto, subi uma escada e cruzando um escuro corredor, cheguei à sala do 4º ano primário B.⁴⁴⁰

Após ter percorrido os espaços do Santa Maria, trazendo à cena as práticas e representações sobre o cotidiano do colégio, a partir da documentação oral e escrita, este capítulo tem como objetivo perceber como os personagens dessa história reconstruem no presente as experiências vivenciadas no espaço escolar, selecionando na memória fragmentos de um imaginário coletivo, no qual sentimentos, aspirações, temores e ressentimentos se entrelaçam, compondo o mosaico que costumamos chamar de identidade.

Há longo tempo, a memória tem sido objeto de discussão de pensadores ligados a diferentes áreas do conhecimento. Se, para Aristóteles, a reminiscência tinha uma função cognitiva, de conhecimento do passado, a partir de Bergson o ato de lembrar passou a merecer a distinção entre “memória-hábito” e “memória-lembrança”, ou seja,

⁴⁴⁰ SIMAS FILHO, Fernando. BOLETIM da Associação de Antigos Alunos Maristas de Curitiba. Curitiba, n. 17, mar. 1962.

para esse filósofo existiria uma memória aprendida e uma memória que se imagina, que são as lembranças. Assim, o ato de rememorar estaria ligado à percepção que temos do presente, cuja principal característica é a transformação, e, nesse sentido, o indivíduo necessitaria buscar constantemente “fora dele” novos caminhos para acessar a memória. Freud procurou ultrapassar esse impasse, mostrando que a verdadeira memória só existiria no sistema inconsciente, sendo este o responsável pelo armazenamento e pela reelaboração das experiências coletivas.⁴⁴¹

Outro passo importante nas reflexões sobre a memória foi dado pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs que, na década de 1920, estabeleceu uma clara distinção entre memória individual (interna, pessoal, autobiográfica) e memória coletiva (externa, social e histórica). Conforme suas reflexões, o modo de lembrar se constitui, ao mesmo tempo, num fenômeno individual e social. A partir da ação coletiva do grupo, as lembranças são retidas e transmitidas, reforçando a memória individual. Assim, ao trabalhar essas lembranças coletivas, o indivíduo as lapida de acordo com sua percepção e consciência particular que, entretanto, também estão impregnadas pelos valores forjados pelo grupo no qual ele está inserido. Desse modo, a lembrança pode ser definida como reconstrução do passado, realizada com a ajuda de informações do presente, e por isso estaria sujeita a flutuações e mudanças constantes.⁴⁴²

Embora a distinção feita por Halbwachs entre memória coletiva e individual tenha significado grande avanço na discussão da memória, a visão que ele detinha sobre a história inviabilizava qualquer aproximação entre esses dois conceitos. Ao acreditar que existiam muitas memórias

⁴⁴¹ MONTENEGRO, Antonio; FERNANDES, Tania. (orgs.) Introdução. *História oral: um espaço plural*. Recife: Universitária; UFPE, 2001. p. 9.

⁴⁴² POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992. p. 201.

coletivas, “mas apenas uma história”, para Halbwachs, a memória jamais poderia ser utilizada como documento histórico. Sem dúvida, conforme aponta Montenegro, a distinção entre memória e história não pode deixar de ser considerada, uma vez que “o vivido que guardamos em nossas lembranças e que circunscreve ou funda o campo da memória se distingue da história”.⁴⁴³ Todavia, se a memória é uma reflexão sobre o mesmo passado que é construído pela história e se “ambas realizam recortes e construções de uma realidade sobre outra, já construída”,⁴⁴⁴ pode-se dizer que, embora situadas em campos distintos, elas cumprem atribuições complementares, à medida que contribuem no processo de construção da identidade dos agentes históricos.⁴⁴⁵

Contudo, antes que essa premissa fosse aceita, foi necessário que a História passasse por um intenso processo de transformação de seus paradigmas, o que ocorreu somente a partir da década de 1960, quando a exploração de novas fontes e novos temas possibilitou o surgimento de uma nova geração de historiadores, interessados na utilização de conhecimentos especializados de outras áreas para o desenvolvimento

⁴⁴³ MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 17.

⁴⁴⁴ BARROS, Myriam Moraes de Lins. Memória e família. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 32-3, 1989.

⁴⁴⁵ Para a discussão da relação entre memória, história e identidade, ver NEVES, Lucilia de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*. São Paulo, v.3, n. 3, p. 109-116, jun. 2000.

da pesquisa histórica.⁴⁴⁶ Ao se voltar para o campo das representações, do imaginário, da experiência e identidade, a pesquisa histórica passou a contar com a memória enquanto uma fonte importante não mais para dar sentido ao passado, mas para entender o presente. Dentro dessa nova perspectiva, a história oral constituiu-se num novo campo de reflexão, numa metodologia que tem possibilitado a análise de processos de seleção e registro da experiência vivida, bem como a discussão de questões relacionadas à memória e ao esquecimento.

Atualmente, a perspectiva adotada pelos historiadores que trabalham com fontes orais tem sido utilizá-las não apenas para comprovar ou desmentir ideias ou acontecimentos estabelecidos, mas sobretudo para perceber como o discurso da pessoa se constitui no presente, ao narrar o passado.⁴⁴⁷ Nessa construção, o passado tanto pode ser “o que você lembra [como o que você], imagina que lembra, convence a si mesmo que lembra, ou finge que lembra”.⁴⁴⁸ Mais importante do que verificar se o que

⁴⁴⁶ Introduzida no Brasil desde os anos setenta, a história oral foi utilizada inicialmente por pesquisadores de outras áreas, que encontraram na metodologia uma forma de analisar os processos de seleção e registro da experiência vivida. O trabalho “Memória e Sociedade: lembrança de velhos”, escrito por Ecléa Bosi, constituiu um marco para as discussões sobre o uso da memória como fonte de pesquisa. Entre os historiadores, a utilização da história oral como uma metodologia de pesquisa, pela equipe do CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, também trouxe importante contribuição para o avanço das discussões no campo teórico-metodológico, embora uma expansão mais significativa nessa direção tenha ocorrido somente a partir da década de 1990. Sobre o assunto, ver AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. (orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

⁴⁴⁷ PORTELLI, Alessandro, citado por LIMA, Luís Felipe. A história de vida como fonte. In: RIBEIRO, Suzana S. L.; LIMA, Luís Felipe et al. *O NEHO e a experiência de pesquisa em história oral*. Disponível em : < www.ffch.usp.br/dh/neho/temporaes/htm > Acesso em : 21 mar. 2001.

⁴⁴⁸ PINTER, Harold. Citado por LOWENTHAL, David. Como conhecemos o assado. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC –SP*. São Paulo: EDUC, n. 17, p. 63-202, 1998. p. 75.

a pessoa está narrando realmente aconteceu é perceber qual é a leitura que ela faz do seu passado, como ela analisa sua experiência, o que seleciona, como ordena, as ênfases, as pausas e os esquecimentos. Nesse contexto, a organização da narrativa contém elementos que expressam informações que vão além da palavra falada e que se constituirão também em elementos de análise por parte do pesquisador: movimentos do corpo, das mãos em particular; expressão facial, gestos, olhares, emoção e silêncios podem trazer informações esclarecedoras para a análise do discurso.⁴⁴⁹ Nesse processo, o entrevistado acaba recriando o passado a partir das ferramentas que dispõe no presente.

A adoção dessa postura, no entanto, não significa analisar a história de vida da pessoa simplesmente como uma narrativa do acontecido, defendendo o relativismo total da verdade. O papel do historiador é o de compreender a formação das verdades dentro das histórias de vida, para, num segundo momento, refletir sobre o passado. Ou seja, nesse processo de reflexão sobre o passado, longe de assumir uma postura passiva ou romântica em relação à memória, o historiador deve interpretá-la a partir de um conjunto mais amplo de fontes.⁴⁵⁰

Nesse sentido, as contribuições trazidas mais recentemente pelas análises de Michael Pollak,⁴⁵¹ Michel de Certeau e Paul Ricoeur⁴⁵² vieram somar-se às reflexões já realizadas por autores como Jacques Le Goff e

⁴⁴⁹ LIMA, O. *NEHO...*, 2001. Disponível em: <www.ffch.usp.br/dh/neho/temporaes/htm> Acesso em: 21 mar. 2001.

⁴⁵⁰ PERROT, Michele. A força da memória e da pesquisa histórica. In: *Projeto História...*, n. 17, p. 351-360, nov. 1998. p. 359.

⁴⁵¹ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

⁴⁵² RICOEUR, Paul. *La memoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris: Edition de Seuil, 2000.

Pierre Nora, dando novo fôlego às discussões que relacionam a memória e a História.

Preocupado em articular verdade e método, Paul Ricoeur defende a tese de que existe uma simetria entre a ciência e a experiência do outro e, nesse sentido, não há indissociabilidade entre memória e história. Para esse autor, a memória precisa ser trabalhada a partir da articulação epistemológica entre a verdade (história) e a fidelidade “(memória),” e essa articulação é que possibilitaria ao historiador o desvendamento dos sentidos, associando rigor (objetividade) e subjetividade.

Mais interessado nas discussões sobre a relação entre memória e identidade social, Michael Pollak afirma que existe uma “ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade [e, nesse sentido,] a memória seria um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva”.⁴⁵³

Nessa mesma direção, Lutz Niethammer aponta Maurice Halbwachs como um dos precursores nas discussões sobre o entrelaçamento da identidade com a memória, mostrando que, ao criar a noção de memória coletiva, Halbwachs “atribui às estruturas sociais da memória uma identidade coletiva e um caráter subjetivo”,⁴⁵⁴ reforçando a ideia de que o indivíduo reconstrói suas lembranças sempre a partir das referências do grupo social a que ele pertence.

Assim, pensando a escola como um espaço de construção da identidade e, ao mesmo tempo, como um espaço privilegiado da

⁴⁵³ POLLAK, *Memória e identidade...*, p. 204.

⁴⁵⁴ NIETHAMMER, Lutz. Conjunturas de identidade coletiva. *Projeto História...*, v. 15, 1997. p. 129.

memória,⁴⁵⁵ fomos em busca do processo de construção da memória que os ex-alunos fazem de si mesmos e de sua história, a partir das experiências vivenciadas no espaço colegial. Mas, por se tratar de uma instituição masculina, uma primeira questão veio à tona. Quais seriam os suportes de memória disponíveis para a análise desse grupo? Os homens, da mesma forma que as mulheres, teriam se preocupado em guardar documentos escolares (cadernetas, diplomas, medalhas) correspondências, fotografias etc., ou, por terem menor preocupação com detalhes, os acervos masculinos apresentar-se-iam lacunares, com fontes amiúdes e incertas? Outra dúvida era saber até que ponto esses homens estariam dispostos a dividir suas experiências com alguém que pretendia se imiscuir em um universo particular, marcado por uma intrincada relação de sensações, sentimentos e coisas?⁴⁵⁶

4.1 Buscando os personagens

Como já foi apontado na introdução deste trabalho, o estabelecimento da rede de entrevistados que nos auxiliariam na pesquisa deu-se a partir do levantamento dos nomes de alunos que haviam concluído o último ano do curso secundário no Colégio Santa Maria, durante o período analisado. A ausência de documentação contendo essa modalidade de registro durante as duas primeiras décadas de funcionamento do Instituto obrigou-nos a “construir” uma listagem dos alunos que se formaram no período entre 1932 e 1944, a partir de dados dispersos no acervo da instituição e de algumas listas encontradas no Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro.

⁴⁵⁵ Le Goff mostra que a memória escolar, juntamente com a escrita, constitui um dos elementos fundamentais para a construção da identidade coletiva. LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 450-451.

⁴⁵⁶ DE DECCA, Edgard. Os muitos modernismos. *História: Questões & Debates*. Curitiba: ANPUH, v.1, n. 20-21, jun-dez. 1990. p. 10.

Além da disparidade quanto à forma de registro, à organização e à guarda dos documentos sobre as diferentes fases do colégio, outra questão fundamental estava aliada ao contexto histórico que caracterizou a primeira fase do Instituto, vivido sob a marca da política do Estado Novo. Ao mesmo tempo, as mudanças da legislação de ensino efetivadas no final do governo Vargas também provocaram transformações na estrutura organizacional da instituição, cujos resultados mais evidentes foram a criação do curso Colegial e a consequente mudança de categoria de Instituto para a de Colégio.

Somado a isso, outra questão relevante era a grande diferença de idade existente entre os primeiros formandos da década de 1930 e aqueles formados a partir dos anos sessenta, o que nos levou a dividir os narradores em dois grupos distintos, tendo como limite a transformação do Instituto em Colégio, ocorrida em 1943. Assim, como componentes da primeira geração estão os alunos que frequentaram o Instituto desde a sua fundação até 1942 e no segundo grupo, aqueles que fizeram o curso colegial, a partir de 1943. Para o estabelecimento dessa divisão, além de considerar a extensão do período analisado e as transformações às quais a instituição esteve sujeita ao longo de quatro décadas, outro fator que pesou na análise foi o fato de esses ex-alunos, do ponto de vista cronológico, pertencerem a gerações distintas, à medida que uma grande parte dos componentes da segunda geração são filhos do primeiro grupo de alunos do Santa Maria.

Embora tenhamos partido do aspecto cronológico para subdividir esses dois grupos, o conceito de geração não pode ser entendido simplesmente a partir desse parâmetro. As reflexões sobre o conceito, realizadas por Mannheim na década de 1950, trouxeram importante contribuição para pensar o fenômeno das gerações, não apenas do ponto de vista biológico e espacial, mas principalmente pela sua imbricação com o conceito de experiência. Desse modo, para fazer parte de uma determinada geração, não basta ter nascido em um mesmo tempo, é

preciso que existam vínculos forjados a partir de interesses comuns, o que Mannheim denomina como “similaridade de situação”.⁴⁵⁷ Numa perspectiva semelhante, Baczko diz que “cada geração traz consigo uma certa definição de homem (...) [uma vez que] todas as épocas têm as suas modalidades específicas de acreditar, sentir e pensar”.⁴⁵⁸ Assim, à medida que os alunos estiveram submetidos a contextos diferenciados, de acordo com a época em que se vinculavam à instituição, estamos considerando que eles compunham unidades de geração particulares e distintas.

Desse modo, considerando o contexto histórico, social e político em que o depoente havia cursado o ensino secundário no estabelecimento, foram elaborados dois roteiros básicos para a coleta de depoimentos. Conduzidas com perguntas abertas, as entrevistas procuraram seguir a metodologia proposta para o trabalho com histórias de vida, embora não tenha havido interesse em fazer essa reconstrução de forma exaustiva.⁴⁵⁹ Tendo a permanência no colégio como pano de fundo, procuramos reconstruir a memória dos ex-alunos a partir de três eixos: a família, a vida dentro do colégio e a vida fora do colégio.

Iniciamos o trabalho entrevistando depoentes da primeira geração que, pelo fato de serem aposentados, dispunham de mais tempo, não só para a entrevista, mas principalmente para o trabalho posterior de correção e alterações do depoimento transcrito. Para a localização dos primeiros nomes, recorremos ao catálogo telefônico, tendo o cuidado de

⁴⁵⁷ MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M.(org). *Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

⁴⁵⁸ BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1995. p. 309.

⁴⁵⁹ Sobre a metodologia de pesquisa sobre história de vida, ver QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org). *Experimentos com histórias de vida*: Itália- Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, p. 14-43, 1988.

sempre colocar com clareza os objetivos da pesquisa. A grande maioria das pessoas com quem mantivemos contato demonstrou interesse em falar sobre o Colégio, dispondo-se não só a fornecer o depoimento, mas indicando também novos nomes para a pesquisa. Apesar da boa receptividade de quase meia centena de ex-alunos com os quais tivemos oportunidade de conversar, muitas entrevistas não puderam ser realizadas devido a problemas de saúde, viagens ou questões outras ligadas ao universo profissional.

Quando obtínhamos sucesso na realização da entrevista, outra dificuldade com a qual nos deparamos, após a coleta dos depoimentos, foi o estranhamento dos depoentes ao se depararem com a transcrição do texto enviado para a correção. Habitados ao rigor do texto escrito dentro do padrão formal, o registro do depoimento feito a partir da linguagem oral deixava-os preocupados e insatisfeitos com o resultado da entrevista. Mesmo cientes de que teriam toda a liberdade para fazer as alterações que considerassem necessárias – podendo inclusive transformá-lo em depoimento escrito –, a maioria relutou em alterar a estrutura do texto, limitando-se a devolvê-lo, muitos meses depois, apenas com correções pontuais.

Entretanto, os entrevistados mostraram-se menos parcimoniosos quando se tratava de suprimir trechos onde apareciam relatos de determinados episódios ou afirmações mais comprometedoras sobre o comportamento de determinados Irmãos ou colegas, o que transformou muitos depoimentos em relatos assépticos, breves e impessoais.

Outra questão importante que merece ser registrada foram as condições adversas em que muitos encontros foram realizados, sobretudo com os componentes do grupo da segunda geração, o que nos obrigou a rever a metodologia da pesquisa. Embora a maioria tenha nos recebido em sua própria casa, ou após o horário de expediente, em alguns casos a entrevista, realizada no próprio local de trabalho, tornou bastante difícil,

senão inviável, a gravação do depoimento, interrompido por telefonemas, secretárias, clientes ou esposas preocupadas com a demora do marido em chegar à casa. Diante desses problemas, alguns depoimentos foram editados a partir das anotações obtidas durante a entrevista e compilados imediatamente após o encontro, para posteriormente ser remetidos ao depoente para correção e eventuais acréscimos. Nesse caso, o fato de o texto não conter os problemas da oralidade e as informações estarem agrupadas, de acordo com determinados eixos temáticos,⁴⁶⁰ tornou mais fácil o processo de revisão, facilitando ainda a inclusão ou a complementação de dados. Mesmo assim, com raras exceções, o retorno do texto revisado acompanhado da autorização dependeu de apelos insistentes por parte da pesquisadora.

Um último ponto relativo à coleta dos depoimentos que merece ser ressaltado foi a presença da esposa durante algumas conversas. Embora a maioria tenha procurado manter-se alheia ao diálogo, participando apenas quando solicitada, algumas exerceram com maestria o papel de censoras – utilizando para isso apenas o olhar –, enquanto outras, ao contrário, aproveitaram para relatar episódios pitorescos omitidos pelo marido durante nosso encontro.

