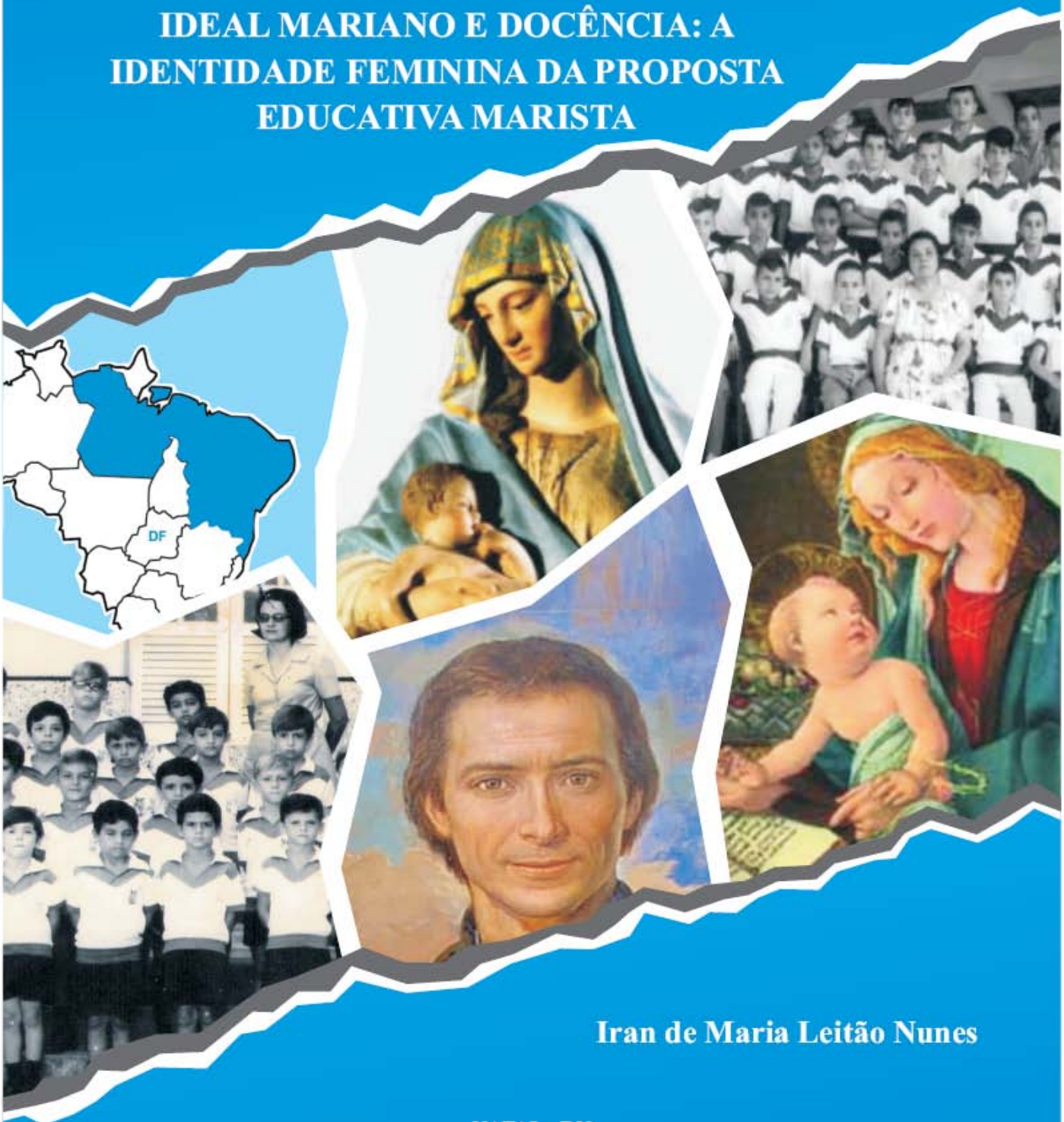
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IDEAL MARIANO E DOCÊNCIA: A IDENTIDADE FEMININA DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA



Iran de Maria Leitão Nunes

NATAL - RN
2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES

IDEAL MARIANO E DOCÊNCIA:

a identidade feminina da Proposta Educativa Marista

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Betania Leite Ramalho.

Natal - RN

2006

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Nunes, Iran de Maria Leitão.

Ideal Mariano e docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista / Iran de Maria Leitão Nunes. ─ Natal, 2006.