Superados os problemas de ordem operacional, os ex-alunos foram convidados a recordar o passado, elaborando discursos pautados nas representações coletivas que foram construídas a partir das experiências cotidianas, sempre mediadas pela relação dialética entre a ruptura e a permanência, entre a estabilidade e a mudança, trazendo à tona a memória inscrita em seus corpos pela experiência vivida.

⁴⁶⁰ Dentro dos eixos temáticos, foram privilegiados os seguintes temas: dados pessoais e familiares, a vida antes do Colégio, a vida no Colégio Santa Maria, a disciplina no Colégio, atividades religiosas, atividades esportivas, atividades culturais, contato com alunos de outros colégios, impressões sobre o Colégio, a vida fora do Colégio, vestibular e curso universitário, Associação de Antigos Alunos, casamento e escolha da escola dos filhos.

Para dar uma certa ordem às lembranças reconstruídas muitas vezes de forma fragmentada e atemporal, optamos pela utilização de três elementos nomeados por Pollak como constitutivos da memória individual ou coletiva, que são os acontecimentos, as personagens que fizeram parte desses acontecimentos e os lugares da memória. Da mesma forma que esse autor, entendemos que os acontecimentos, por serem constitutivos da memória coletiva, não precisam necessariamente ter sido vivenciados pelo indivíduo, interessando apenas perceber como eles permaneceram no imaginário.⁴⁶¹

Nessa perspectiva, o trabalho de coleta de depoimentos visou contemplar não apenas os eventos, os lugares ou padrões de comportamento, mas, sobretudo, “como eles são lembrados na imaginação”.⁴⁶²

O levantamento do acervo iconográfico existente no colégio Santa Maria mostrou que os acontecimentos, de modo geral, foram exaustivamente registrados por fotógrafos profissionais ou pelo Irmão Ruperto Félix, que era um aficcionado por câmeras e filmadoras. No entanto, não se pode dizer o mesmo em relação aos personagens e aos lugares. A preocupação com a visão geral do evento impedia a apreensão de detalhes, impossibilitando, por exemplo, a identificação das pessoas. A análise do material mostrou que, embora houvesse uma profusão de registros, eles careciam da interferência dos atores para se transformarem em documentos. Assim, a partir das lembranças, sempre intermediadas

⁴⁶¹ Aqui mais uma vez recorremos às reflexões realizadas por Baczko que, a partir do diálogo com autores como Marcel Mauss e Pierre Ansart, define imaginários sociais como pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual ela se percebe, divide e elabora os próprios objetivos (BACZKO, Bronislaw. *Imaginação social*. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1995. p. 309).

⁴⁶² THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 184.

pela linguagem e pela subjetividade, o trabalho dos narradores foi fundamental para iluminar alguns pontos obscurecidos, ou para esclarecer enigmas originados pela pesquisa.

4.2 Primeiras impressões

Tão logo iniciamos a realização das entrevistas, muitas das nossas dúvidas (ou preconceito) quanto ao perfil dos narradores masculinos foram postas por terra.

Ao contrário do que se supunha, durante todo o processo da pesquisa os entrevistados mostraram-se bastante solícitos, dispendo-se não só a dividir suas experiências, como também em disponibilizar os documentos guardados como testemunhos de um tempo que, a partir das narrativas, ressurgiu vibrante, trazendo à tona um emaranhado de sentimentos e emoções, ainda que a racionalidade teimasse em dar às palavras um tom equilibrado e distante.

Ao selecionar as pessoas que seriam entrevistadas, nossa maior preocupação foi a de escolher nomes de ex-alunos que haviam frequentado a instituição em diferentes períodos, de maneira que pudéssemos acompanhar, por meio das narrativas, as transformações e possíveis rupturas ocorridas no espaço escolar, ao longo das quatro décadas que cobrem o período analisado. Não havia, de nossa parte, qualquer pretensão no sentido de privilegiar um grupo que reproduzisse em escala menor a realidade do colégio. No entanto, no decurso da pesquisa, os nomes que constituíram a rede de entrevistados acabaram configurando um grupo bastante heterogêneo, mesmo considerando o elevado percentual de engenheiros (40%) entre os entrevistados. Além destes, contamos com os depoimentos de quatro médicos, dois jornalistas, um geólogo,

um historiador, um antropólogo, um economista, um administrador de empresa e um irmão marista.

A presença expressiva de sobrenomes estrangeiros entre os entrevistados retrata o perfil da clientela do Santa Maria, fenômeno que também é perceptível nos livros de matrículas, nos quais o excesso de consoantes denunciava, com rapidez, a origem, senão do aluno, pelo menos de um dos genitores. O mesmo ocorria com relação à situação socioeconômica da família, uma vez que a quarta parte dos entrevistados fez referência às dificuldades dos pais para mantê-los no Colégio, embora essa situação tenha aparecido de forma mais evidente entre os componentes da primeira geração. No grupo que estudou no Santa Maria após 1945, apenas um dos entrevistados afirmou ter tido necessidade de trabalhar desde os tempos de ginásio, enquanto os demais apenas estudavam.

Embora hoje o grupo apresente uma configuração muito semelhante no aspecto social, econômico e cultural, as histórias familiares mostram as trajetórias diferenciadas que cada um precisou enfrentar para consolidar seus projetos de vida. Enquanto alguns eram filhos de desembargadores, advogados, militares ou professores e moravam confortavelmente, em locais próximos ao Colégio, outros precisavam vir de longe, porque a família dependia da agricultura ou do pequeno comércio para sobreviver. Havia ainda os que moravam com as avós, porque na cidade onde os pais viviam não existia o curso secundário, sem falar do menino que perdeu o pai no mesmo ano em que entrou na escola. Poucos tinham família numerosa e apenas a mãe de um deles trabalhava fora de casa, como professora.

Em comum eles tinham a cabeça de menino povoada de sonhos e uma certeza: que, ao contrário das gerações anteriores, a concretização de seus projetos futuros dependeria da permanência cada vez mais longa nos bancos escolares. Transformar o espaço, onde eles passariam os melhores

anos de sua vida, num lugar agradável dependia do esforço de professores e alunos, e estes tinham a seu favor, além de alta dose de energia, muita imaginação...

4.3 O colégio como espaço de memórias

Os narradores, com raríssimas exceções, iniciaram seu discurso fazendo referência à excelência do modelo de ensino oferecido pelo Colégio e tecendo comentários sobre o papel preponderante que a instituição teve na sua formação. Frases como “o Colégio deixou uma marca indelével na minha vida”, ou “o Colégio para mim foi uma bússola” foram ouvidas com relativa frequência durante a coleta de depoimentos. Apenas um dos entrevistados, pertencente à primeira geração, teceu críticas mais contundentes, afirmando que, na sua opinião, o ensino do Colégio deixava a desejar, à medida que não preparava os alunos adequadamente para o ingresso no ensino superior.

A falta de preparo intelectual dos Irmãos Maristas para o exercício do magistério era uma questão bastante evidente na minha época. Um dos fatores que contribuía para esse despreparo era a falta de experiência do grupo de professores, que na sua maioria tinha pouco mais de 20 anos e, além disso, porque eles eram obrigados a ministrar conteúdos de disciplinas sobre as quais detinham apenas um conhecimento superficial.⁴⁶³

Entretanto, cabe lembrar que a responsabilidade pelo despreparo dos alunos para enfrentar o curso superior, conforme aponta o narrador, não pode ser imputada apenas ao Instituto, que possuía o certificado de inspeção permanente concedido pelo Ministério da Educação e Saúde.

⁴⁶³ CAMPELO, Geraldo S. *Entrevista*. Curitiba, 18 dez. 2001.

Nesse período, os maristas ofereciam somente o primeiro ciclo do curso secundário, sendo o aluno obrigado a cursar dois anos de curso preparatório, oferecido pelo Ginásio Paranaense, antes de chegar à faculdade.

Quando questionados sobre os motivos que levaram os pais a escolher o Colégio, a grande maioria afirmou que o Santa Maria era o melhor colégio da cidade, embora houvesse outras duas instituições – o Internato Paranaense e o Ginásio Paranaense – que também ofereciam ensino secundário de qualidade. Sobre essa questão, dois veteranos, da década de 1930, dizem: “Isso aí nós somos suspeitos para falar, mas nós achamos que era o melhor, sem sombra de dúvida, o único que rivalizava conosco, em termos de qualidade de professores era o Ginásio Paranaense”.⁴⁶⁴ Refletindo sobre o método de ensino Marista, um depoente pertencente à segunda geração diz que a diferença entre o Santa Maria e o Colégio Estadual não estava no nível de ensino, mas no rígido controle que os Irmãos tinham sobre os alunos: “Qualquer deslize ou falta do aluno era levado ao conhecimento dos pais, então havia menores chances do aluno ser relapso”.⁴⁶⁵ Como já foi visto, o ensino oferecido pela congregação Marista estava pautado no binômio catolicismo e regime de externato, o que possibilitou ao colégio, desde o início, a ocupação de um espaço privilegiado no mercado educacional, fazendo com que o estabelecimento fosse procurado até mesmo por significativo número de não católicos. João Carlos conta que, apesar de seu pai ser espírita, ele foi matriculado no Colégio por insistência da mãe, “uma argentina de sangue *caliente*.” Já Noel, que era filho de mãe protestante e de pai católico não praticante, foi para o Santa Maria por insistência do padrinho, que era católico ferrenho.

⁴⁶⁴ AMARAL, José L.; PAULA, José R. de. *Entrevista*. Curitiba, 07 dez. 2000.

⁴⁶⁵ FREITAS, G. T. *Entrevista*. Curitiba, 31 jan. 2001.

Para a grande maioria, a entrada no Colégio a partir do curso ginásial significava uma mudança expressiva nos hábitos de garotos que anteriormente frequentavam o grupo escolar mais próximo à sua residência. A ida ao centro da cidade para frequentar o Colégio exigia maiores cuidados com a aparência. Antonio conta que, seguindo as orientações da mãe, jamais se sentava no bonde no trajeto de casa até a escola para não amassar o uniforme engomado.

Embora o seu uso não fosse obrigatório, o uniforme, ou “farda” como também era chamado, é citado com frequência pelos dois grupos de entrevistados, como um dos signos distintivos do Colégio. Longe de ser associado ao desconforto ou opressão corporal, uma vez que deveria ser usado sempre com os botões fechados, era usado como um símbolo de conquista, uma marca de pertencimento a um grupo selecionado. Frequentar as sessões de *matinée* aos domingos à tarde com o uniforme vestido pela manhã para ir à missa na capela do colégio era uma atitude comum entre os alunos do Colégio. O hábito de exibir o uniforme do Colégio após os desfiles também foi registrado numa das crônicas de Luiz Groff.

O Santa Maria descia a Rua XV, fechando os desfiles escolares em uniforme de gala branco, quégis, luvas, peitos cobertos de medalhas, espadas e outros balangandãs. À frente três garbosos cavalos, montados por três garbosos cavaleiros, abriam o garboso cortejo. A banda no tarati-tá-tá-tá, tabum ecoava nos ouvidos e nos olhos. Mais nos olhos, pois nos ouvidos às vezes desafinava. Após o desfile, ia-se expor a beleza às donzelas da cidade, subindo e descendo a rua até a hora da matinê no Cine Ópera, sempre cobertos pela virginal túnica. Nos olhos meninos ficaram as cores e as galas e nos ouvidos os “Veja o fulano, quantas medalhas”!⁴⁶⁶

⁴⁶⁶ GROFF, Luiz. *Crônicas agudas*. Curitiba: Massao Ohno Editor, 1985. p. 27.

Para os entrevistados da primeira geração, as lembranças do antigo uniforme azul-marinho estão estreitamente vinculadas ao Batalhão Escolar e à participação dos alunos nos frequentes desfiles e comemorações cívicas que o Instituto participou durante o Estado Novo. “Eu era comandante de pelotão, era tenente. Tenho uma fotografia ali que eu apareço desfilando na Rua 15, na frente do pelotão, só eu sei que sou eu... Então tinha três pelotões e os outros corpos, o corpo de saúde, tinha as guardas das bandeiras, tinha a banda marcial”.⁴⁶⁷ Embora a narrativa busque demonstrar o engajamento dos alunos ao projeto de militarização implantado pelo Instituto e o orgulho de pertencer à instituição, na frase “só eu sei que sou eu” o narrador expressa, com certa nostalgia, a perda de referência, à medida que as feições desgastadas pelo tempo impossibilitam que hoje a sua imagem seja reconhecida até mesmo pelos seus pares.

4.3.1 Selecionando lembranças: o dia-a-dia no Colégio

Um fenômeno que nos surpreendeu durante as entrevistas foi a capacidade dos narradores de repetir, em ordem alfabética, os nomes de dezenas de colegas do Santa Maria com os quais eles conviveram há mais de meio século. Segundo um dos ex-alunos, essa capacidade de memorização estaria vinculada ao fato de os exercícios orais “serem feitos sempre de acordo com a chamada, o que nos obrigava a aprender os nomes de todos os colegas para não sermos surpreendidos pelo professor”.⁴⁶⁸

Sem dúvida, os exercícios de memorização ocupavam um espaço importante no método de ensino adotado pela Congregação marista, fazendo parte, inclusive, do rol de penalidades aplicadas como castigo.

⁴⁶⁷ AMARAL, Paula. *Entrevista*. Curitiba, 07 dez. 2000.

⁴⁶⁸ BARSOTTI, Bruno. *Entrevista*. Curitiba, 05 out. 2001.

Ao lado do poema Y Juca Pirama, citado frequentemente como peça de resistência entre as “lições a decorar”, a maioria dos ex-alunos recorda também dos longos trechos em latim, francês, inglês, espanhol e português que eram obrigados a decorar para prestar exames finais. Embora, à época, muitas dessas cobranças fossem vistas como absurdas, após saírem do Colégio os entrevistados não deixam de apontar os benefícios que a rígida disciplina do ensino marista trouxe para a sua vida profissional. O depoimento, escrito por Maurício Fruet três anos após ter deixado o Colégio, é bastante ilustrativo nesse sentido:

Muitas vezes, no Colégio Santa Maria, fiquei desgostoso com a maneira minuciosa e sistematicamente precisa em dar aulas, posta em prática em todo mundo pelos Irmãos Maristas, no entanto hoje, gostaria que meus professores adotassem o mesmo método, demonstrando interesse pelo aproveitamento do aluno e preparando as aulas com a mesma dedicação.⁴⁶⁹

Quando o assunto era o método de ensino, invariavelmente, passavam a desfilarem na memória dos dois grupos de narradores as figuras dos diferentes professores que trabalharam na Instituição. Um a um, os Irmãos foram lembrados, muito mais pelas suas particularidades do que como componentes de um grupo coeso e homogêneo, como determinava o Guia das Escolas Maristas.

Enquanto alguns foram lembrados com sincera admiração, outros permaneceram na memória por motivos opostos. Entre os professores da década de 1930, o Irmão Irmão Hipólito Maria é lembrado como “profissional competente, ótimo professor de português, que teve um

⁴⁶⁹ O SANTA Maria. Órgão oficial dos alunos do “Colégio Santa Maria”. Curitiba, v. 4, n. 34, 12 ago. 1960. p. 1-2.

papel marcante na nossa formação”.⁴⁷⁰ Outra figura carismática dessa época era o Irmão Lúcio, “professor de Física, que aos domingos após a missa levava os alunos para o laboratório onde faziam experiências”.⁴⁷¹ Aos “olhos da memória”, muitos personagens ressurgiram com uma roupagem nova, bastante distinta da visão que, provavelmente, tinha-se no momento vivido. O Irmão Henrique Augusto, por exemplo, que durante três vezes foi Reitor do Colégio, raramente foi referido pelo cargo ocupado ou pela sua atuação enquanto diretor. Para os mais antigos, a lembrança mais forte está relacionada ao fato de esse Irmão ter sido convocado para lutar ao lado do seu país de origem, a França, durante a Segunda Guerra. Já entre os componentes da segunda geração, ele é citado pelo profundo conhecimento que tinha da história da França, país sobre o qual costumava fazer brilhantes preleções.

Ao reconstruírem a sua vida escolar, os narradores, tal qual o viajante que precisa livrar-se do peso excessivo da bagagem, deixaram de lado as impressões ligadas ao cotidiano propriamente dito, para buscar em seus mestres os traços mais marcantes, fossem eles positivos ou negativos, tendo como referência o tempo presente e valores que à época não tinham a mesma dimensão. Nesse sentido, muitos professores, como o Irmão Osmundo, foram lembrados pelo primeiro grupo como “um bom professor de História [que] costumava incentivar os alunos, sobretudo aqueles que nem sempre estavam entre os primeiros lugares”.⁴⁷² Entretanto, no lado oposto estavam os professores como o “Irmão Frankenstein”, cujo comportamento, ao que parece, fazia juz ao apelido dado a ele pelos estudantes da época. Um dos narradores conta que certa vez foi repreendido por esse professor por ter olhado para trás enquanto caminhavam em fila.

⁴⁷⁰ CASTRO, J. V. *Entrevista*. Curitiba, 02 fev. 2001.

⁴⁷¹ BIGARELLA, J. J. *Entrevista*. Curitiba, 26 maio 2000.

⁴⁷² CAMPELO, G. S. *Entrevista*. Curitiba, 18 dez. 2001.

Como reprimenda, além de receber um “croque” na cabeça, o aluno foi instado a permanecer de castigo no colégio após o término das aulas até conseguir decorar o texto “Gutenberg e a imprensa”. Após dois ou três dias conseguiu recitar para o Irmão, “vírgula por vírgula”, a lição solicitada, livrando-se da pena. Quando, na semana seguinte, o texto foi escolhido pelo mesmo professor para avaliação da turma, o aluno ficou exultante, pois o sabia “de cor”. No entanto, para sua surpresa, o professor lhe deu a nota “zero”, argumentando que o aluno havia “colado”. Embora comportamentos como esse não fossem a regra no estabelecimento, o seu registro serve para exemplificar o caráter seletivo da memória, que guarda aquilo que realmente teve alguma significação positiva ou negativa para o indivíduo ou grupo.

Chamar “secretamente” os Irmãos de “padres”⁴⁷³ ou por apelidos era um hábito bastante frequente entre os alunos do Santa Maria. Além do Irmão “Franskenstein”, outros também eram identificados por adjetivos diversos tais como “Fáisca”, “Chopps duplo”, “Careca” “Ford Inglês”, “Foca”, “Caveira” “Cromossoma” ou “Camelo”, como era conhecido o popular Irmão Ruperto que, além de professor de Física e Desenho, foi o fotógrafo e motorista da caminhonete do Colégio por mais de duas décadas. Embora a maioria dos depoentes afirme que os professores tinham conhecimento dos apelidos, ninguém ousava utilizá-los diante do corpo docente. Entretanto, o uso de adjetivações, ditas pelas costas ou em momentos de descontração, era uma forma sutil e irreverente de fazer resistência à autoridade incontestável dos professores.

Surpreendentemente, ao falarem sobre os apelidos ou outras proezas realizadas no Colégio, a maioria dos narradores, independente da faixa etária, manteve uma postura que poderíamos chamar de lúdica,

⁴⁷³ Sobre o assunto, Luiz Groff escreve: “Todos os irmãos do colégio eram irmãos leigos, irmãos maristas, mas nós, e só entre nós que ninguém era besta, os chamávamos de “padres”. GROFF, *Crônicas...*, p. 27.

relembrando as bravatas como se ainda fossem garotos. Poucos tiveram a preocupação de fazer uma leitura mais crítica em relação ao comportamento de algumas turmas frente a determinados professores.

É interessante notar ainda que, dependendo do perfil dos alunos, alguns professores suscitam lembranças contraditórias. O Irmão Vicente, que trabalhou no Colégio a partir dos anos quarenta, é lembrado ora pelo excessivo rigor, ora pela excelência no ensino da Matemática. As lembranças sobre o desempenho desse professor servem como exemplo para discutir uma questão apontada por Pollak, característica inerente à memória, que, da mesma forma que a identidade, pode ser negociada ou disputada entre os grupos. Enquanto os alunos que foram para a área de Engenharia enaltecem as qualidades do Irmão Vicente, os demais lembram de suas aulas com certo desconforto, a ponto de um dos narradores confessar que até hoje sonha com as provas de Matemática.

De modo geral, os depoimentos evidenciam uma visível melhora no nível do ensino oferecido pelo Colégio a partir da instalação do curso Científico, pois muitos dos seus professores também lecionavam na Faculdade de Filosofia, que funcionava no mesmo complexo. Nesse período, o número crescente de candidatos aos cursos superiores, sobretudo na área de Medicina e Engenharia, exigia maior empenho por parte de professores e alunos. Dessa forma, os narradores da segunda geração descrevem a maior parte dos professores como competentes, lembrando ainda que a partir do curso colegial havia certo relaxamento no aspecto disciplinar. Os alunos fumantes da década de 1950, por exemplo, lembram do Irmão Joel Gonçalves (Foca), que deixava a porta da Academia Literária Dom Pedro II aberta para que os alunos pudessem fumar, hábito terminantemente proibido de ser praticado nas dependências do colégio.⁴⁷⁴ Um grande contador de histórias que trabalhou no Colégio,

⁴⁷⁴ GROFF, Luiz. *Entrevista*. Curitiba, 13 dez. 2000.

na mesma época, foi o Irmão Cirineu Alvarenga, “grande incentivador das artes literárias em seus jovens alunos”,⁴⁷⁵ que também é lembrado “por ser um exímio cantor de músicas italianas e pelas histórias que contava sobre a sua infância, em Minas Gerais”.⁴⁷⁶

Há ainda os professores que são lembrados pela autoridade e pela competência, como o Irmão Ivo ou o Irmão Ático Rubini, “um homem popular, que erguia a batina, sentava em cima da carteira da gente, ia dando aula, conversando, brincando e a gente não precisava pegar livro para estudar Inglês”.⁴⁷⁷ Entretanto, muitos afirmam que após a aula desses professores, muitas vezes, os alunos tinham que enfrentar a monotonia das aulas de literatura do Irmão Boaventura, que os obrigava a saber de cor e em francês questões sobre vinte autores, com dez perguntas sobre cada um.

As estratégias utilizadas pelos garotos para enfrentar aulas como essa variavam de acordo com o período e o perfil da turma. Nos anos trinta, para sobreviver à mediocridade de algumas aulas, um dos narradores conta que levava para a sala pequenos “rolinhos de papel”, contendo histórias tiradas de revistas em quadrinhos, meticulosamente copiadas para serem permutadas com outros colegas e lidas sem levantar suspeitas. Outra estratégia para não sucumbir ao marasmo das aulas monocórdias, nessa época, era trazer para a sala de aula insetos ou pequenos animais, coletados no Passeio Público, durante o trajeto de casa até a escola. Não raro, professores e alunos eram surpreendidos por grandes moscas-varejeiras voando pela sala, com uma linha amarrada numa das patas, ou então por pequenas rãs saindo dos espaços utilizados para colocar o tinteiro, no tampo da carteira.

⁴⁷⁵ FREITAS, G. T. *Entrevista*. Curitiba, 31 jan. 2001.

⁴⁷⁶ RITZMANN, E. *Entrevista*. Curitiba, 14 fev. 2001.

⁴⁷⁷ CALVO, J. C. *Entrevista*. Curitiba, 16 jun. 2001.

Na década de 1950, todavia, os tempos eram outros. Para vingar-se da tirania do Irmão Boaventura, uma das turmas resolveu utilizar-se do mesmo recurso, criando uma bolinha imaginária que os garotos fingiam jogar de um lado para o outro. Segundo um dos prováveis mentores da ideia, ao final daquele ano o referido professor “ganhou três meses numa clínica de doenças nervosas”.⁴⁷⁸

Da mesma forma, o tom jocoso utilizado pela segunda geração para descrever o comportamento coletivo da turma em sala de aula difere bastante dos textos escritos pelos alunos da década de 1930 sobre o perfil dos colegas que frequentemente eram postos para fora da sala por problemas de comportamento. Enquanto os mais antigos referem-se apenas à atitude irreverente de alguns estudantes, o texto escrito por Luis Antônio C. Rocha, do 2º ano Científico, mostra que, apesar de o método de ensino marista ainda continuar sendo o mesmo, os alunos eram outros:

A nossa aula é empregada para diversos fins. O seu maior emprego é aborrecer os professores. Serve também para representar o colégio em funções religiosas tais como: missas (de sétimo dia, de morte) e outras práticas religiosas. É usada frequentemente na fabricação de gênios. Obs: tome-se sempre o cuidado de nunca deixar a porta aberta, e sem ninguém para tomar conta. Em contato com o ar frio torna-se perigosa, com explosões de “Fecha a janela, fecha, fecha aí o palhaço” e outros “com Jener es”.⁴⁷⁹

Nesse período, percebe-se uma maior tolerância por parte dos Irmãos em relação ao comportamento dos alunos que, por sua vez, também tinham muita clareza quanto à elasticidade dos limites estabelecidos pelos professores em sala de aula.

⁴⁷⁸ GROFF, L. *Crônicas...*, p. 30.

⁴⁷⁹ O SANTA MARIA..., v. 1, 21 set. 1957, p. 4.

Um dos alunos da turma de 1949 relata alguns dos artifícios utilizados pelos colegas para atrapalhar o andamento das aulas de determinados professores. Certa vez, na época do curso científico, o Irmão Ruperto entrou na sala de aula trazendo um cofrinho e explicou que o mesmo serviria para receber as contribuições espontâneas dos alunos durante a semana das Missões. No dia seguinte, um dos alunos levou para a sala de aula um pacote de moedas de um centavo e distribuiu entre os colegas. Assim que o Irmão iniciou a aula, todos os alunos, um a cada vez, pediram licença para levar até o cofrinho a sua contribuição para as missões: “Quando chegou na metade da primeira fila, o Irmão percebeu a artimanha...”⁴⁸⁰

Essa mesma turma, considerada uma das mais agitadas que passou pelo colégio nos anos quarenta, descobriu que se os alunos, quando sentados, fizessem em uníssono um movimento com os pés sobre o assoalho de madeira esse entrava em vibração e o balanço fazia com que a porta da sala começasse a bater levemente. Assim, quando queriam distrair o professor, ou “pregar uma peça” em um dos colegas, que saía temporariamente da sala, bastava apenas um sinal para que o grupo entrasse em ação.

Um dia o Nelson Luiz de Souza Pinto, o melhor aluno da sala foi incumbido pelo professor daquela aula, primeira aula do dia, de levar as cadernetas de frequência para serem carimbadas pela Secretaria (...) No que ele saiu correu o sinal e esperamos (...) quando achamos que estava próximo de começar aquele movimento sincronizado de balançar os pés para que a porta vibrasse na hora que ele estivesse chegando de volta na sala, alguém deu o sinal e de repente a porta começou a balançar (...) Induzíamos o irmão a acreditar que tinha alguém do lado de fora, empurrando a porta (...) Não deu outra, no momento certo o Nelson entrou e nós ahhhh! E o irmão: Fora da sala! Ele não sabia porque foi expulso da aula. Porque o padre, nós

⁴⁸⁰ CALVO, J. C. *Entrevista...*, 13 jun. 2001.

chamávamos o padre, estava convencido de que era o Nelson que fazia isso (...)⁴⁸¹

Pelo fato de essas ações serem sempre perpetradas em grupo, dificilmente o professor conseguia identificar os autores da façanha. Outro momento ideal para testar a resistência dos colegas eram as aulas de religião:

Depois do recreio, todos os dias, seis vezes por semana, aula de religião. Antes da aula rezava-se um terço inteirinho. O pessoal vinha do recreio, cheirando suor do futebol e misturava seus odores aos cinco mistérios do terço. Cada dia, por ordem alfabética, um alunos puxava o terço, rezando a primeira parte das Ave-Marias e a cambada, em coro, respondia com a segunda. Enquanto o padre, à frente, olhos fechados, falava com Deus, a corja, com cotoveladas e lápis, de glúteas intenções, atacava o rezador, que se virava para manter o ritmo e o timbre das ladainhas (...)⁴⁸²

Veza ou outra os alunos maiores, que ocupavam os andares mais altos, aproveitavam o horário do recreio para pendurar uma bombinha amarrada na ponta de um barbante com um cigarro aceso para o lado de fora da janela, para explodir durante a reza do terço.

4.4 Masculinidade e relações de gênero

Apesar das peripécias realizadas no espaço interno do colégio, fora dele os rapazes do Santa Maria comumente eram vistos pelos demais estudantes como “carolas” e “bem-comportados”. Um dos entrevistados,

⁴⁸¹ CALVO, J. C. *Entrevista...*, 13 jun. 2001.

⁴⁸² GROFF, L. *Crônicas...*, p. 29.

que deixou o Santa Maria após o 2º ano Científico, em 1963, para estudar à noite num outro colégio particular, acha que a mudança foi salutar porque “aprendeu a ser homem”. Na sua opinião, nessa escola, diferente do Santa Maria, os alunos eram mais malandros e estavam melhor preparados para enfrentar a vida. Mas, até que ponto a experiência de aprender a ser homem estaria vinculada apenas à mudança de estabelecimento? A alteração do horário escolar (estudar à noite) e a entrada no mercado de trabalho não teriam um peso igualmente significativo na definição de uma nova identidade, à medida que colocavam o jovem frente a novas experiências? Ou, para aprender a ser homem bastava estar livre da vigilância constante e dos apelos religiosos aos quais os alunos do Santa Maria estavam sujeitos? Segundo Connell, “para os homens, a obtenção de uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível das emoções, constitui uma chave para a transformação das relações pessoais, da sexualidade e da vida doméstica”.⁴⁸³

Nos relatos, o término do curso ginasial aparece como uma linha divisória entre o fim de uma longa infância e o início da vida adulta. A festa de formatura, realizada no Salão Nobre do Colégio, para muitos tinha sabor de despedida, porque a necessidade de trabalhar falava mais alto que o desejo de continuar os estudos no período diurno. Porém, junto às lembranças sobre essas rupturas também aparecem algumas conquistas. A partir dessa fase, ao lado da carteira de trabalho e dos primeiros arranhões provocados pela lâmina Gillette, a presença da carteira de cigarro no bolso passava a ser tolerada pelos pais, embora jamais se fumasse na presença deles.

⁴⁸³ CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e realidade*. Porto Alegre, n. 20, v. 2, 1995. p. 186.

Alguns narradores contam que, para compatibilizar os estudos com o horário de trabalho, obtinham autorização para sair mais cedo do Colégio e, junto com a autorização, passavam a portar um ar circunspecto, mais condizente com o novo perfil profissional. Aliás, basta um olhar mais atento sobre o acervo fotográfico disponível no acervo do Colégio para perceber que, a partir do curso Científico, a grande maioria dos rapazes aparenta ter idade superior à sua faixa etária. Ao contrário dos ginásianos, que mantinham nas fotos um olhar mais maroto, os maiores apresentavam um ar mais compenetrado, como se o peso da responsabilidade pesasse sobre seus ombros.

Sobre a experiência de compatibilizar estudo e trabalho, um dos ex-alunos do Santa Maria, que já sonhava em ser médico desde o curso primário, diz o seguinte:

Comecei a trabalhar aos 12 anos como entregador de pacotes na Casa Hilu e fiz todo o curso ginásial, científico e superior trabalhando. Quando tinha quinze anos passei a função de vendedor de atacado. Aos 17 anos ingressei no serviço público, trabalhando na Secretaria de Saúde como fiscal do leite (...) Quando estava no 3º ano do Científico trabalhava das 4 às 7 da manhã no posto de fiscalização do Juvevê. Das 8 ao meio-dia ia para o Santa Maria, à tarde fazia o CPOR e à noite fazia cursinho preparatório para o vestibular no Edifício Mauá, com o professor Jayme Guelmann.⁴⁸⁴

Mesmo para os que tinham o privilégio de continuar apenas estudando, a passagem para o curso preparatório ou científico representava mais do que uma simples mudança de categoria escolar, demarcando, juntamente com as transformações que ocorriam no organismo, a

⁴⁸⁴ SILVA, Chrizanto Chrisostomo da. *Entrevista*. Curitiba, 24 jan. 2001.

ampliação dos interesses sociais.

Nesse período, além das atividades desenvolvidas no Colégio, os jornais registram, por exemplo, que os alunos do Científico eram “facilmente encontrado[s] nos bailes do Curitibano, Thalia, Círculo, no Hipódromo do Tarumã, nos cinemas e em frente à Musical, em geral. Formam-se em rodinhas que ficam conversando e contando a última anedota”.⁴⁸⁵ Um dos espaços de sociabilidade frequentados pela juventude, tanto da primeira quanto da segunda geração, era a Rua 15.

Uma coisa chave que a gente fazia muito era o footing na Rua Quinze. Nós somos do tempo em que andando pela Rua Quinze a gente conhecia todo mundo. (...) Às vezes a gente estava andando, aparecia uma cara diferente nós já sabíamos que o cara não era de Curitiba. Era assim, a gente conhecia todos. A gente sabia quem é que tinha automóvel e que não tinha, que eram tão poucos (risos).⁴⁸⁶

Nos anos cinquenta, além da prática do *footing*, os jovens tinham um ponto de encontro conhecido como prainha ou remanso, na esquina da Rua 15 com a Dr. Muricy. Outra prática comum entre os alunos do Científico era assistir à saída dos colégios femininos: “Muita gente ia na saída dos colégios femininos, apesar de que, nos colégios religiosos, os namorados só podiam namorar a 100 metros, 200 metros de raio do colégio, as irmãs não permitiam”.⁴⁸⁷

Outra questão que Lowenthal levanta é o fato que “a memória transmuta experiência, destila o passado em vez de simplesmente refleti-lo

⁴⁸⁵ O SANTA MARIA..., v. 1, 21 set. 1957, p. 4.

⁴⁸⁶ AMARAL, J. L. *Entrevista...*, 7 dez. 2000.

⁴⁸⁷ CAMBOIM, E. *Entrevista...*, 15 fev. 2001.

(...) deixando-nos somente fragmentos dos fragmentos do que inicialmente estava exposto”.⁴⁸⁸ Dessa maneira, o narrador pode transformar o passado vivido naquilo que posteriormente ele acha que deveria ter sido, eliminando episódios que deseja esquecer e privilegiando aqueles que ele tem interesse em perpetuar.

Essa atitude pode ser percebida quando os narradores falam sobre flertes e namoros. Sempre que o assunto vinha à tona durante as entrevistas, os depoentes preferiam contar apenas como foi que conheceram a esposa, sem entrar em detalhes quanto às paixões ou sentimentos dedicados às outras mulheres durante a juventude.

No entanto, nas poesias escritas durante o tempo de colégio, eles, além de enaltecer as qualidades das garotas, confessando preferências e paixões, também evidenciam as representações que tinham sobre as mulheres. Em vários exemplares do jornal “O Vigarista” encontramos quadrinhas e sonetos, com sugestivos desenhos, onde o assunto eram as alunas dos colégios femininos.

⁴⁸⁸ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História...*, n. 17, p. 63-201, 1998. p. 94.

Colégio da Divina Providência

No colégio da Divina
 Tem garotas bem bonitas
 Todas elas são meninas
 De belezas infinitas

São belas e formosas
 As garotas do Colégio
 Cada qual é mais bondosa
 Possui mais privilégio

Mas eu tristonho poeta
 Vislumbro aí a predileta
 A morena que me agrada

Esta morena formosa
 Tão linda como uma rosa
 É a minha... . (?)⁴⁸⁹

Garotas do Colégio Cajurú

No Colégio Cajurú
 As garotas são tão belas
 Cada Qual é um xuxú
 Mas eu prefiro a Estela

A Marly é um pedaço
 Moreninha cor de jambo
 Quero ver se a pego a laço
 Para me ensinar o mambo

A Verinha, essa é boa
 Parece mais uma uva
 Vai namorar na garoa
 Embaixo de um guarda-chuva

A Laura, que mau pedaço
 Dançou de rosto colado
 Com aquele pé rapado
 Pensando que era um ricaço

Que elas são inteligentes
 Ninguém pode duvidar
 Graciosas e diligentes
 De uma finura sem par

No colégio Cajurú
 Há garotas tão singelas
 Cada uma é um xuxú
 Que morro pensando nelas!⁴⁹⁰

489 O VIGARISTA..., 04 set. 1956. p. 4.

490 O VIGARISTA..., 18 set. 1956. p. 4.

Se no poema dedicado às alunas do Divina Providência, o “tristonho poeta” preferiu manter a identidade da sua musa no anonimato, falando das garotas em geral, o autor da poesia sobre as alunas do Cajuru foi mais arrojado, nominando as adolescentes, além de se referir a determinados comportamentos, como “namorar na garoa”, em princípio, não condizentes com o modelo mais conservador apresentado no momento da entrevista.