262 f.:il.

Orientadora: Profª. Drª. Betania Leite Ramalho.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Docência - Tese. 3. Professora - Tese. 4. Marista - Tese. 5. Identidade feminina - Tese. I. Ramalho, Betania Leite. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA CDU 371.13(81)(043.2)

IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES

IDEAL MARIANO E DOCÊNCIA: A IDENTIDADE FEMININA DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Aprovada em 13 de dezembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Betânia Leite Ramalho (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profª Drª Maria Eulina Pessoa de Carvalho (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco (Examinadora Externa)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profº Dr Isauro Beltran Nuñez (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profª Drª Marlúcia Menezes de Paiva (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Aos meus queridos pais, Antonio Emílio e Iracy, de cujo amor sou fruto, pelas lições de afeto, fé e confiança, pelo amor e incentivo recebidos. Aos meus sobrinhos, Antonio Emílio, Felipe José, João Gabriel, Mateus e Tiago, e às sobrinhas Débora e Ana Valéria, pela continuidade desse amor.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Betania Leite Ramalho, pelas contribuições enriquecedoras para a elaboração desta tese, durante o processo de orientação, e pela disponibilidade com que me fez compartilhar momentos de aprendizagem humana e acadêmica.

Aos meus irmãos, Antonio João e Antonio de Jesus, pelo amor, incentivo e apoio pessoal e familiar. E a minha irmã, Lourdes de Maria, pelo constante apoio e contínua interlocução ao longo de nossos Doutorados e estudos de gênero.

Às minhas cunhadas Isolda e Danielle e ao meu cunhado Amílcar e a José Luíz Bayma, pela fraterna e incentivadora convivência.

A Edna, Cíntia, Ana e Conceição, auxiliares do nosso cotidiano familiar, pelo carinho e atenção dedicados aos meus pais, e à geriatra Jacira Serra, ao fonoaudiólogo Tadeu e à fisioterapeuta Luciana, sem os quais não teria a segurança do bem-estar de meu pai, no período de minha ausência.

À professora doutora Diomar das Graças Motta pelas significativas críticas e sugestões apresentadas ao projeto e ao longo desta caminhada.

Às professoras doutoras Vera Placco, Maria Eulina, Marlúcia Paiva, Maria José Palmeira, Arisnete Câmara e aos professores doutores Isauro Nuñez e Lucídio Biancheti pela leitura atenta, contribuições e participações em nossas bancas examinadoras dos Seminários Doutorais e da Defesa da Tese.

Às queridas amigas Cecília Maria e Kilza Fernanda e famílias, pelo incentivo, orações, e pelo fraterno convívio, bálsamo, em tantas horas.

Ao amigo-irmão Nonato Viana, por todo o carinho, atenção, cumplicidade, apoio e conquistas partilhadas, que amenizaram a caminhada.

Àqueles que “guardo do lado esquerdo do peito”, pela carinhosa presença em minha vida: Alan, André, Anunciação, Concita, Eneida, Fernando, Maria da Guia, May, Nonato, Rogério, Socorro de Nazaré, Tatiana e Walteir.

Às amigas Maria José e Zoraya, colegas do Curso de Doutorado com quem compartilhei, em Natal, muito estudo, reflexões conjuntas, agradável convivência, divisão de tarefas domésticas e profundas saudades, por tudo que passaram a ser em minha vida.

Às professoras Rosário de Maria Santos Linhares (*in memorian*), pelas correções gramaticais nas primeiras versões deste trabalho e Suzana Santos pela tradução da primeira versão do resumo em língua inglesa.

Aos professores Augusto César, pela cuidadosa revisão gramatical do texto final, e Sílvio Gerude pela tradução do resumo em língua inglesa; e ao Irmão Nuno Maria, pelas criteriosas traduções feitas de textos e do resumo em língua francesa.

Aos queridos André Rocha, Kelita, Luzimar e Kleiciane pela exaustiva colaboração na digitação deste trabalho.

A querida professora Raimunda Nonata, companheira do GEMGe, pelas pesquisas realizadas na Internet e à bibliotecária, Rutineia Monteiro, pela disponibilidade e competência com que me atendeu.

A Ermelinda, Débora e a Clésio, pela cansativa tarefa de transcrição das fitas com a gravação das entrevistas realizadas; e Elvys Wagner pelo tratamento estatístico dos dados da pesquisa.

Ao meu irmão Antonio João e minha cunhada, Isolda, pela programação gráfica, e Clésio pela arte-final do trabalho.

Às queridas Zulmira e Lídia Bulhões e seus familiares pela carinhosa acolhida, que ultrapassando a relação inquilina-proprietária, me permitiram sentir o saudoso aconchego familiar.

Ao Instituto dos Irmãos Maristas, em especial àqueles da antiga Província Marista do Brasil Norte e da comunidade de Lisboa, pela atenção recebida.

Ao Irmão Francisco das Chagas Costa Ribeiro, pelas discussões, fraterno apoio, incentivo e empréstimos de materiais.

Ao Irmão Wellington Mousinho de Medeiros, diretor do Colégio Marista Maranhense na época do início deste trabalho, pelo continuo apoio.

Aos Irmãos diretores e às diretoras dos Colégios Maristas visitados no Brasil e em Portugal, pela solicitude em me acolher e atender.

Às Comunidades Religiosa e Educativa do Colégio Marista Santo Antoni Natal, pela amizade e renovação de ânimo recebidas, em especial ao Irmão Superior, Ge Alvarez.

Às amigas Marlúcia, Neila e Analice; à direção do Colégio Marista Cearense; aos Irmãos Costa, Nilton, Chagas e respectivas comunidades, pela hospitalidade quando da realização de nossas pesquisas em seus Estados.

Aos Irmãos e Ex-Irmãos, antigos/as alunos/as e professores/as, Maristas professoras pioneiras e seus/as amigos/as que, gentilmente, se dispuseram a responder às entrevistas.

A todas as pessoas que facilitaram minhas buscas durante as pesquisas realizadas em Lisboa e nos nove Estados visitados, em especial a Ritinha, de Natal-RN, Giovany, de João Pessoa-PB; Wilson Fernando e Sra. Eva, pela disponibilidade e presteza no constante atendimento ao longo da pesquisa realizada no Historial da Província, em Recife.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com seus diversos sotaques e vivências, pelo construir conjunto dessa etapa de nossa formação. A todos os funcionários, professores e bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRN.

Aos colegas educadores e aos educandos do Colégio Marista Maranhense, pela construção coletiva de nossa história.

Ao Departamento de Educação II da UFMA, na pessoa de sua chefa, professora mestra Kilza Fernanda Moreira de Viveiros, pela liberação para realização de meus estudos doutorais e pelo compartilhar dessa caminhada.

Aos colegas educadores e as/os educandas/os do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, pelo estímulo a uma prática educativa sempre mais competente e solidária.

Às/os colegas do Grupo de Estudos sobre Mulher e Relações de Gênero (GEMGe), da UFMA, e da Base de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, da UFRN, pela possibidade de convívio e discussões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRN, especialmente, à Coordenação, na pessoa das professoras doutoras Márcia Gurgel e Magna França, pela atenção e carinho com que me receberam, no 2º semestre de 2003 e ao longo de nossos estudos doutorais.

Ao Mestrado em Educação da UFMA, em especial à professora doutora Ilma do Nascimento, pela dedicação na busca de viabilizar nossa participação no Doutorado.

À CAPES, pelo incentivo à realização do Doutorado em Educação, por concessão da Bolsa Doutorado, pelo Programa de Qualificação Interinstitucional (PQI

Finalmente, a Deus e Maria, pela fé e pela vida, e, nela, o desejo de que me traga oportunidades de resgatar meu débito social pelo privilégio de me tornar uma professora doutora em um País com tantos analfabetos.

“Doravante todas as gerações me chamarão de bendita”.

(Maria, no Magnificat - Lc 1, 46-56).