De igual maneira, as anedotas publicadas nos jornais do Colégio possibilitam uma leitura diferenciada do que é dito hoje pela maioria dos depoentes. Nas publicações, sobretudo a partir da década de 1940, ao lado de adocicados poemas dedicados à mãe ou à Nossa Senhora, ambas tratadas sempre com respeito e veneração, as demais figuras femininas aparecem normalmente associadas à perda da liberdade, ao descontrole e à futilidade. A reprodução de textos já conhecidos como “A análise química da mulher”,⁴⁹¹ ou charges contendo perguntas como: “Quanto tempo ficou Adão no Paraíso?”, acompanhadas da resposta: “Até que casou...”, eram presença obrigatória em todos os números de jornais que circulavam entre os alunos, constituindo rico material para a análise das representações de gênero presentes no imaginário dos adolescentes desse período.

⁴⁹¹ No primeiro número do jornal O VIGARISTA encontramos o texto intitulado “Uma análise da criatura conhecida como mulher, vista pelos olhos do químico”, acompanhado da descrição que se segue: Símbolo MU; Peso atômico: aproximadamente 54; Propriedades físicas: ferve com quase nada, congela a qualquer instante, derrete-se quando adequadamente tratada, muito amarga quando não bem usada; Propriedades químicas: tem grande afinidade pelo ouro (Au), prata (Ag) e pedras preciosas em geral. Reação violenta quando deixada sozinha, capaz de absorver matéria alimentícia. Fica verde quando colocada ao lado de um espécime de melhor aspecto. Usos: altamente temperamental, útil como tônico para sacudir o espírito dos oprimidos e como igualador da distribuição da riqueza. É provavelmente o mais eficiente de todos os agentes redutores de renda que se conhece. Cuidados: extremamente explosiva em mãos de inexperientes” (v.1, n. 1, ago/1956, p. 1).

Já as garotas, numa postura contrária à dos rapazes, ao invés de escreverem poemas falando sobre seus sentimentos ou impressões sobre o gênero oposto, preferiam publicar rimas em que o principal assunto eram os defeitos das colegas:

Colégio Cajuru

Esta Roseli insignificante
Quer por tudo ser a tal
Vive falando alto
E pensa que é a maioral

A Edméa não estuda
Está sempre a calcular
Se com a média da Annita
A dela vai igualar⁴⁹²

Para os rapazes, além das poesias e piadinhas sobre as mulheres, outro comportamento que evidenciava os novos interesses era o banho um pouco mais demorado após o jogo de futebol com os amigos no sábado à tarde. Os preparativos sinalizavam que à noite a turma iria se encontrar novamente numa festa de aniversário, onde teriam oportunidade de conversar, ouvir música e ensaiar os primeiros passos de dança com as garotas de sua idade.

Nessas festas de aniversário, principalmente de 15 anos, mantínhamos contato com alunas de outros colégios como o Cajuru, o Sion, o São José, o Martinus, etc. Essas festas eram sempre realizadas na residência da aniversariante. As bebidas mais consumidas, na época, eram cuba-libre e cerveja. As músicas preferidas eram as românticas. Entre os cantores brasileiros, os mais ouvidos eram Angela Maria e Caubi Peixoto.⁴⁹³

Além das festas de aniversário, outro espaço de heterossociabilidade

⁴⁹² O VIGARISTA..., 12 nov. 1956. p. 9.

⁴⁹³ FREITAS, G.T. *Entrevista...*, 31 jan. 2001.

eram os clubes da cidade, onde os jovens participavam de bailes de formatura e mais raramente das festas de carnaval, pois essas eram combatidas com veemência pelas escolas católicas.

Muitas vezes, a única possibilidade de encontrar a garota que povoava seus sonhos, sem ser na porta do colégio, era assistir à concorrida missa das 11 horas, na Igreja do Bom Jesus, porque, como se sabe, diferentemente dos rapazes, que a partir dos quinze anos passavam a ter um maior nível de liberdade, as estudantes dos colégios católicos eram mantidas sob forte vigilância não só dos pais, mas também das Irmãs.

Um exemplo desse tipo de controle ocorreu em 1951, quando a Direção do Colégio Sagrado Coração de Jesus impediu um grupo de alunas de participar da cerimônia de colação de grau, porque elas decidiram promover um baile de formatura no Clube Curitibano para comemorar a festa de formatura do curso ginasial. “Na véspera da formatura a Irmã Diretora comunicou às alunas que quem fosse ao baile não receberia o diploma no Salão Nobre, durante a cerimônia de colação. Fomos ao baile e recebemos o certificado na Secretaria do Colégio”.⁴⁹⁴

Embora as jovens curitibanas desse período já ensiassem os primeiros passos para ampliar os limites desse controle, ainda levaria um bom tempo para que os rapazes deixassem de enquadrar as mulheres de seu meio social em duas categorias distintas. De acordo com o imaginário da época, “as moças eram classificadas como “fáceis” (as que podiam ser beijadas) e as “sérias”, que mantinham uma atitude mais reservada”.⁴⁹⁵ Além disso, os alunos do Santa Maria também manifestavam forte preferência pelas alunas do Colégio Sion, que por ser frequentado por uma

⁴⁹⁴ LEMOS, Joanita F. L. *Entrevista*. Curitiba, 23 jun. 1999.

⁴⁹⁵ FREITAS, G. T. *Entrevista...*, 31 jan. 2001.

camada urbana mais elitizada, ocupava o lugar mais alto na hierarquia dos colégios femininos. Em seguida vinham as alunas do Cajuru, do Divina Providência, do Sagrado Coração de Jesus e, por último, o São José, onde havia um grande número de alunas internas oriundas de Santa Catarina.

Poucos foram os narradores que se sentiram à vontade para falar sobre assuntos ligados à sexualidade, mesmo porque, segundo eles, esse tema nunca era discutido no Colégio, ou tampouco em casa: “Os irmãos não tratavam do assunto sexualidade, o máximo que a gente tinha eram informações na aula de Biologia, Ciências, mas digamos assim, se pudesse passar aquele assunto por cima, passava”.⁴⁹⁶ Somente a partir dos anos sessenta, os alunos referem-se a um professor que “falava sobre iniciação sexual nas aulas de religião e que, talvez por isso, não permaneceu muito tempo no Colégio”.⁴⁹⁷ Apesar da clara posição dos Irmãos de não tocar em assuntos que se relacionassem à sexualidade, ironicamente, da janela de uma das salas do Colégio era possível avistar um dos bordéis, situado na Rua Marechal Deodoro, o que obrigava os Irmãos a fazerem verdadeiros malabarismos para evitar que os alunos mais velhos ocupassem essa “cobiçada” sala de aula. Além desse prostíbulo vizinho ao Colégio, voltaram à memória dos narradores outros locais, com nomes sugestivos como Castelinho do Ahú, Casa de Campo, Casa da Uda e a Casa da “Maria sem calça”, que a partir de uma certa idade passavam a fazer parte das conversas como um dos símbolos da masculinidade.

Tanto na entrevistas, como nos textos publicados nos jornais, é possível fazer uma leitura das representações sobre masculinidade, presentes no imaginário dos alunos do Colégio. Nas narrativas dos alunos da primeira geração, o modelo de masculinidade aparece fortemente atrelado

⁴⁹⁶ CAMBOIM, E. *Entrevista...*, 15 fev. 2001..

⁴⁹⁷ SAMWAYS, Noel. *Entrevista*. Curitiba, 29 jan. 2002..

ao contexto político do Estado Novo, quando o governo, para legitimar o projeto de uma nação renovada, buscou criar de uma nova concepção de cidadão e de trabalho, utilizando a escola como um dos espaços onde o indivíduo poderia ter o corpo doutrinado e militarizado. Dentro dessa nova proposta de ordenamento, em que a nação brasileira necessitava de uma sociedade composta de homens saudáveis e equilibrados, tanto no plano físico quanto moral, o modelo de ensino do Colégio apresentava todos os requisitos para atingir esse objetivo. Ainda hoje, ao descreverem as atividades físicas desenvolvidas durante essa fase, os narradores parecem sentir a marca que os rígidos exercícios disciplinares deixaram em seus corpos.

Nesse período, como já vimos, para efetivar seu projeto político de controle social, o Estado procurou ir além do plano institucional, imiscuindo-se nas práticas cotidianas com o objetivo não só de impedir qualquer resistência ao programa estabelecido, mas de garantir o enquadramento da sociedade num modelo em que o disciplinamento e a produtividade estivessem aliados a um processo de crescente despolitização.⁴⁹⁸ Nesse sentido, é interessante notar que, em muitas narrativas, o projeto de militarização aparece como uma iniciativa particular da Direção do Colégio e não como resultado de um contexto político mais amplo.

Na verdade, tanto o governo quanto o Colégio desejavam criar, a partir de um modelo hegemônico, a figura do homem viril e saudável que estivesse apto a desempenhar duas importantes funções na sociedade capitalista: trabalho e reprodução. Mas, para ser produtivo, não bastava apenas ser forte, era preciso ser disciplinado, competitivo e bem-sucedido. Nesse sentido, o método da emulação utilizado pelo Colégio desempenhava um importante papel. Relembrando as disputas promovidas em

⁴⁹⁸ LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1986. p. 15.

sala de aula, Diether Garbers, que foi aluno do Colégio nos anos quarenta, recorda: “Havia também a chamada batalha em que, depois de dividida, a turma travava uma competição na área de conhecimentos gerais”.⁴⁹⁹ Do mesmo modo, ao rever uma fotografia da sua turma, um dos entrevistados “reencontra” um antigo colega e fala da disputa travada entre os dois para ser o primeiro da classe: “O Sucupira que foi nosso colega aí, o pai dele era militar, ele ficou aqui um ano e foi embora (esse aqui ó)... Por sinal muito inteligente, era o primeiro da aula, ele brigava comigo porque eu também queria ser o primeiro... então era nós dois ali”.⁵⁰⁰

Embora esse depoimento faça referência à palavra briga, nas narrativas do primeiro período são raras as alusões sobre a existência de conflitos entre os alunos. Porém, a situação é bastante diversa entre os estudantes da segunda geração quando as atividades esportivas passam a ter maior destaque no cotidiano dos alunos. Como já vimos no capítulo anterior, a criação do GESM coincide com o fim do Estado Novo e do projeto de militarização e, a partir daí, o futebol será uma das práticas utilizadas para a inculcação de regras de conduta e para a moldagem da masculinidade, justamente por constituir uma modalidade esportiva que exige habilidade, determinação, resistência física, entrosamento e perspicácia. Adjetivos como viril, valente e corajoso aparecem com frequência na coluna de Esportes, para referir-se tanto ao time quanto aos jogadores.

A afirmação de que “no pátio do Colégio não se perdia, nem no futebol, nem no braço”⁵⁰¹ também serve para mostrar que o colégio era um espaço de poder onde, apesar do rígido controle, os conflitos ocorriam com frequência, não só entre os grupos internos mas também com os de fora.

⁴⁹⁹ GAZETA DO POVO. Curitiba, 07 set. 1997. p. 17.

⁵⁰⁰ AMARAL, J. L. *Entrevista...*, 07 dez. 2000.

⁵⁰¹ GROFF, *Crônicas...*, p. 29.

Por meio dos relatos, foi possível perceber que era comum alguns grupos, cujos componentes eram mais agressivos, estigmatizarem os alunos que não se adequavam ao modelo vigente, por serem tímidos ou não gostarem de futebol, por exemplo.

As brigas eram sempre com o pessoal mais velho, das turmas mais adiantadas, mas também havia conflito entre os colegas de turma. Quando um dos grupos queria agredir ou amedrontar outro, os alunos formavam um paredão conhecido como “corredor russo”, para não serem vistos pelo Irmão que estava vigiando o pátio. Frequentemente os alunos ameaçados permaneciam em sala de aula durante o recreio, deixando o colégio muito tempo depois de ter batido o sinal de saída.⁵⁰²

Ao conceituar a masculinidade como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, Connell diz que quando fala de uma configuração de prática a ênfase está sendo colocada “naquilo que as pessoas realmente fazem, não aquilo que é esperado ou imaginado”.⁵⁰³ Nesse caso, a demonstração da valentia como um dos atributos da masculinidade pode ser lida como uma prática desenvolvida pelos alunos, sobretudo no período ginásial: “Eu sofri muito no começo, porque eu tinha sotaque gaúcho e o pessoal não aceitava. Me gozavam de tudo que era jeito, mas também era assim, me gozavam e levavam porrada”.⁵⁰⁴ Ou seja, apesar dos apelos feitos durante as aulas de religião contra a violência, os Irmãos sabiam que não podiam impedir que, vez ou outra, um aluno chegasse em casa com as marcas deixadas por um desafeto. Para fugir das agressões, “frequentemente os alunos ameaçados permaneciam em sala de aula durante o recreio,

⁵⁰² VILANOVA FILHO, Antonio A. *Entrevista*. Curitiba, 02 out. 2001.

⁵⁰³ CONNELL, *Políticas...*, p. 188.

⁵⁰⁴ AMARAL, J. L. *Entrevista...*, 07 dez. 2000.

deixando o colégio muito tempo depois de ter batido o sinal de saída”.⁵⁰⁵

Outra prática comum nos anos cinquenta e que, às vezes, resultava em inimizades era chamar os colegas por apelidos que estivessem associados a alguma característica física ou que fizessem referência a aspectos ligados à masculinidade. Apelidos femininos como “Lili” e “Vedette” e brincadeiras como a do “baby-doll”, que deveria ser dado à um colega para “modernizar” o seu guarda-roupa noturno aparecem com certa frequência nos jornais do colégio.

A gente tinha apelidos, mas era uma coisa mais no sentido de uma brincadeira, e poucos foram os apelidos que ficaram, que gravaram a pessoa, mas quando a gente se reúne, então a gente brinca com o nome, principalmente aqueles que a pessoa que é apelidada não gosta muito. Tem alguns que a gente telefona e diz “fulano...”, já sai um palavrão na volta...⁵⁰⁶

Eventualmente, alunos mais preocupados com a aparência, ao abrir o jornal, eram surpreendidos por anúncios como este:

Clube dos namorados: Sou um rapaz belo! Sim, muito belo. Sou o tipo que elas preferem. Sou másculo, cabelo a “la Tony”, rico, inteligente e gosto de casamento. Sou livre e desimpedido. Mandar respostas para Amaral, carteira do meio da sala do 2º Científico do Colégio Santa Maria.⁵⁰⁷

Apesar do tom irreverente do texto, percebe-se que, a partir do Científico, a valentia dava lugar a outros atributos que atendiam mais aos

⁵⁰⁵ VILANOVA, A. *Entrevista...*, 02 out. 2001.

⁵⁰⁶ CAMBOIM, E. *Entrevista...*, 15 fev. 2001.

⁵⁰⁷ O VIGARISTA..., 12 nov. 1956. p. 8.

interesses das mulheres, como ser másculo, elegante, rico, inteligente e estar interessado em um compromisso mais sério.

A despeito desse tipo de brincadeira, a maior parte dos narradores diz que, de modo geral, o relacionamento entre os alunos era bastante amigável e, mesmo quando existia alguma desavença ou ressentimento, os envolvidos eram incentivados a resolver a questão antes da saída definitiva do colégio, conforme relata um deles: “Era soco, pontapé e depois a gente ficava de mal, ficava para o resto da vida, não falava mais (...) Naquele café da formatura, uma das tradições é que todo mundo que tivesse de mal tinha que fazer as pazes”.⁵⁰⁸

4.5 Tempos modernos

No final dos anos cinquenta, os alunos do Santa Maria procuravam trajar-se no dia a dia de forma mais descontraída, procurando seguir a moda ditada pelo cinema, apesar da obrigatoriedade do uniforme, composto de calça cinza e camisa branca para o ginásio e paletó e gravata para o Científico. Entretanto, a grande coqueluche do momento – a calça *Far-west* – não podia ser usada no Colégio.

Além da mudança na forma de se vestir, o perfil dos alunos também era outro. No final de 1958, dos 50 alunos que concluíram o curso científico, apenas a metade era natural de Curitiba, sendo o restante do grupo proveniente do interior do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso.⁵⁰⁹

⁵⁰⁸ AMARAL, J. L. *Entrevista...*, 07 dez. 2000.

⁵⁰⁹ O SANTA MARIA..., v. 2, n. 21, p. 3-11, 30 nov. 1958.

Nessa época, outra grande mudança foi a construção do prédio novo, com sete pavimentos, em substituição ao antigo edifício do início do século. Ao que parece, o arrojado projeto fazia parte de uma estratégia da Província Marista Central, no sentido de fazer frente à concorrência provocada pelo Colégio Medianeira, externato masculino fundado pelos jesuítas em 1956, numa área de 140.000 m² afastada do centro da cidade.

Nesse momento, a crise vocacional que paulatinamente estava atingindo as congregações obrigava os colégios, sobretudo os masculinos, a contar com a colaboração de congregações femininas para ministrar aulas no curso primário ou a contratar professoras leigas, como ocorreu com o Santa Maria a partir de 1959.

Assim, desse momento em diante, as mulheres passaram a compor a paisagem do Colégio, de forma cada vez mais efetiva. Além das novas professoras, passaram a circular nos corredores e no pátio do Santa Maria um novo contingente formado por alunos e alunas de outros estabelecimentos que vinham participar das reuniões do cine-fórum e, pouco depois do cine-clubes, que tinham lugar no Cinema Santa Maria. Se em outros tempos os jornais do Colégio combatiam os concursos de beleza, agora eles noticiavam a realização de desfiles de “bonecas vivas” e das “lindas candidatas à Rainha das Missões”,⁵¹⁰ durante a festa das Missões, promovida anualmente no Colégio.

As discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases, cujo projeto estava em discussão no Congresso, há mais de dez, tiveram o mérito de provocar o intercâmbio entre os alunos secundaristas e o fortalecimento do movimento estudantil. Os alunos do Santa Maria não ficaram imunes a esse processo, passando a participar ativamente dos debates promovidos para discutir a nova legislação de ensino.

⁵¹⁰ O SANTA MARIA..., n. 43, dez. 1961.

O envolvimento cada vez maior dos alunos nas questões relacionadas à política estudantil levou à formação do Grêmio dos Alunos do Santa Maria (GASM), cuja criação, ocorrida em 1958, representou um avanço para a autonomia dos alunos que, a partir daí, passaram a controlar diretamente as atividades culturais desenvolvidas no Colégio.

Em 1960, a vitória esmagadora da chapa de oposição, composta pelo Partido de Representação Estudantil (PRE), sobre a chapa situacionista (Padre Gomes) para as eleições do GASM, sinalizava o desejo da maioria dos alunos de deixar o casulo no qual estavam confortavelmente instalados para se integrarem de forma mais ativa nas discussões dos problemas que atingiam a sociedade.

As transformações e rupturas ocorridas no plano mundial, cujos desdobramentos tornavam-se visíveis no comportamento e nos costumes, paulatinamente mostravam que o modelo de ensino idealizado por Champagnat, um século antes, já não era capaz de atender aos interesses de uma sociedade em constante mudança.

Durante a cerimônia de inauguração do novo prédio, o discurso proferido pelo Diretor do Colégio, Irmão Ivo Bernardes, além de evidenciar a crise do modelo, procurava registrar o esforço empreendido pela congregação para manter sua posição no campo educacional:

O Colégio Santa Maria, para muitos o Instituto Santa Maria (...) passou por grandes transformações. Do que foi o Instituto, nada ficou a não ser os louros, os Antigos Alunos que honram o passado e magnificam o presente. É mesmo com saudade que evocamos esse passado que constituiu o alicerce granítico da obra educacional marista nesta belíssima cidade. As novas instalações (...) são um esforço extremado da Congregação marista em benefício da cidade (...) É um monumento a mais, enfeitando a Cidade Sorriso. O crescimento e o progresso da

cidade exigiam a reforma, exigiam um ambiente mais moderno (...).⁵¹¹

O espanto diante das transformações do mundo moderno e a necessidade que tinha a escola de se adaptar a esse novo contexto também podem ser verificados na carta escrita pelo primeiro Diretor do Instituto Santa Maria, Irmão Henrique Augusto, aos formandos de 1936, por ocasião do aniversário de 25 anos da turma.

(...) Não é de estranhar-se que, no decurso de 25 anos – uma geração, e precisamente essa, que vos levou da adolescência à idade matura – aconteçam muitos fatos, diversos e inesperados (...) A formação recebida na escola, no colégio, destina-se a preparar os educandos para essas situações futuras. A parte prática ou técnica de tal formação tem hoje exigências maiores do que no passado, devido aos progressos da ciência: estamos na era atômica. Mas o destino e a felicidade do homem não se reduzem a fenômenos físico-químicos e não se resolvem com cérebros eletrônicos, ainda os mais aperfeiçoados.⁵¹²

Pouco tempo antes da divulgação dessa carta, o jornal do Santa Maria havia publicado um texto escrito por um dos alunos criticando a falta de interesse que os estudantes do Colégio estavam tendo pelo futebol e pelos estudos. Apesar do tom exagerado e generalizante do texto, muito mais do que um lamento, como foi intitulado, procurava alertar os leitores (leia-se alunos e suas famílias) sobre os perigos que a ausência de esporte traria à educação:

⁵¹¹ BOLETIM da Associação de Antigos Alunos Maristas de Curitiba, n. 3, set. 1960. p. 2.

⁵¹² BOLETIM AAAMC, n. 15, nov. 1961. p. 3.

Irmão Alvino e Irmão Antonio, como eu lamento o heroísmo de vocês! (...) Meses e meses à beira de um campo, metidos num vestiário, a treinar, a ensinar, a se sacrificar! Coitados! Vocês não notam que a mocidade de hoje é diferente? A geração do Esteliano Pizzato, do Carlos Moro, do Carazzai, do Calvo, do Massucci, dos grandes jogadores do GESM, esta geração já passou! Um conselho: vendam as camisas, as bolas do GESM. Guardem os troféus para chorarmos sobre eles. Com o dinheiro da venda montem uma “boitezinha” (...). Mandem servir uns “uisquezinhas” acompanhados sempre de uns cigarrinhos americanos bem cheirosos (...) Incluam no cardápio umas meninhas-bonequinhas para servirem de pasto e repasto à nossa mocidade evoluída (!) Hoje a mocidade é diferente! Não é como aquela que quando entrava em campo para uma peleja, fazia tremer até as próprias colunas do Santa Maria, tanto elas estão abaladas. Faucez, Farinha, Gaúcho, Juarez, Salvador, Gauchinho, o sulco que vocês traçaram sumiu! Hoje é assim: (estudo = 0) + (esporte = 0) + (vida efeminada = 10)! (...) Há poucos anos atrás, o Santa Maria tinha pouco mais de 600 alunos e era temido no esporte e era temido nos estudos! Hoje, o Santa Maria conta 1070 alunos (quase o dobro) e não se encontram 30 alunos para formar um time que se respeite, que honra a nossa tradição (...).⁵¹³

O texto procurava recuperar a ideia explicitada no Guia das Escolas de que o aluno “permanentemente ocupado” com o estudo e o esporte estaria livre dos perigos ligados ao vício e à sexualidade. Além disso, procurava enfatizar que para ser homem não bastava ser heterossexual, mais importante do que isso era ser forte, viril, resistente e saudável. Nesse aspecto, vale a pena vincular a ideia contida acima a um trecho extraído do texto intitulado “O corpo a serviço do espírito”, em que o autor procura justificar o trabalho feito pelos colégios maristas, em relação ao corpo:

⁵¹³ O SANTA MARIA..., v. 4, n. 40, maio, 1961. p. 3.

Não imaginem que o cristianismo pregue o desprezo pelo corpo. Fala de ascese e de mortificação, apenas como meios de manter o corpo na dependência do espírito e de fazê-lo participar à Cruz de Cristo e ao resgate do mundo. Trata-se de tornar o corpo apto para o serviço do espírito: obediente, forte, flexível, resistente; e para isso, não se descobriu ainda outro método senão o de levá-lo por meios virilmente enérgicos.⁵¹⁴

Uma última questão levantada pelo texto, ao apontar o desinteresse crescente dos alunos pelo esporte tradicionalmente praticado no colégio, sinalizava, sem dúvida, a necessidade que tinha o colégio de rever seu modelo de ensino.

Mesmo assim, algumas tentativas foram realizadas com o intuito de recuperar algumas práticas tradicionalmente adotadas pelo Colégio, como o ressurgimento da fanfarra e a retomada do GASM por parte de uma ala mais conservadora do corpo discente.⁵¹⁵ No entanto, as transformações decorrentes da política implantada pelo Concílio Vaticano II – dentre as quais a supressão do hábito religioso foi a mais visível –, aliadas às

⁵¹⁴ ECOS. São Paulo: Colégio Arquidiocesano, n. 58, 1949.

⁵¹⁵ Após duas gestões consecutivas em que o Partido de Representação Estudantil (PRE) esteve à frente do GASM, uma ala mais conservadora conseguiu reassumir o Grêmio dos Alunos do Santa Maria durante a gestão 1963-64. Em março de 64, essa Diretoria, após participar ativamente na organização da passeata pró-liberdade de ensino e liderar os colégios particulares na luta contra os comunistas, desligou-se da UCES e da UPES.

mudanças ocorridas no âmbito interno do Colégio,⁵¹⁶ gradativamente davam à instituição uma nova configuração, demarcando não só uma nova etapa na sua história, mas o início de uma nova geração.

4.5.1 Preservando os laços

Num denso artigo em que busca analisar os caminhos pelos quais tomamos consciência do passado, Lowenthal aponta a memória, a história e os fragmentos materiais como fontes de conhecimento que nos fazem reviver continuamente o passado. Uma das particularidades da memória, devido à sua natureza intrinsecamente pessoal, estaria ligada à necessidade que o indivíduo tem de dar credibilidade às suas recordações. “Na verdade, precisamos das lembranças de outras pessoas tanto para confirmar as nossas próprias quanto para lhes dar continuidade”.⁵¹⁷

Ao falarem sobre o passado do colégio, os narradores buscaram se colocar na posição de atores, vendo a si próprios e aos demais como personagens de um determinado acontecimento, buscando, ao mesmo tempo, valorizar episódios ligados à sua trajetória pessoal. Ao ser questionado sobre as lembranças mais marcantes do tempo de colégio, um dos ex-alunos conta:

⁵¹⁶ Em 21 nov. de 1966, a APM foi reestruturada, merecendo novos estatutos. A partir daí foram criadas as comissões de turma, “integrada por um professor titular respectivo e por dois pais eleitos dentre os que têm filhos na mesma, comissões estas cuja função mais proeminente é de acompanhar – num clima eivado de boa vontade (...) o desenvolvimento do currículo escolar e de sugerir a quem de direito providências julgadas oportunas ou aconselháveis, em ordem a conjurar falhas ou deficiências eventualmente verificadas” (BOLETIM da APM, v.7, n. 12, 1º sem, 1967, p. 1).

⁵¹⁷ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História...*, n. 17 p. 63-201, 1998. p.81.

Quando estava no primeiro primário o Irmão Titular, Zenóbio, preparou a sua sala para enfrentar o segundo ano no futebol. Não sei se escolheu os melhores e eu fui chamado quando ele me disse marcando com um círculo em meu redor: esta é a sua posição (zagueiro central). Até hoje eu sou zagueiro central no futebol.⁵¹⁸

Selecionar esse entre muitos outros fatos ocorridos, ao longo dos 12 anos que permaneceu no estabelecimento, evidencia não só a importância que teve o futebol na construção da identidade do narrador, mas o papel do professor na sua formação. Do mesmo modo, a postura injusta do Irmão “Frankenstein” pode ter contribuído para que a reconstrução feita sobre o Colégio no tempo presente seja tangenciada por ressentimentos que se traduzem numa crítica contundente ao modelo de ensino como um todo.

Além disso, o fato de ter sido testemunha ocular dos acontecimentos foi utilizado com frequência pelos narradores, não só para questionar versões construídas no tempo presente, mas para mostrar a sua autoridade no assunto. Durante uma visita feita pelo grupo de antigos alunos da turma de 1940 à nova sede do Colégio, um dos ex-alunos ficou indignado com o desconhecimento do vice-diretor sobre a o antigo prédio do Colégio.

Há 10 anos atrás nós fizemos nossa reunião lá, nosso cinquentenário. O vice-diretor, que foi quem nos acompanhou o tempo todo, mostrou lá uns painéis, em azulejo, sobre o Colégio antigo. [Quando] ele começou explicar... tudo errado, eu disse: ‘dá licença irmão, me permita fazer uma correção, porque eu vivi isso aí’. E foi aí que eu comecei a corrigir. Aqui, por exemplo [mostrando a foto], ele falou que era um outro negócio, eu disse: Não, aqui era o Salão Nobre, eu sei bem. Nem ele sabia...⁵¹⁹

⁵¹⁸ FREITAS, G.T. *Entrevista...*, 31 jan. 2001.

⁵¹⁹ AMARAL, J. L. *Entrevista...*, 07 dez. 2000.

Sem levar em conta a ocorrência de possíveis mudanças no agenciamento interno do prédio, após a sua saída do Colégio, e o fato de que talvez o anfitrião nem tenha conhecido o antigo prédio, para o narrador o que ficou valendo como verdade foram as lembranças que ele tinha sobre a distribuição espacial que havia no local cinquenta anos atrás.

Ao recordar os tempos de colégio, os narradores percorreram caminhos diversos em busca de um passado que em alguns momentos apresentou-se fugidio e desordenado, e, em outros, ressurgiu como se ainda fosse possível ouvir a algaravia durante os recreios e sentir as dores e os odores que o futebol deixava pelo corpo.

Enquanto alguns conseguiram lembrar de minúcias, como a data exata do dia da sua primeira comunhão, da cor da capa de um livro ou a nota obtida durante uma prova, outros precisaram fazer um grande esforço para lembrar, por exemplo, a partir de que série passaram a estudar no Colégio. De qualquer modo, no exercício dialético entre o presente e o passado, os dois grupos de narradores, indistintamente, procuraram fazer um esforço no sentido de ordenar as lembranças, procurando dar certa logicidade aos eventos narrados, o que denunciou, de certa forma, o peso da formação intelectual do grupo no ato de revisitar a memória.

No entanto, durante as entrevistas também ficou evidente a diferença existente no modo de lembrar entre as duas gerações de alunos, ainda que esses grupos mantenham um conjunto de traços característicos que possibilitam algumas aproximações.

De modo geral, as lembranças que compuseram as narrativas estão relacionadas a acontecimentos, cuja principal característica é a excepcionalidade, ou seja, dentre as atividades rotineiras da escola, foram selecionados aqueles episódios que deixaram marcas mais fortes na memória coletiva dos alunos. Um exemplo desse tipo de evento foi

a notícia da morte do Presidente Getúlio Vargas, pelo Serviço de alto-falante do Colégio, lembrado por todos os entrevistados que estudavam no colégio na época. Com impacto um pouco menor, também vieram à memória fatos ligados à Segunda Guerra, como a necessidade de portar salvo-conduto para viajar, o racionamento de alguns produtos básicos, como o trigo e o açúcar, os veículos a gasogênio e as campanhas que tiveram o envolvimento do Colégio.

Quando o Brasil declarou guerra ao Eixo, em 1943 o Colégio Santa Maria promoveu a Campanha da Borracha que consistia em mandar todos os seus alunos em residências, lojas, fábricas, logradouros públicos, etc. à cata de qualquer tipo de borracha para enviar como esforço de guerra ao governo brasileiro, que daria o destino certo.⁵²⁰

Ao serem instigados a falar sobre o cotidiano do colégio, ao lado de episódios mais pontuais ou inusitados, os narradores também recordaram de algumas atividades, que, embora fossem rotineiras, permaneceram na memória justamente pela sua invariabilidade, como a oração diária do terço, a obrigatoriedade da missa aos domingos e o castigo de “escrever linhas”. Mesmo assim, pequenas variações ou a inclusão de detalhes na descrição dessas atividades evidenciam o peso diferenciado que elas tinham sobre os alunos.

Algumas vezes, as mágoas e ressentimentos também afloraram à lembrança, compondo um mosaico onde o não dito ganhou expressividade nos gestos rápidos ou no olhar distante, mas, no geral, essas impressões foram suplantadas pelo sentimento de solidariedade e pela noção de pertencimento a um grupo coeso, que poderíamos nominar como “comunidade de inscrição”, conforme expressão utilizada por François Dosse.

⁵²⁰ FREITAS, G. T. *Entrevista...*, 31 jan. 2001.

Na noção de pertencimento, possivelmente encontramos a chave para analisar a eficácia das redes estabelecidas entre os antigos alunos do Colégio, fenômeno que nos chamou a atenção desde o primeiros contatos, à medida que os narradores, constantemente, faziam referência a encontros recentes com os antigos colegas de infância e, não raro, mantinham contato com alguns deles, mesmo durante a entrevista, para esclarecer dúvidas ou solicitar a colaboração na pesquisa. Ao longo do trabalho, pudemos verificar que, praticamente em todas as turmas do Colégio, existem grupos que mantiveram o hábito de se encontrar regularmente depois de deixar o Colégio. Esses contatos regulares são mais frequentes entre as turmas em que os estudantes permaneceram juntos por longo tempo, existindo casos de colegas que estiveram numa mesma turma desde a 1ª série do curso primário até o 3º ano científico. De acordo com Diether Garbers, um dos 32 formandos de 1947, a sua turma reúne-se mensalmente em Curitiba, mesmo com vários de seus componentes morando em outros Estados. Numa reportagem sobre os 50 anos de formatura, ele afirmava: “Nosso grupo, há cerca de 30 anos já vem se reunindo, sempre na última quarta-feira de cada mês”.⁵²¹

Em algumas situações a manutenção dos laços de amizade extrapolou os limites da própria turma, fazendo com que um dos grupos – composto por alunos da segunda geração – chegasse a ter 189 participantes. Questionado sobre os motivos que levaram à formação desse grupo, um dos entrevistados diz o seguinte:

Esse interesse foi praticamente após o término do curso. Havia ainda uma ligação muito grande, mesmo que o estudo posterior fosse para a área de Medicina, Advocacia ou Engenharia, as aulas da Universidade eram todas no mesmo prédio, na praça Santos Andrade, então, mesmo que se estivesse num outro

⁵²¹ GAZETA DO POVO, Curitiba, 07. Set.1997. p.17.

curso, a gente tinha uma oportunidade de se encontrar, ou pelo menos se ver, no dia a dia. Então aquela questão de se ver manteve um relacionamento e quando nós fizemos cinco anos de formados, nós realmente tivemos a nossa primeira reunião com o intuito de se reunir, e daí a coisa deslanchou e passou-se daqueles colegas que se formaram no ano de 57 para aqueles que a gente conhecia, como os que saíram do Colégio, ou os que tinham reprovado, ou permanecido no colégio e fomos ampliando esse círculo de amizades que culminou depois então com as reuniões anuais, pré marcadas. Hoje a gente se reúne normalmente, é um sistema interessante porque existe um cabeça e esse cabeça tem cinco ou seis auxiliares (...).⁵²²

A turma de 1940 constitui um dos grupos mais antigos que ainda se mantém em atividade, reunindo-se formalmente no Colégio, a cada dez anos, desde 1980. Fiéis ao modelo educacional marista, alguns dos entrevistados fizeram questão de exibir as fotos tiradas nos diferentes encontros em que os componentes aparecem na posição original em que estavam quando foram fotografados, por ocasião da formatura em 1940. Ao olhar os registros fotográficos, a percepção de que a cada encontro o grupo torna-se menor, muitas vezes mudou o tom da conversa, fazendo com que os narradores falassem com emoção sobre a perda dos amigos e a sua própria expectativa de vida. Um dos remanescentes da turma de formandos de 1945 conta que dos 17 colegas que se formaram com ele, mais da metade já é falecida: “Nossa turma costumava reunir-se de 5 em 5 anos, mas com a morte de um dos responsáveis pelos encontros, não nos encontramos mais. O último encontro foi em 1995”.⁵²³

Ainda que hoje os encontros sejam cada vez mais raros, a

⁵²² CAMBOIM, E. *Entrevista...*, 15 fev. 2001.