RESUMO

No percurso da história da docência encontra-se o ingresso da mulher professora, repercutindo significativamente no processo contínuo de redefinições e reconstrução de sua identidade. Este ingresso traz, mesmo se de modo silencioso e não explícito, a confluência da identidade de gênero à identidade profissional, em que estão presentes as relações do “adequado” ao feminino. No caso do magistério, estas se encontram imbricadas na construção da identidade docente e na tradução desta profissão como feminina, embasada na Virgem Maria, mediante o ideal mariano difundido pela Igreja Católica. Porém há uma lacuna na historiografia educacional quanto ao registro da presença de mulheres professoras, notadamente em institutos religiosos masculinos, elemento motivador deste estudo, no qual buscamos investigar: Como explicar que uma identidade feminina pode dar sustentação a um projeto educativo eminentemente masculino? Que relações podemos estabelecer entre esta identidade feminina e o ingresso de mulheres professoras nos colégios da Província Marista do Brasil Norte? Realizamos pesquisa bibliográfica em bibliotecas dos Colégios Maristas, do Historial Marista, em Recife, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba. Buscamos aportes em estudos sobre a História da Pedagogia, do Instituto Marista, da Igreja Católica, da Educação brasileira e das Mulheres; estudos Mariológicos, os referentes à Proposta Educativa Marista, à feminização e à identidade docente; e produções da Teologia Feminista. A pesquisa empírica abrangeu 10 colégios da referida Província e o Colégio Marista de Lisboa-Portugal. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, entrevistamos professoras pioneiras, ex-Irmãos e Irmãos Maristas desses colégios, em razão da presença e atuação destes no período em estudo e pela preocupação em ter salvaguardadas suas memórias sobre o tema. O estudo revela as particularidades do ideal mariano como modelo feminino e de docência e sua presença na Proposta Educativa Marista. Este estudo, numa abordagem histórica, visa contribuir para dar visibilidade à mulher na construção da História e da docência no Brasil, especialmente em institutos religiosos de origem masculinos.

Palavras-chave: Ideal mariano. Identidade feminina. Docência. Proposta Educativa Marista.

ABSTRACT

In the teaching history course it's found the female teacher entering, reflecting significantly in the continuous process of her identity redefinitions and reconstruction. This entering brings, even in a silent and not explicit way, the confluence of gender identity to professional identity, in which are present the relations of the "proper" to female. In the mastership case, these relations are found imbricated in the teaching identity construction and in the translation of this profession as female, based in Virgin Mary, through Mariano ideal diffused by the catholic church. Therefore there is a lanck in educational historiography towards the register of female teachers presence, mainly in male religious institute, the reason of this study, in which we seek to investigate: how to explain that a female identity can give support to a highly male educational project? What relations can we establish between this female identity and the entering of female teachers in Maristas Province Schools of North Brazil? We performed a bibliographic research in Maristas Schools Libraries, of Marista historial, in Recife, of Pontificia Universidade Católica do Paraná (Catholic University), in Curitiba-PR. We searched for support in studies about pedagogy history, of Marista Institute, Catholic Church, Brasilian Education and of Women; Mariologic studies, the referring to Marista Educational Proposal, to feminization and to teaching identity; and feminist theology productions. The empirical research included 10 schools from referred province and Marista Schools from Lisbon – Portugal. Through semi-estructured interviews, we interviewed pioneer female teachers, Marista former Brothers and Brothers from those schools, due to their presence and action within the study period and for the concern to save their memories about the theme. The study reveals the particularities of Mariano ideal as female model and teaching, and her presence in Marista Educational Proposal. This study, in a historical approach, aims to contribute to give visibility to the woman in history and teaching construction in Brazil, mainly in religious institutions from male origin.

Keywords: Mariano ideal. Female identity. Teaching. Marista Educational Proposal.

RÉSUMÉ

Au cours de l´histoire de l´enseignement, on trouve l´admission de la femme comme maîtresse, repercutant d´une manière significative dans le procès continuel de nouvelles définitions et de réconstruction de son identité. Cette admission apporte, même d´une manière silencieuse et non explicite, la confluence de l´identité de genre avec l´identité profissionnelle, dans lesquelles sont présentes les relations de ce qui est convenable au féminin. Dans le cas du magistère, celles qui font partie de la construction de l´identité d´enseignement et se trouvent dans la traduction de cette profession proprement de la femme, ayant comme appui la Sainte Vierge Marie, moyennant l´idéal marianiste diffusé par l´Eglise Catholique. Il y a, cependant, une lacune dans l´histoire de l´éducation, par rapport au régistre de la présence de femmes comme maîtresses, notamment dans les instituts religieux masculins, qui est l´élément-motif de cette étude, dans lequel nous cherchons à faire des investigations. Comment expliquer qu´une identité féminine puísse soutenir um projet éducatif éminamment masculin. Quelles relations pouvons-nous établir entre cette identité féminine et l´admission de femmes comme maîtresses dês collèges de la Province du Brésil Nord? Nous avons réalisé une recherche bibliographique dans les bibliothèques des Collèges Maristes, de l´Historial Mariste à Recife, de la Pontífice Université Catholique du Paraná, à Curitiba. Nous avons cherché des apports en des études sur l´Histoire de la Pédagogie, de l´Institut Mariste, de l´Eglise Catholique, de l´Education Brésilienne et des Femmes; des études Mariologiques, ceux qui se réfèrent à la Proposition Educative Mariste, à féminisation et à l´identité d´enseignement; et encore des productions de la Théologie Féministe. La recherche empirique s´est étendu à dix collèges de la dite Province et du Collège Mariste de Lisbonne – Portugal. Au moyen d´entrevues à demi-structurées, nous avons fait des consultations avec des femmes enseignantes pionnières, avec d´ex Frères et de Frères Maristes de ces collèges-là, en raison de leur présence et de leur actuation, dans la période en étude et par la préoccupation d´avoir sauvegardé leurs mémoires sur le thème. L´étude révèle les particularités de l´idéal marianiste, comme modèle féminin et d´enseignement, comme aussi leur présence dans la Proposition Educative Mariste. Cette étude, dans un abordage historique, eut en vue de contribuer à donner de la visibilité à la femme, dans la construction de l´histoire et de l´enseignement au Brésil, spécialement en des instituts religieux masculins d´origine.

Mots-clés: Idéal marianiste. Identité feminine. Enseignement. Proposition Educative Mariste.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Número de Irmãos da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964) 136
Gráfico 2 Número de Irmãos dos Colégios da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964) 138
Gráfico 3 Estado civil das professoras pioneiras quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte 156
Gráfico 4 Nível de escolaridade das professoras pioneiras quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte 157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Maria de Lourdes da Silva Leitão Ferreira Torcato, 1959, Colégio Marista de Lisboa 130
Figura 2 Maria de Lourdes da Silva Leitão Ferreira Torcato, 2005. 131
Figura 3 Maria do Carmo Pinto Pinheiro e Maria da Conceição Noleto Cruz 150
Figura 4 Adelaide Soares Andrade 150
Figura 5 Maria da Conceição Noleto Cruz 150
Figura 6 Adelaide Soares Andrade 150
Figura 7 Maria de Jesus Cassundé 150
Figura 8 Maria Helena Bezerra Cavalcante Mendes 151
Figura 9 Amélia Pacheco Uchoa – 1962 151
Figura 10 Amélia Pacheco Uchoa 151
Figura 11 Léa Belém Almeida Giordano 152
Figura 12 Léa Maria Canto Costa 152
Figura 13 Miriam Mirtes de Medeiros 152
Figura 14 Hebe Coiticeira Assunção 153
Figura 15 Lourdes Ridalva Xavier Borja 153
Figura 16 Liége Sampaio Lessa 153
Figura 17 Maria José Rebelo Sá (Dona Zeca) 153
Figura 18 Amélia Rebelo de Vasconcelos 154
Figura 19 Janete Costa Coutinho 154
Figura 20 Concilia 154
Figura 21 Vera Maria Nóbrega de Lucena 154
Figura 22 Josefina Aires Correia 155
Figura 23 Maria Gouveia da Costa 155
Figura 24 Carmem Lúcia de Vasconcelos Cabral 155
Figura 25 Veralúcia Monteiro da Silva 155
Figura 26 Gilceli Regina do Amaral Muribeca 155
Figura 27 Zuleida Maria de Oliveira Cavalcanti 155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Local, colégio e período de pesquisas de campo 33

Quadro 2 Relação de documentos consultados nos colégios visitados 34

Quadro 3 Síntese dos estudos sobre a proposta educativa Marista..... 75

Quadro 4 Primeiros registros de invocações marianas encontradas nas cartas de Marcilino Champagnat 97

Quadro 5 Período de ingresso e número de professoras admitidas nos colégios da Província Marista do Brasil Norte 132

Quadro 6 Irmãos Falecidos da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964)..... 137

Quadro 7 Número de Irmãos da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964) 137

Quadro 8 Número de Irmãos dos Colégios da Província Marista do Brasil Norte no ano do ingresso das professoras em seus corpos docentes (1960-1964) 138

Quadro 9 Relação nominal das professoras pioneiras da Província Marista do Brasil Norte com dados relativos ao ingresso e saída dos respectivos colégios 149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Motivos apontados pelos/as entrevistados/as a respeito do ingresso das professoras nos colégios Maristas da Província Marista do Brasil Norte 135
Tabela 2 Critérios e mecanismos para acesso das professoras pioneiras ao corpo docente dos colégios da Província Marista do Brasil Norte..... 143
Tabela 3 Faixa etária das professoras pioneiras quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte 156
Tabela 4 Série em que as professoras pioneiras foram admitidas para lecionar quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte... 158