⁵²³ Idem.

manutenção dos laços de amizade entre as duas gerações de alunos do Colégio deve ser entendida como resultado dos vínculos forjados “a partir da sua participação num sistema comum de orientações expressivas e afetivas, que permite uma comunicação e um certo tipo de sociabilidade no seio de uma classe”.⁵²⁴

Por último, convém reforçar que a principal distinção entre os dois grupos de entrevistados está vinculada à atitude do narrador diante do ato de lembrar. Enquanto os mais jovens deram asas à imaginação, lembrando de acontecimentos, personagens e lugares ligados à vida escolar, numa perspectiva mais lúdica, os mais velhos, ao falarem sobre a escola, procuraram avaliar a própria experiência de vida, buscando revisar a memória em busca de significados que auxiliassem na apreensão de um passado que se distancia cada vez mais, necessitando do apoio de outros registros para a sua reconstrução.

Se, para a segunda geração, a narrativa se constituiu como experiência, para a primeira ela se configurou fundamentalmente como resistência, à medida que o narrador utiliza-se da memória para reagir contra a ameaça latente da decomposição, do esquecimento e da morte.

⁵²⁴ ANSART, Pierre. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 98.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procuramos compreender, a partir de migalhas e fragmentos disponíveis nos documentos e das experiências vivenciadas pelos narradores, os mecanismos utilizados pela Congregação Marista para a construção de um dispositivo organizacional, social e simbólico que possibilitasse a formação de uma elite modelada por um sistema único de pensamento.

Ao percorrer os territórios da memória, em busca do processo de construção da identidade dos antigos alunos maristas, percebemos que para a grande maioria dos entrevistados falar sobre o Santa Maria, longe de configurar uma atividade arqueológica pelas camadas do tempo, constituiu-se num diálogo sobre o presente, marcado pelos frequentes exercícios de reconstrução coletiva realizados pelos diferentes grupos de convívio. Desse modo, a manutenção das redes de sociabilidade desempenhou papel decisivo no processo de retroalimentação das lembranças, contribuindo para que determinados episódios permanecessem no imaginário coletivo e ressurgissem com nova roupagem, vistos a partir de lentes ajustadas pela emoção e pelas recordações de um tempo sem retorno. Porém, do mesmo modo que algumas lembranças ganharam cores mais fortes, o distanciamento do passado também contribuiu para que outras fossem amenizadas, ou até mesmo apagadas, evidenciando que, no processo de reconstrução da memória, os narradores elaboram discursos nos quais, junto com fragmentos de sua experiência de vida, afloraram determinados imaginários que refletem a maneira de o indivíduo ver a si próprio e ao seu meio, enfim, o seu modo de frequentar o mundo.⁵²⁵

⁵²⁵ GROSSI, Yonne de S.; FERREIRA, Amauri, C. Razão narrativa: significado e memória. In: *História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*. São Paulo, v. 4., n. 4, p. 25-38, jun. 2001. p. 31.

Os laços identitários, forjados no espaço colegial pelos estudantes do Santa Maria e mantidos, apesar das diferentes trajetórias pessoais e dos diferentes caminhos profissionais, constituem, sem dúvida, importante referência para avaliar o resultado das estratégias utilizadas pela congregação marista, na efetivação de seu projeto educacional. Convém lembrar, no entanto, conforme nos alerta Pierre Ansart,⁵²⁶ que essa permanência de laços deve ser considerada apenas no âmbito do imaginário social, sem pressupor, de forma alguma, qualquer homogeneidade do ponto de vista da ideologia política.

Como vimos, ao privilegiar a sociabilidade, dentro e fora do espaço escolar, como um dos aspectos fundamentais para a formação do aluno, juntamente com a educação do intelecto, do corpo e da alma, o modelo pedagógico efetivado pelos Maristas apresentava um diferencial importante em relação às demais instituições de ensino, no sentido de tomar a si a responsabilidade de formar uma elite preparada para desempenhar funções específicas na esfera social. Afirmações como “cumpre-nos preparar as elites que amanhã vão salvar a Igreja e a Pátria”⁵²⁷ foram a tônica dos discursos durante todo o período analisado.

Analogicamente, cabe notar que, no caso dos colégios femininos católicos, ocorreu um esforço, já a partir dos anos quarenta, no sentido de preparar as mulheres para o seu papel social. No entanto, a dicotomia existente entre essas novas práticas e o rigor do modelo educacional vigente nessas instituições – ainda calcado na forte vinculação entre educação feminina e espaço privado – dificultava a superação dos problemas vivenciados pela Igreja, cujo resultado mais visível foi o fenômeno de esvaziamento gradativo das instituições de ensino católico após o Concílio Vaticano II.

⁵²⁶ ANSART, Pierre. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 98.

⁵²⁷ RUBINI, Ático, Irmão. O Santa Maria não é Colégio de Padres. O SANTA MARIA. Órgão oficial dos alunos do Colégio Santa Maria. Curitiba, v.1, n.10, 1958 . p. 3 e 7.

Esse, talvez, seja um dos fatores explicativos para a maior resistência dos colégios masculinos, em contraposição ao franco declínio dos colégios dirigidos por congregações religiosas femininas a partir desse período.

Outro vetor interessante para analisar as trajetórias diferenciadas dos colégios masculinos e femininos pode ser encontrado nas próprias relações de gênero, uma vez que tanto a religião quanto a questão moral tinham um peso distinto para homens e mulheres. Enquanto as alunas dos colégios femininos eram oprimidas pelo “fantasma do pecado”, sendo treinadas para manter um comportamento exemplar, mais condizente com o modelo imposto pela sociedade e pela moral católica, os garotos precisavam “aprender a ser homens” e por isso gozavam de maior liberdade, estando sujeitos a um menor controle por parte da família e da escola.

Assim, ao implantarem um modelo educacional que levava em conta outros aspectos além da atividade intelectual e religiosa, os colégios Maristas tiveram maior facilidade na construção de uma identidade particular, que visava não só à formação de uma elite que adotasse hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração, mas que também fosse capaz de promover a reprodução desse modelo.

Nesse sentido, uma das marcas do projeto educacional dos colégios católicos pode ser dimensionada pela incorporação e a reprodução das práticas aprendidas no espaço escolar, nas atividades desenvolvidas fora do Colégio, durante e após a realização do curso. Um ponto relevante, nesse aspecto, está relacionado ao envolvimento constante dos ex-alunos em agremiações, constituídas e reguladas de acordo com o modelo aprendido no Santa Maria, mesmo quando congregava participantes oriundos de outros colégios. Durante as entrevistas, tivemos oportunidade de folhear dezenas de Estatutos, Livros de Atas e de Frequência, documentando atividades diversas, que consistiam em grupos de estudo, “interessados em discutir temas da atualidade”, ou na produção de textos e editoração de jornais. Além da permanência da ordem e da disciplina, alguns desses grupos também procuravam manter outros hábitos aprendidos no colégio, como a prática da

caridade, destinando parte dos recursos arrecadados na aquisição de objetos doados a entidades assistenciais.

Desse modo, o que se constata é que os ex-alunos respondiam positivamente aos objetivos do modelo educacional, que visava, a um só tempo, treinar o indivíduo para conviver no espaço público, exercendo o papel a ele destinado na sociedade, e promover uma configuração específica, na qual o grupo se distinguiu dos demais por uma educação de qualidade, pautada em valores morais e religiosos.

Além de se apoiar nesse tripé, a congregação Marista mostrou-se extremamente habilidosa ao estabelecer uma engenhosa aliança entre tradição e modernidade, uma vez que, sem abandonar seus princípios paradigmáticos, buscando a manutenção de valores tradicionais, o Colégio procurava possibilitar aos alunos o contato com as inovações do mundo moderno, utilizando-as a seu favor. Essa estratégia afinava-se ao discurso que vinha sendo construído pela Igreja, desde Leão XIII, para se adaptar à modernidade sem perder seus espaços de poder. A partir do pontificado de Pio XI, quando os avanços do mundo moderno, somados ao gradativo relaxamento da disciplina familiar, passaram a exigir uma vigilância cada vez mais extensa e cuidadosa sobre os jovens, a Igreja propôs que os educadores se utilizassem dos chamados “instrumentos de vulgarização dos costumes” no seu projeto de evangelização.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o sucesso do modelo educacional Marista, no período analisado, deveu-se à constituição de uma “comunidade de inscrição”, cuja consolidação foi facilitada pela combinação de outras quatro categorias, que são os “paradigmas”, as “configurações”, os “rastros” e os “lugares”, consideradas por François Dosse como fundamentais para a análise no campo da história intelectual.⁵²⁸

⁵²⁸ “*De l’histoire des idées à l’histoire intellectuelle*”. Palestra proferida em 16 de abril de 2001, na UFPR.

Associando essas categorias aos “acontecimentos” e “personagens”, que segundo Michel Pollak,⁵²⁹ compõem, junto com os “lugares”, os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, o trabalho procurou buscar caminhos que pudessem mostrar a chave para entender as estratégias engendradas pelo Colégio para efetivar satisfatoriamente seu modelo educacional e perceber os mecanismos utilizados para a construção dessa “comunidade de inscrição”. Desse modo, ao analisar as práticas utilizadas no sentido de respaldar o seu modelo educacional, consideramos o Guia das Escolas como o repositório do “paradigma” norteador da constituição dos dispositivos sociais e simbólicos, no qual estava pautada a ação educativa do Colégio. Estreitamente vinculada a esse paradigma estavam as redes de sociabilidade, cujo principal objetivo era a criação de uma “configuração” particular que se mantivesse em outros espaços, fora da instituição. Por último, complementando esses aspectos, estariam os “rastros” e os “lugares”, que serviriam como elementos capazes de dar identidade às configurações, cristalizando um determinado modelo de conduta que garantisse à Igreja Católica a continuidade do projeto de ocupação de espaços de poder.

Mesmo tendo clareza de que conhecer o passado é uma “façanha tão extraordinária quanto conhecer as estrelas”,⁵³⁰ percorremos a antiga sede do Colégio em busca de vestígios deixados por personagens que ocuparam um espaço, reconstruído a partir das referências documentais e de uma dose de imaginação, uma vez que o Santa Maria da Rua 15 hoje nada mais é do que um “lugar de memória”.

⁵²⁹ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

⁵³⁰ KLUBER citado por LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo: EDUC, n. 17, p. 63-202, 1998. p. 73.

FONTES

A MANHA. Primeiro órgão de comunicação entre os alunos do Instituto Santa Maria. [Curitiba], n. 3, 1936.

ÁLBUM comemorativo da Exposição Feira Inter-estadual de Curytiba. Curytiba: s.ed.[1934?]

ALMANACH do Paraná para 1929. Curytiba: Livraria Econômica, 1929.

ALVOR; PRO DEO ET PATRIA, 1937-1938. Orgão da Associação dos Antigos Alunos do Instituto Santa Maria. [Curitiba], [1938?]. Edição Especial dedicada ao Instituto Santa Maria.

AMARAL, José Leal do. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 07 dez. 2000.

ARNS, Frei João Crisóstomo. *Uma escola centenária em sua moldura histórica* (1896-1996). Curitiba: Gráfica e Editora Linarth, 1997.

ARQUIDIOCESE de Curitiba. *Anuário 1983-1984*. Curitiba: Arquidiocese de Curitiba, 1985.

ASSOCIAÇÃO DE ANTIGOS ALUNOS MARISTAS DE CURITIBA. *Estatutos*. Curitiba, 1959.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DO COLÉGIO SANTA MARIA. *Estatutos*. Curitiba: Voz do Paraná, [196-?].

_____. *Estatutos*. Curitiba, 1967.

ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DO COLÉGIO SANTA MARIA. *Ata da fundação da AAACSM de Curitiba-Pr.*, realizada no dia 14 dez. 1978.

BARROS, José de Camargo, Bispo *Carta Pastoral despedindo-se dos seus diocesanos de Corytiba*. Corytiba: Typ. Impressora Paranaense, 1904.

_____. Bispo. *Carta Pastoral estabelecendo o óbulo diocesano*. 1896. Corytiba: Impressora Paranaense, 1896.

BARROS, Myriam Moraes de Lins. Memória e família. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Revistas dos Tribunais, v. 2, n. 3, p. 32-3, 1989.

BARSOZZI, Bruno. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 05 out. 2001.

BIGARELLA, João José. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 25 maio. 2000.

BLAKE, Augusto Victorino Alves. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BOLETIM da Associação de Antigos Alunos Maristas de Curitiba. Curitiba, n.1-29, 1957-1963.

BOLETIM Eclesiástico da Arquidiocese de Curitiba. [Curitiba: s.n.], 1951-1959.

BOLETIM Informativo da Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural, v. 23, n. 119, dez. 1996.

_____. Curitiba: Fundação Cultural, n.4, nov. 1960.

BONATO, Firmino, Irmão. *Colégio Santa Maria*. Curitiba, 1980.

BRAGA, João Francisco, Bispo. *Carta Pastoral Saudando seus diocesanos*. Curitiba, 1908.

BRASIL. Convênio Nacional de Estatísticas Educacionais. *Estatística do Ensino Primário Geral* (público e particular), 1936.

CALVO, João Carlos. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 13 jun. 2001.

CAMARGO NETO, Francisco Natel. *Depoimento concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 25 jan. 2000.

CAMBOIM, Edison. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 15 fev. 2001.

CAMPELO, Geraldo S. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 18 dez. 2001.

CARNEIRO, David; VARGAS, Túlio. *História biográfica da República no Paraná*. Curitiba: Banestado, 1994.

CARTA Pastoral, do Arcebispo Metropolitano-Primaz e mais bispos brasileiros, ao Clero e fiéis da Igreja do Brasil. 1890. São Paulo: Typ. Salesiana, 1890.

CARVALHO, Felisberto de (coord). *Methodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901.

CASTRO, Joaquim Vicente de. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 02 fev. 2001.

CINQUENTENÁRIO dos Irmãos Maristas no Brasil Central 1897-1947. São Paulo: [s.n.], [194-?]. Edição Comemorativa.

COLÉGIO SANTA MARIA. *Extrato do Regimento Interno*. Curitiba, 1965.

_____. *Histórico: 1924-1953*. Curitiba, [1953?]. Não publicado.

_____. *Relatórios de 1959-1964*.

COMEMORAÇÃO do Cinquentenário dos Irmãos Maristas no Brasil Central. São Paulo: Indústria Gráfica Siqueira, 1947.

CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL. *Função das Associações de Pais e Mestres*. Rio de Janeiro: Secção Gráfica da Editora do Brasil, 1960.

CONGREGAÇÃO MARIANA do Colégio Santa Maria. *Livro de atas*. Curitiba, 1955-1962.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ANTIGOS ALUNOS MARISTAS, 4., 1966, São Paulo. *Boletim...* São Paulo, jul. 1966.

_____, 1966, São Paulo. *Boletim...* São Paulo, maio-jun., 1967.

CORDUM, José Albano. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. São José dos Pinhais, 09 ago. 2001.

DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 15 out. 1927.

_____. Curitiba, 16 mar. 1923.

ECOS do Internato do Ginásio Paranaense. Curitiba: Tipografia João Haupt, 1940-1959.

ECOS. São Paulo: Colégio Arquidiocesano, 1946.

_____: Colégio Arquidiocesano, n. 58, 1949.

FEDALTO, Pedro, Bispo. *A arquidiocese de Curitiba na sua história*. Curitiba: Arquidiocese de Curitiba, 1958.

FREITAS, Geraldo Teixeira de. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 31 jan. 2001.

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

GALLEGO, Saturnino. *São João Batista de La Salle: fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs (1651-1719)*. São Paulo: Loyola, 1993.

GAZETA DO POVO. Curitiba, 07 set. 1997.

_____. Curitiba, 20 ago. 1933.

GREGÓRIO XVI, Papa. *Carta Encíclica Mirari vos*. Sobre os principais erros de seu tempo. 1832. Petrópolis (RJ): Vozes, 1947.

GRÊMIO DOS ALUNOS DO SANTA MARIA. *Constituição*. Curitiba, 1964.

_____. *Estatuto*. Curitiba: Colégio Santa Maria, [197-?].

GROFF, Luiz. *Crônicas agudas*. Curitiba: Massao Ohno, 1985.

_____. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 13 dez. 2000.

GUIDE des écoles a l'usage – rédigé d'après les règles et les institutions du Vénérable Champagnat. 3. ed. Paris: Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1923.

IANNARONE, Reginaldo, Padre. *Encíclicas Sociais*. São Paulo: Edições Paulinas, [19--?].

IGREJA CATÓLICA. *Carta Coletiva do episcopado brasileiro da província eclesiástica de São Paulo sobre alguns erros contra a fé e a moral*. São Paulo: Oficinas Gráficas da Ave-Maria, 28 nov. 1941.

_____. *Carta Pastoral de Dom Francisco Braga Saudando seus diocesanos*. Curitiba, 23 fev. 1908.

_____. *Carta Pastoral de Dom Francisco Braga*. Curitiba, 24 maio 1927.

_____. *Pastoral coletiva do episcopado brasileiro ao clero e aos fiéis das duas Províncias Eclesiásticas do Brasil*. Mariana: Typ. Episcopal, 1900.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conselho Nacional de Estatística. *Anuário estatístico do Brasil, 1947*. Rio de Janeiro, 1948.

INSTITUTO SANTA MARIA. *Regimento Interno*. Curitiba, 30 jul. 1933.

_____. *Relatório de 1931-1945*.

IWERSEN, José Augusto. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 06 fev. 2002.

JAVIERRE, José Maria. *Pio X*. Lisboa: Editorial Aster; São Paulo: Livraria Flamboyant, [19--?].

KLOSS, Maximiliano. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 05 dez. 2000.