LISTA DE SIGLAS

AEC - Associação de Educação Católica
AID - Agency for Internacional Development
CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio
CAPES - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP - Centro de Cultura Popular
CEM - Centro de Estudos Maristas
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
CIEC - Confederação Interamericana de Educação Católica
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa
CPP - Centro do Professorado Paulista
CRB - Conferência dos Religiosos do Brasi
GEMGe - Grupo de Estudos sobre Mulher e Relações de Gênero
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LG - *Lúmen Gentium*
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério de Educação e Cultura
NIEPEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relação de Gênero
PQI - Programa de Qualificação Interinstitucional
SAR - Serviço de Assistência Rural
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

	PARA CONSTRUIR UM MOSAICO	17
1	**INTRODUÇÃO**	18
1.1	**A artesã**	18
1.2	**A base do mosaico**	20
1.3	**As ferramentas**	31
1.4	**O rascunho do mosaico**	37
	PRIMEIRA TESSELA	39
2	**A PRESENÇA DO INSTITUTO MARISTA NA EDUCAÇÃO**	40
2.1	**O Instituto Marista na França**	40
2.1.1	Marcelino Champagnat e a fundação do Instituto Marista	40
2.1.2	A formação docente dos primeiros Irmãos Maristas	47
2.2	**A expansão do Instituto Marista no mundo**	57
2.3	**A proposta educativa Marista**	63
2.3.1	Sua Gênese	63
2.3.2	Princípios e fundamentos	66
	SEGUNDA TESSELA.	78
3	**A PRESENÇA FEMININA NA VIDA DE MARCELINO CHAMPAGNAT E NO INSTITUTO MARISTA**.	79
3.1	**A devoção mariana de Marcelino Champagnat**	79
3.2	**A presença feminina nos primórdios do Instituto Marista**	87
3.3	**A figura de Maria no Instituto Marista**	96
	TERCEIRA TESSELA	106
4	**O INGRESSO DAS MULHERES PROFESSORAS NOS COLÉGIOS DA PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL NORTE**	107
4.1	**A presença do Instituto Marista no Brasil**	107
4.1.1	A vinda dos Irmãos Maristas para o Brasil	107
4.1.2	A Província Marista do Brasil Norte	114
4.2	**Configurando o ingresso das pioneiras**	126
4.3	**Revelando as pioneiras**	145
	QUARTA TESSELA	162
5	**A IDENTIDADE FEMININA DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA**	163
5.1	**O ideal mariano como modelo feminino**	163
5.1.1	O ideal mariano e a identidade feminina	163
5.1.2	Ideal mariano e magistério	173
5.2	**O ideal mariano como modelo de docência**	177
5.2.1	O ideal mariano e a feminização docente	177
5.2.2	Ideal mariano e celibato pedagógico	189
5.3	**O ideal mariano na proposta educativa Marista**	197
5.4	**A identidade feminina da proposta educativa Marista**	207
	COLOCANDO O CONTORNO UNINDO AS TESSELAS	220
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	221
	POR TRÁS DO MOSAICO	225
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICES	247
	ANEXOS	254

Para Construir um Mosaico

Introdução

1 INTRODUÇÃO

1. 1 A artesã

Nasci em São Luís do Maranhão, cresci cercada pelo encanto dos azulejos nos sobradões e do colorido dos mosaicos; estes presentes no calçamento das praças, nas paredes e tetos das igrejas; no piso de minha casa e do colégio onde estudei os antigos Cursos Primário, Ginásio e Magistério.

Esta visão de pequenas peças que se unem para formar uma imagem que se descortina única, se vista à distância, sempre me fascinou. Assim é que recorri a ela para justificar a pertinência de meu objeto de estudo à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, quando da entrevista do processo seletivo para ingresso no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em maio de 2003: vemos nosso objeto de estudo como uma peça ainda não presente, mas necessária, para compor o "mosaico histórico", que é a docência no Brasil e a presença do feminino em colégios religiosos exclusivamente masculinos.

Levada pela metáfora desta arte de criar, paciente e criativamente, imagens a partir de pequenas peças - as tesselas - de variadas cores e texturas, coloco-me como artesã, na expressão de Mills (1982), e percebo que o traçado do rascunho para a construção deste mosaico, que hoje me proponho a construir - a tese, iniciou-se em 1985, quando ingressei no Colégio Marista Maranhense, como professora do Ensino Fundamental.