LEÃO XIII, Papa. *Cartas encíclicas aos Patriarcas, Primazes, Arcebispos e Bispos de todo o mundo católico*. 1886 e 1887. Porto (Portugal): José Frutuoso da Fonseca, 1893. v.2

_____. *Encíclica Aeterni Patris*. 1879. Sobre a filosofia cristã. Rio de Janeiro: Vozes, 1956.

_____. *Encíclica Arcanum*. 10 fev. 1880.

_____. *Encíclica Nobilíssima Gallorum Gens*. 8 fev. 1888.

_____. *Encíclica Quod Apostolici Muneris*. Sobre o socialismo e o comunismo. 1878. Petrópolis (RJ): Vozes, 1956.

_____. *Encíclica Sapientiae Christianae*. Sobre os principais deveres dos cidadãos, 10 de janeiro de 1890. São Paulo: Tip. da Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 1965.

LEMOS, Joanita F. L. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 23 jun. 1999.

Mimeografado, n. 1-8, [19--?].

MORAES, Souza. *A organização espírita no Brasil*. Curitiba: Typographia e Papelaria Ghignone, 1920.

MOREIRA, Fernando A. O ensino primário no Estado do Paraná. *Revista O Ensino*. Curitiba, v.3, n. 1, p. 22-34, ago. 1924.

O ALVOR. Órgão da Associação dos Antigos Alunos do Instituto Santa Maria. Curitiba, 1935-1936.

O ALVOR. Órgão da Associação dos Antigos Alunos do Instituto Santa Maria. [Curitiba], 1938. Edição especial. 1938.

O INSTITUTO. Anuário do Colégio Santa Maria. Curitiba, 1948.

O INSTITUTO. Órgão dos alunos do Instituto Santa Maria. Curitiba, v.1-5, 1939-1944.

O SANTA MARIA. Órgão oficial dos alunos do Colégio Santa Maria. Curitiba, n.2-53, 1957-1964.

O VIGARISTA. Periódico de circulação interna ao Colégio Santa Maria. Curitiba.

PAIS E MESTRES MARISTAS. Órgão oficial da Associação de Pais e Mestres do Colégio Santa Maria. [Curitiba], n. 1-12, 1960-64.

PARANÁ. Governador (1928: Rocha). *Mensagem do Governador do Estado do Paraná Dr. Caetano Munhoz da Rocha apresentada na abertura Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1928*. Curitiba, 1928.

PARANÁ. Governador (1939: Ribas). *Mensagem do Interventor do Estado do Paraná Manoel Ribas apresentada na abertura Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1939*. Curitiba, 1939.

PARANÁ. Governador (1956-1961: Lupion). *Mensagem do Governador do Estado do Paraná Moysés Lupion apresentada na abertura Assembléia Legislativa do Estado do Paraná em 1958*. Curitiba, 1958.

PARANÁ. *Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná apresentado a S. Exa. o Sr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha Presidente do Estado por Alcides Munhoz Secretario Geral d'Estado referente aos serviços do exercício financeiro de 1922-1923*. Curitiba: [s.n], 1924.

PAULA, José Rodrigues de. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 07 dez. 2000.

PIO IX, Papa. *Carta Encíclica Qui pluribus*. Sôbre os erros contemporâneos e o modo de os combater, 1846. Petrópolis (RJ): Vozes, 1952.

_____. *Encíclica Quanta cura e o Sílabo*. Sôbre os erros do Naturalismo e Liberalismo, 1864. Petrópolis (RJ): Vozes, 1959.

PIO X, Papa. *Encíclica Pascendi Dominici Gregis*. Sobre as Doutrinas Modernistas. São Paulo: Edições Paulinas, 1907.

PIO XI, Papa. *Encíclica Casta Connubii*. Sobre o matrimônio cristão. São Paulo: Edições Paulinas, 1965.

_____. *Encíclica Divini Illius Magistri*. 1929. Sobre a educação cristã da juventude. São Paulo: Edições Paulinas, 1965.

PUPPI, Ildefonso C. *Fatos e reminiscências da Faculdade*. Curitiba: Fundação da Universidade Federal do Paraná, 1986.

RITZMANN, Edison. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 14 fev. 2001.

SALIM, Emílio José., Monsenhor. *Ciência e religião*; ensaio de apologia do catolicismo. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1959.

SAMWAYS, Noel. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 29 jan. 2002.

SILVA, Chrizanto Chrisostomo da. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 24 jan. 2001.

TOMAZZI, Nelson. *Depoimento concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 25 ago. 2000.

VENDRAMETTO, Carlos. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 05 set. 2001.

VILANOVA FILHO, Antonio A. *Entrevista concedida a Roseli Boschilia*. Curitiba, 02 out. 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. In: Anuário Antropológico/95. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. (orgs). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

ANDRADE, Mariza Guerra de. A educação exilada: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANSART, Pierre. Ideologias, conflitos e poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARCHANJO, Léa Rezende. Gênero e educação: relações de gênero no Colégio Estadual do Paraná (1950-1960). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

ARENDT, Hannah. Religião e política. In: ARENDT, Hannah. A dignidade da política: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 55-71.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 1981.

ARY, Zaíra. Masculino e feminino no imaginário católico: da ação católica à teologia da libertação. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2000.

AUBERT, Roger; HAJJAR, Joseph. A Igreja na sociedade liberal e no mundo moderno. Petrópolis (RJ): Vozes, 1976, v. 1 e 3.

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1963.

AZZI, Riolando. A igreja e os migrantes. São Paulo: Paulinas, 1987.

_____. História da Educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1996. v. 1.

_____. História da Educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1997. v. 2.

_____. História da Educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999. v. 3.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1995.

BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond. Tratado de sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BALANDIER, Georges. O poder em cena. Brasília: UnB, 1982.

BENATO, Mário Antônio. Da ação católica à pastoral da juventude. Petrópolis (RJ): Vozes, 1985.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). Educar em revista. Curitiba. n. 18, p. 103-141, jul.-dez. 2001.

BOSCHILIA, Roseli. Educação e Nacionalismo: práticas de militarização nos colégios católicos (Texto apresentado no XXI Simpósio da ANPUH, em Niterói – RJ. Jul. 2001).

_____. Representação: um conceito polissêmico e multidisciplinar. Tuiuti: Ciência e Cultura. Curitiba: UTP, n. 16, p. 39-52, mar. 2000.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. A economia das trocas simbólicas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. Habitus, code et codification. In: Actes de La Recherche em Sciences Sociales. [Paris], n. 64. p. 40-4, set., 1986.

BUFFA, Ester. Ideologias em conflito: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CARNEIRO JR, Renato A. Religião e política: a Liga Eleitoral Católica e a participação nas eleições (1932-1954). Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em História), UFPR.

- CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc.XVIII - fim do século XIX. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude, (org.) História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: Perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. v. 4.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. Educação e realidade. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, 1995.
- CROUZET-PAVAN, Elizabeth. Uma flor do mal: os jovens na Itália Medieval (séculos XIII-XV). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude, (org.) História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 1999.
- DAMATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- DAVIS, Natalie. Ritos de violência. In: DAVIS, Natalie. Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna; oito ensaios. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- DE DECCA, Edgard. Os muitos modernismos. História: Questões & Debates. Curitiba: ANPUH, v. 11, n. 20-21, p. 5-16, jun.-dez., 1990.
- DÉCHAUX, Jean Hugues. Norbert Elias et Pierre Bourdieu: analyses conceptuelles comparées. Archive Européen de Sociologie. Cambridge, n. 34, 1993.
- DELUMEAU, Jean. A confissão e o perdão: as dificuldades da confissão nos séculos XIII a XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- DESAN, Suzanne. Massas, comunidade e ritual na obra de E. P. Thompson e Natalie Davis. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

- _____. A sociedade de corte. Lisboa: Estampa, 1995.
- _____. Modelos de jogo. In: Introdução à Sociologia. Lisboa: Edições 70, 1970. p. 77-112.
- _____. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v.1.
- ENGEL, Magali G. História da Cultura: buscas e caminhos. Revista *Ágora*. Niterói: Núcleo de Pesquisa em História da Cultura. v. 1, n.1, p. 30-38, 1993.
- ERIBON, Didier. Michel Foucault e seus contemporâneos. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ESCOLANO, Agustin. La arquitetura como programa. *Espacio-escuela y curriculum*. Historia de la Educación. v. 12-13, p. 97-120, 1993-1994.
- ESPIG, Márcia Janete. A presença da gesta carolíngia no movimento do Contestado. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMES, Angela de Castro. Essa gente do Rio... : modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- GROSSI, Yonne de S.; FERREIRA, Amauri, C. Razão narrativa: significado e memória. *História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*. São Paulo, v.4, n.4, p. 25-38 jun. 2001.
- HAHNER, June E. Educação e Ideologia: profissionais pioneiras na América Latina do século XIX. In: IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe. (orgs.) Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo:

EDUSP, 1996. p. 97-126.

Haidar, Maria de Lourdes M. O ensino secundário no Império Brasileiro. São Paulo: Editora da USP; Editorial Grijalbo, 1972.

HAROCHE, Claudine. Da palavra ao gesto. Campinas, SP: Papirus, 1998.

HOBBSAWM, Eric. A era dos impérios (1875-1914). 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

IWAIA, Marilda. Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pillotto (1940-1960). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2001.

LE GOFF, J. Memória. História e Memória. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LENHARO, Alcir. Sacralização da política. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude, (org.) História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LIMA, Luís Felipe. A história de vida como fonte. In: RIBEIRO, Suzana S. L.; LIMA, Luís Felipe et al. O NEHO e a experiência de pesquisa em história oral. Disponível em: < www.ffch.usp.br/dh/neho/temporaes/htm > Acesso em: 21 mar. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC –SP. São Paulo: EDUC, n. 17, p. 63-202, 1998.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (org). Mannheim: sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

MANOEL, Ivan A. Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo. São Paulo: Unesp, 1996.

MARCHETTE, Tatiana D. Corvos nos galhos das acácias: o movimento anticlerical em Curitiba. Curitiba: Aos quatro ventos, 1999.

MARCHI, Euclides. A invenção do herói: a América pela vontade de Deus. História: Questões & Debates. Curitiba: ANPUH, v. 12, n. 22-23, p. 133-150, jun-dez., 1991.

_____. Religião e Igreja: a consolidação do poder institucional. História: Questões & Debates. Curitiba: ANPUH, v. 14, n. 26-27, p. 172 -195, jan-dez., 1997.

_____. Uma Igreja no Estado livre: o discurso da hierarquia católica sobre a República. História: Questões & Debates. Curitiba: ANPUH, v.10, n. 18-19, p. 213-259, jun-dez, 1989.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Meu lar é o botequim: alcoolismo e masculinidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral e memória: a cultura popular revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MONTENEGRO, Antonio Torres; FERNANDES, Tania. (orgs.) História oral: um espaço plural. Recife: Universitária; UFPE, 2001.

MORAES FILHO, Evaristo de (org). Simmel: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

MORAES, Maria Célia M. de. Educação e política nos anos 30. In: IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe M. (orgs). Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. p. 127-151.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber. Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 107-118.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Educar para a cidadania através de valores católicos: Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. In: NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti do. (org). Memórias da Educação: Campinas (1850-1960). Campinas: Unicamp, 1999. p. 197-243.

NEVES, Lucilia de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral. São Paulo, v.3, n. 3, p. 109-116, jun. 2000.

NIETHAMMER, Lutz. Conjunturas de identidade coletiva. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC –SP. São Paulo, n. 15, p. 119-134, 1997.

NUNES, Maria Thétis. Ensino secundário e sociedade brasileira. 2. ed. São Cristóvão (SE): Editora da UFS, 1999.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. História da Filosofia. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PAOLI, M. C., SADER, E. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (notas de leituras sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, R. (org.) A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PASSOS, Mauro. A pedagogia catequética e o movimento educativo-religioso na Primeira República do Brasil (1889-1930): seus pressupostos e suas relações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. CD-Rom.

PASTOUREAU, Michel. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude, (org.) História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

PERROT, Michele. A força da memória e da pesquisa histórica. In: Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, n. 17, p. 351-360, nov. 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. O imaginário da cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Escola de virtudes sociabilidades no Colégio Cajuru 1907-1942. Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado UFPR.

PISCITELLI, Adriana G. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. Campinas (SP): IFCH/UNICAMP, 1993. p. 149-171. (Cadernos Pagu, 1).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v. 5.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org). Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

REVEL, Jacques (org). Jogo de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RICOEUR, Paul. La memoire, l’Histoire, l’Oubli. Paris: Edition de Seuil, 2000.

RODRIGUES, Iram Jácome. Igreja e movimento operário nas origens do novo sindicalismo no Brasil (1964-1978). História: Questões & Debates. Curitiba: ANPHU v. 15, n. 29, p. 25-58, jan-dez. 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis (RJ): Vozes, 1978.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Michel Foucault: um pensador das redes de poderes e das lutas sociais. Educação, Subjetividade e Poder. Porto Alegre, v.3, n. 3, p. 07-16, jan.-jun., 1996.

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da Era Moderna. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude, (org.) História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHNAPP, Alain. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude, (org.) História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SHORTER, Edward. Naissance de la famille moderne XVIII-XXe siècle. Paris: Editions du Seuil, 1977.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. In: *Religião e sociedade*. Petrópolis(RJ): Vozes, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul-dez. 1990.

SHORTER, Edward. *Naissance de la famille moderne XVIII-XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil, 1977.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. *Reinvenções da utopia: a militância política dos jovens nos anos 60*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

Souza, M. Cecília C. C. de; Hilsdorf, M. Lucia S. Entre oligarquias republicanas e Igreja ultramontana, um olhar para os esquecidos: José Vicente de Azevedo e a educação das meninas negras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. CD-Rom.

STRAUBE, Emami C. *O prédio do gymnasio (1903-1990)*. Curitiba: SEEC, 1990.

THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. v.3.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996. (Farol do Saber).

VALLE, Lílian do. *A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73-106.

VECHIA, Ariclê. Imigração e educação em Curitiba – 1853-1889. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. (orgs). Programa de ensino da escola secundária brasileira:1850-1951. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

VICENS VIVES, Jayme. Historia General Moderna. Barcelona: Montaner Y Simon & A, 1952. v. 6, t. 2.

VIÑAOFRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. Historia de la Educación. v. 12-13, p. 17-94, 1993-1994.

VINCENT, Gérard. Os católicos: o imaginário e o pecado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WERNET, Augustin. A Igreja Paulista no século XIX: a reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861). São Paulo: Ática, 1987.

ANEXO 1 –

RELAÇÃO DE ENTREVISTADOS

Primeira geração 1925-1942

Nome	Nascimento	Período em que estudou no SM	Profissão	Data entrevista	Observações
Irmão Albano José Cordum	1916	Morou no Juvenato Champagnat de 1929 a 1933.	Irmão Marista	09/08/2001	Foi professor do Santa Maria 1941 a 1967. Estudou entre 1932 e 1933
Joaquim Vicente de Castro	1921	1932-1937	Médico (aposentado)	02/02/2001	Fez o curso ginásial no SM. Trabalhou no Colégio como secretário, de 1937 a 1945
João José Bigarella	Déc. de 1920	1933 –1939	Geólogo	26/05/2000	Estudou no SM desde o 3º ano primário.
José Amaral	Déc. de 1920	1936-1940	Administrador de empresa (aposentado)	07/12/2000	Fez o curso ginásial no SM
José R. de Paula	1925	1936-1940	Engenheiro (aposentado)	07/12/2000	Fez o curso ginásial no SM
Geraldo S. Campelo	1924	1935-1940	Engenheiro empresário	18/12/2001	Estudou no SM a partir do 4º ano primário
Maximiliano Kloss	Déc. de 1920	1936-1940	Engenheiro (aposentado)	05/12/2000	Fez o curso ginásial no SM

Segunda geração 1943-1965

Nome	Nascimento	Período em que estudou no SM	Profissão	Data da entrevista	Observações
Bruno Barsotti	1928	1935-1945	Engenheiro (aposentado)	05/10/2001	Estudou desde o 3º ano primário
João Carlos Calvo	1930	1943-1949	Engenheiro (aposentado)	13/06/2001	Fez o ginásio e o Científico
Edison Ritzmann	1935	1945-1953	Engenheiro (aposentado)	14/02/2001	Estudou desde o 3º ano primário
Luis Groff	Déc. De 1930	1948-1954	Engenheiro/escritor e empresário	13/12/2000	Fez o ginásio e o Científico
Geraldo Teixeira de Freitas	1934	1942-1954	Médico	31/01/2001	Estudou desde o primário
Chrizanto C. da Silva	1935	1947-1954	Médico	24/01/2001	Fez o ginásio e o Científico
Antonio Azambuja Vilanova Filho	1937	1947-1956	Bacharel em História e Geografia	02/10/2001	Fez o ginásio e o Científico
Edison Camboim	1940	1947-1957	Engenheiro (aposentado)	15/02/2001	Estudou desde o primário
Noel Samways	1941	1951-1960	Jornalista	29/01/2002	Estudou desde o 2º ano primário
Carlos Vendrametto	1948	1955-1963	Empresário	05/09/2001	Estudou do 2º prim. até o 2º científico
Nelson Tomazzi	Déc de 1940	Início anos 60	Doutor em História	25/08/2001	Fez o 2º e o 3º científico
Francisco Natel de Camargo Neto	Déc de 1940	Formou-se em 1965	Médico	25/01/2001	Fez apenas o 3º científico
José Augusto Iwersen	1946	1953-1964	Empresário	06/02/2002	Estudou desde o primário

ANEXO 2 -

Congregações religiosas masculinas e femininas e respectivos estabelecimentos escolares localizados em Curitiba antes da década de 1930

Congregação	Nome da escola	Início	Gênero
Congregação dos Santos Anjos	Colégio Santos Anjos	1896	F
Ordem dos Padres Franciscanos	Colégio Bom Jesus	1896	M
Congregação das Irmãs de São José de Chambery	Colégio São José	1902	F
Irmãs Italianas	Escola São Francisco de Paula	1902	
Irmãs da Divina Providência	Colégio Divina Providência (fundado em 1896 como Nossa Sra. da Imaculada Conceição)	1903	F
Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus	Colégio Sagrado Coração de Jesus	1904	F
Irmãs Franciscanas da Sagrada Família	Internato Sagrada Família	1906	F
Irmãs Franciscanas da Sagrada Família	Escola Santo Antônio – Orleans	1906	F
Congregação de Notre Dame do Sion	Colégio Notre Dame do Sion	1906	F
Congregação das Irmãs de São José de Chambery	Colégio N. Sra. de Lourdes – Cajuru	1907	F
Irmãs Franciscanas da Sagrada Família	Escola Dom Pedro – Dom Pedro	1908	F
Irmãs Franciscanas da Sagrada Família	Escola Sta. Cândida – Santa Cândida	1912	F
Irmãos Maristas Província Central	Colégio Santa Maria	1924	M
Padres Lazaristas da Província Brasileira	Internato do Ginásio Paranaense	1925	M
Irmãos Maristas Província Central	Internato Marcelino Champanhat	1925	M
Irmãs Franciscanas da Sagrada Família	Internato Menino Jesus	1927	F

FONTE: A ARQUIDIOCESE DE CURITIBA NA SUA HISTÓRIA. Curitiba: Arquidiocese de Curitiba, 1958.

ANEXO 3 -

Total de alunos, ensino superior, secundário, comercial, industrial e profissional, por estados (São Paulo, paraná e santa catarina) – 1947

ESTADOS	Total de alunos		Ensino Superior		Secundário		Comercial		Industrial		Pedagógico	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
São Paulo	920.402	100	5119	0,5	63.008	6,9	29.398	3,2	4938	0,5	3506	0,4
Capital	264.858	29	4274	1,6	27.880	10,5	17.004	6,4	2556	1,0	1004	0,4
Paraná	141.509	100	1317	0,9	7.651	5,4	964	0,7	248	0,2	332	0,2
Capital	32.537	23	1317	4,0	5.605	17,2	781	2,4	196	0,6	237	0,7
Sta. Catarina	158.600	100	53	0,03	1.781	1,1	447	0,3	249	0,1	1249	0,8

FONTE: IBGE – Censo de 1947, relativo a 1942.

ANEXO 4 -

Curriculo do curso secundário implantado por Francisco Campos

MATÉRIAS	Séries				
Português	I	II	III	IV	V
Francês	I	II	III	IV	
Inglês		II	III	IV	
Alemão (facultativo)					
Latim				IV	V
História da Civiliza�o	I	II	III	IV	V
Geografia	I	II	III	IV	V
Matemática	I	II	III	IV	V
Ciências Físicas e Naturais	I	II			
Física			III	IV	V
Química			III	IV	V
História Natural			III	IV	V
Desenho	I	II	III	IV	V

ANEXO 5 - Currículo do Curso Secundário (I E II Ciclo) implantado pela Reforma Capanema*

MATÉRIAS	Curso Ginásial				Curso Colegial		
	1ª	2ª	3ª	4ª	I	II	III
Português	1ª	2ª	3ª	4ª	I	II	III
Latim	1ª	2ª	3ª	4ª			
Francês	1ª	2ª	3ª	4ª	I	II	
Inglês		2ª	3ª	4ª	I	II	
Espanhol					I		
Matemática	1ª	2ª	3ª	4ª	I	II	III
Ciências Naturais			3ª	4ª			
História Geral	1ª	2ª			I	II	
História do Brasil			3ª	4ª			III
Geografia Geral	1ª	2ª			I	II	
Geografia do Brasil			3ª	4ª			III
Trabalhos Manuais	1ª	2ª	3ª	4ª			
Economia Doméstica			3ª	4ª			
Canto Orfeônico	1ª	2ª	3ª	4ª			
Educação Física	1ª	2ª	3ª	4ª			
Física					I	II	III
Química					I	II	III
Biologia						II	III
Filosofia							III
Desenho					I	II	III

* O currículo do curso Clássico seguia a mesma estrutura do curso Científico, com a inclusão de Latim e Grego e a supressão de Desenho.

ANEXO 6 -**Relação dos Patronos da academia literária Dom Pedro II e seus respectivos representantes, em 1948**

Nome do Patrono	Nome do Aluno
1 Antonio Vieira	Luiz Orłowski
2 Rui Barbosa	Luiz A. Garcez
3 Carlos de Laet	Antonio L. de Paula
4 José de Alencar	Félix José Strobel
5 Paulo Setubal	Alfredo de Moraes Filho
6 Alfredo E. Taunay	Altevir Pimpão de Almeida
7 Euclides da Cunha	Clóvis do Espírito Santo
8 Alexandre Herculano	Luiz Carlos Reis
9 Gregório de Matos	Carlos Rubens Molli
10 Luiz Vaz de Camões	Mário M. Macedo
11 Humberto de Campos	Antero Sérgio Correia
12 Jackson de Figueiredo	Willy João Brun
13 Casemiro de Abreu	João Arrata
14 Eduardo Prado	Armando Hyran de Bastos
15 Fagundes Varela	Eduardo Evaristo Veiga
16 Miguel Couto	Jaime Rocha
17 Machado de Assis	José Luiz Lima
18 Gonçalves Dias	Munir Guérios
19 Pandiá Calógeras	Jaime Sunyê
20 Castro Alves	Bernardo Stam de Barros
21 Antero de Quental	Amir Mussi
22 Antonio de Castilho	Sérgio Monte Lima Lourival
23 Olavo Bilac	Lourival Saad
24 Rocha Pombo	Júlio Bittencourt
25 Silvio Romero	Altino Hiran Franco
26 José de Anchieta	Toshihiko Tan
27 Tobias Barreto	Amaury G. Grassi Mattei
28 Frei Francisco de Montalverne	Aristides Cordeiro
29 Raimundo Correa	Rui Forville
30 Emilio de Menezes	Moacir Pacheco Junior
31 Guerra Junqueiro	João Bley Amaral
32 Vicente de Carvalho	Ernani Cartaxo
33 Afonso Celso	Manuel Eduardo Correia
34 Almeida Garret	Danilo Martins
35 Camilo Castelo Branco	Raul Blei Maia
36 Catulo da Paixão Cearense	Luiz Fernando Guimarães
37 Alvares de Azevedo	Lauro de Castro Beltrão
38 Monteiro Lobato	Waldomiro Baptista Junior
39 Romário Martins	Manoel Francisco Beltrão
40 Andersen	Carlos Alberto Moro

ANEXO 7 - Filmes exibidos no Cinema Santa Maria no período entre 1950 e 1953.

Data	Dia semana	Filme	Renda	Observações
18/06/50	Dom	A mão que nos guia	-102.00	
25/06/50	Dom	Miguel Strogoff	127.00	
29/06/50	Qui	Sinfonia da Montanha	-99.00	
2/07/50	Dom	Aconteceu no Sertão	-81.50	
5 e 6/08/50	Sab/Dom	Mark Twain	-175.20	
12 e 13/08/50	Sab/Dom	O vale de ternura	-82.00	
14 e 15/08/50	Seg/Ter	Os sinos de San Angelo	346.00	
19 e 20/08/50	Sab/Dom	O coração não envelhece	-332.00	
26 e 27/08/50	Sab/Dom	A primavera na serra	-160.00	
2 e 3/09/50	Sab/Dom	Uma luz nas trevas	-20.00*	Não foi exibido
2 e 3/09/50	Sab/Dom	Princesa boêmia – comédia	11.00	
9 e 10/09/50	Sab/Dom	A Virgem que forjou uma pátria	176.00	
16 e 17/09/50	Sab/Dom	O último dos moicanos	-53.00	
23 e 24/09/50	Sab/Dom	Bill e Lú	130.00	
30/09 e 01/10/50	Sab/Dom	O ouro da Califórnia	127.00	
7 e 8/10/50	Sab/Dom	A velha senda	37.00	
14 e 15/10/50	Sab/Dom	Rosa da América	384.00	
21 e 22/10/50	Sab/Dom	Festival de Carlitos	156.00	
28 e 29/10/50	Sab/Dom	Musica, Divina Musica	22.00	
4 e 5/11/50	Sab/Dom	Nas terras de Oklahoma	55.00	
11 e 12/11/50	Sab/Dom	Sargento Prodígio	113.00	
18 e 19/11/50	Sab/Dom	O vaqueiro solitário/ A tia conselheira	462.00	
25 e 26/11/50	Sab/Dom	Cidade sem justiça/*	168.00	
2 e 3/12/50	Sab/Dom	Aí que está a coisa	119.80	
18/03/51	Dom	Paixão de Cristo	405.00	
24 e 25/03/51	Sab/Dom	Selva em revolta	68.00	
31/03 e 1/04/51	Sab/Dom	A vida do Papa	-28.40	
7 e 8/04/51	Sab/Dom	O filho do sol	84.10	
14 e 15/04/51	Sab/Dom	O príncipe dos ladrões R. Hood	57.00	
21 e 22/04/51	Sab/Dom	Os milagres do sinos	-467.40	
28 e 29/04/51	Sab/Dom	Esplendor selvagem	-64.00	
7 e 8/05/51	Seg/Ter	Orfanzinha	50.40	
12 e 13/05/51	Sab/Dom	O coração de Rusty	66.80	
19 e 20/05/51	Sab/Dom	Coração de leão	-43.00	
20/05/51	Dom	D. Bosco	-----	
2 e 3/06/51	Sab/Dom	Perdão para dois	161.00	
2/06/51	Sab	Falam os sinos	300.00	

5 e 6/06/51	Ter/Qua	Música maestro	-449.00	
7 e 8/06/51	Qui/Sex	Falam os sinos	90.00	
9 e 10/06/51	Sab/Dom	Banjo	94.00	
16 e 17/06/51	Sab/Dom	Álbum de recordações	183.00	
23 e 24/06/51	Sab/Dom	O menino de cabelos verdes	-211.00	
12/08/51	Dom	Ano Santo 1951	285.00	Progr. patrocinado para Filhas de S. Maria de Ctba.
18/08/51	Sab	São Francisco de Assis	100.00	
07/10/51	Dom	Sensação do circo	65.00	
4/10/51	Qui	A vida de um sonho	300.00	Irmãs de S. Vicente
14/10/51	Dom	Ninguém crê em mim	-43.80	
21/10/51	Dom	Vaqueiros de improviso	254.20	
27/10/51	Sab	Sublime ideal	258.00	
11/11/51	Dom	Jornada milagrosa	130.00	
18/11/51	Dom	As quatro penas brancas	166.00	
25/11/51	Dom	Dois caipiras ladinos	100.00	
29/03/52	Sab	Destino de duas vidas	-800.00	Sessão grátis para inauguração das novas máquinas
5/04/52	Sab	Jesus de Nazaré	*1824.70	
9 e 10/04/52	Qua/Qui			Não houve sessão
19 e 20/04/52	Sab/Dom	O menino e o elefante	331.70	
26 e 27/04/52	Sab/Dom	Canção da Índia	340.70	
3 e 4/05/52	Sab/Dom	Destinos	-167.80	Filme de última hora, sem tempo para prevenir os alunos
10 e 11/05/52	Sab/Dom			Não houve o salão, cedido às congregações Marianas
17 e 18/05/52	Sab/Dom	A noite sonhamos/*	623.00	
24 e 25/05/52	Sab/Dom	*	171.00	
31/05 e 1/06/52	Sab/Dom	O homem de meus amores/*	-109.00	
08/06/52	Dom	Mestres de Baile	59	
15/06/52	Dom	Bambi	534.70	
22/06/52	Dom	Fúria dos Peles Vermelhas	233.70	
29/06/52	Dom	Os sujeitos fabulosos	-178.30	
3/08/52	Dom	Bom velhinho	-75.70	
10/08/52	Dom	Mundo Estranho	444.00	
17/08/52	Dom	Creio em Deus	1400.50	
24/08/52	Dom	Vontade indômita	-292.10	
31/08/52	Dom	Estranha caravana	-188.80	

07/09/52	Dom	O valente treme-treme		
14/09/52	Dom	O Príncipe e o Mendigo		
21/09/52	Dom	Tempera de Vencedor	-81.50	
28/09/52	Dom	O gênio vai para Escola	-112.20	
5/10/52	Dom	A menina de meus olhos	-101.80	
12/10/52	Dom	O horizonte em chamas	-17.20	
19/10/52	Dom	Dois fantasmas vivos	248.10	
26/10/52	Dom,	Reina de Rainas (Rainha das Rainhas)	21.70	
01/11/52	Sab	Na côrte do Rei Artur	-69.00	
09/11/52	Dom	Os Irmãos Corsos	-15.00	
16/11/52	Dom	O Gavião e a Flecha	41.00	
23/11/52	Dom	***		
30/11/52	Dom	***		
		EXTRA		
22/05/52	Qui	D. Bosco	1050.00	
6/06/52	Sex	Sublime ideal	450.00	Oferecido às famílias
12/06/52	Qui	Safari	350.00	Recompensão do Quadro de Honra/*
*		Bambi		
15/08/52	Seg	Valsa do Imperador	-382.00	
27/11/52	Qui	Rei de um mundo selvagem	257.50	
29/11/52	Sab	Instinto primitivo		Grátis
		FILMES ÁRABES		
4 e 5/05/52	Dom/Seg	A Princesa Rosada	2000.00	
31/05/52	Sab	Ana Batuta/*	1500.00	
1 e 2/09/52	Seg/Ter	Mocidade e amor	2000.00	
9/10/52	Qui	*/O próprio artista/*	1000.00	
18/10/52	Sab	Primeiro olhar	1500.00	
8/03/53	Dom	Bambi	518.50	
15/03/53	Dom	A Princesa Rosada	1300.00	
15/03/53	Dom	Kon-Tiki/*	430.50	
21 e 22/03/53	Sab/Dom	Contos e lendas	768.00	
25 e 26/03/53	Qua/Qui	Vida agitada	1500.00	(Jamil) Merceria S. Francisco
28 e 29/03/53	Sab/Dom	Maria Madalena, a pecadora	470.00	
4 e 5/04/53	Sab/Dom	Conquistando West Point	30.00	
11 e 12/04/53	Sab/Dom	A ilha do tesouro	555.00	
18 e 19/04/53	Sab/Dom	Oferta de D. Gracia	500.00	
18 e 19/04/53	Sab/Dom	Orfãozinhos do barulho	173.00	
25 e 26/04/53	Sab/Dom	Abrindo caminho a fogo	268.00	
9 e 10/05/53	Sab/Dom	Horizontes de Glória	202.00	

15/05/53	Sex	Salão – Mês de Andrade	100.00	
16/05/53	Sab	Alcasar	955.00	
24/05/53	Dom	Águas traiçoeiras	405.00	
30/05/53	Sab	Uma cidade que nasce	210.00	
6/06/53	Sab	Gunga Din	163.00	
13 e 14/06/53	Sab/Dom	Vaqueiros audaciosos	263.00	
20 e 21/06/53	Sab/Dom	Santo Antônio da Pádua	-83.00	
27 e 28/06/53	Sab/Dom	O Intrépido General Kuster/ *	77.00	
19/07/53	Dom	Flama	500.00	Sessão das Filhas de Maria
9 e 10/08/53	Dom/Seg	Sangue e Neve	32.00	
15 e 16/08/53	Sab/Dom	Amazônia indomável	120.00	
23/08/53	Dom	Olhando a morte de frente	301.00	
29 e 30/08/53	Sab/Dom	Fui comunista para o F.B.I.	538.00	
2/09/53	Qua	Pelo aluguel do salão aos Franciscanos/*	2000.00	
5 e 6/09/53	Sab/Dom	Galgando a montanha	293.00	
***	***	Sonhando de olhos abertos	352.00	
10 e 11/09/53	Qui/Sex	Muralhas de sangue	180.00	
17 e 18/09/53	Qui/Sex	Sinhá Moça	300.00	Em benefício das *
24 e 25/09/53	Qui/Sex	Acusação injusta	473.00	
27/10/53	Ter	Festival: Messias *	300.00	
1 e 2/11/53	Dom/Seg	Meu reino por um amor	154.00	
7 e 8/11/53	Sab/Dom	Joana D'Arc	2630.00	
14 e 15/11/53	Sab/Dom	Resistência heróica	707.00	
22/11/53	Dom	Alma em revolta	-----	Por conta do colégio
6/12/53	***	Capitão Blood	----	Por conta da 4ª série

ROSELI BOSCHILIA

É doutora em História pela Universidade Federal do Paraná, onde também trabalha como professora do Departamento de História. Seus temas de pesquisa principais são Imigração, memória, autobiografia e relações de gênero. Recentemente, realizou atividades de pós-doutorado nas universidades do Porto e na Aberta, de Lisboa. Entre as publicações mais atuais destacam-se alguns capítulos de livros, publicados no Brasil e no exterior como: *Pequenos viajantes: reflexões sobre o deslocamento de menores da região norte de Portugal para o Brasil no século XIX* (Porto, 2014); *Memória e subjetividade: as venturas e desventuras de uma imigrante portuguesa* (Lisboa, 2014); *As mulheres imigrantes portuguesas sob a véu da invisibilidade: um balanço historiográfico* (Veneza, 2017) e *Migrantes, retornadas ou refugiadas? Memórias femininas sobre a experiência do deslocamento migratório no contexto da descolonização da africana* (São Leopoldo, 2017).

MUSEU PARANAENSE

Sendo uma das mais antigas instituições museológicas em funcionamento no Brasil, o Museu Paranaense tem se mantido no cenário cultural e científico brasileiro como promotor de importantes contribuições à história, à antropologia e à arqueologia do Paraná, desde sua fundação, em 1876. Ao completar mais de 140 anos de existência, o Museu oferece ao público esta nova coleção, *Histórias do Paraná*, em formato impresso por demanda e eletrônico, apresentando estudos selecionados por nós e pelo Departamento de História da Universidade Federal do Paraná para sua divulgação pela Sociedade de Amigos do Museu Paranaense.

Livros já publicados da Coleção

O Macabeu

Imigração e identidade judaica no Paraná
de Michel Ehrlich

Entre sapatos e livros

A trajetória de um sapateiro na militância comunista em Paranaguá, PR - 1935 a 1964
de Thiago Possiede

Política entre razão e sentimentos

A militância dos comunistas no Paraná -1945-1947
de Cláudia Monteiro

Imaginário da Formação do IV Reich

América latina após a Segunda Guerra Mundial
de Marcos Meinerz

Os Arautos da Dissolução

O imaginário anticomunista na imprensa regional - Paraná, década de 1940
de Marcos Gonçalves

Os Antigos Gregos no Acervo do Museu Paranaense

Recepção dos clássicos, Poesia Simbolista e Política
de Renata Senna Garrafolni