No percurso dos 18 anos em que trabalhei no Marista Maranhense, tomei conhecimento das origens do Instituto Marista e de sua proposta educativa. Conhecimento que se foi aprofundando ao longo do exercício das diferentes funções assumidas como pedagoga desse Colégio.

Assim é que em 1996, por ocasião dos preparativos da publicação de um documentário nacional para celebrar os cem anos da presença dos Irmãos Maristas no Brasil, chamou-me atenção a ausência, no Colégio Marista Maranhense, de informações referentes à presença deles no Maranhão, em seu primeiro período (1908-1920), que possibilitasse redigir o artigo, a mim solicitado, para compor o referido documentário. Ampliei a investigação para o âmbito institucional e estadual e constatei a existência de reduzidos registros acerca desses educadores em solo Maranhense.

Essa ausência foi constatada, também, em nível nacional, pois, ao consultar as publicações sobre história da educação das últimas três décadas do século XX, observei que a

historiografia educacional brasileira faz o registro da presença dos institutos religiosos de forma sucinta. E, no que concerne à presença dos Irmãos Maristas no Brasil, estas se apresentam mais restritas ainda.

Este fato suscitou os primeiros desenhos de meu mosaico: a produção teórica de minha dissertação, apresentada em maio de 2000, no Mestrado em Educação, sob o título: "Os Primórdios da Obra dos Irmãos Maristas no Maranhão (1908-1920)", em cujas considerações finais indiquei, na perspectiva de futuros encaminhamentos:

> Quanto às questões de gênero: Como se processou a formação "dos sujeitos masculinos e cristãos"? - usando a expressão de Louro (1995). E quanto à inserção do feminino neste universo masculino, quais as possíveis conseqüências para a compreensão e prática da proposta educativa Marista? (NUNES, 2000, p. 146)

Desde então surgiram outros traços deste rascunho, através de questionamentos novos e mais abrangentes. Dentre eles, a busca da identificação das primeiras mulheres professoras a trabalharem no referido colégio, e a realização de uma pesquisa preliminar sobre a "Feminização Docente do Colégio Marista Maranhense", quando identifiquei que o ingresso das mulheres professoras em São Luís ocorreu no início da década de sessenta.

Desses estudos decorreu minha inserção no Projeto de Pesquisa "Mulheres Professoras no Maranhão, seus saberes e táticas", com vistas a contribuir com os estudos e as produções da Linha de Pesquisa "Instituições escolares, saberes e práticas educativas", do Núcleo de Pesquisa do Curso de Mestrado em Educação e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relação de Gênero (NIEPEM), ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual sou docente do Curso de Pedagogia, desde 1992.

Com a paciência necessária à arte do mosaico, vi que estes estudos me levaram a ampliar a investigação, remetendo-me ao ingresso de mulheres professoras no Instituto dos Irmãos Maristas, decorrente da constatação de que a historiografia educacional brasileira apresenta outra lacuna significativa, além da supracitada, que diz respeito ao ingresso e atuação da mulher no magistério, em especial, nos institutos religiosos masculinos.

Mas o traçado deste rascunho foi apresentando outros contornos, novas abrangências, visto que, tendo sido o ano de 2003 o centenário da Província Marista do Brasil Norte[1] senti a necessidade de aprofundar os estudos sobre a presença da mulher professora no

---

[1] Província – Unidade de jurisdição entre a Casa local e a Geral de todo o Instituto. O seu Superior é o Provincial. A Província Marista do Brasil Norte corresponde a todos os Estados do Nordeste, Pará e Taguatinga, no Distrito Federal. A partir de 8 de dezembro de 2003 unificou-se à Província Marista do Rio de Janeiro, constituindo-se a atual Província Marista Centro Norte.

Instituto Marista, voltando-me, agora, para esta Província Marista, mediante o registro de seu ingresso pioneiro no corpo docente dos Colégios Maristas.

Como artesã que permaneceu por tantos anos no ambiente gerador das principais tesselas do mosaico em construção, deparei-me, por muitos momentos, entre a paixão e os cortes, os acertos de arestas e o distanciar-me para perceber melhor o mosaico, o que me exigiu buscar "uma postura ativa e sistemática" (BOURDIEU, 1989, p. 32).

Desta maneira, os cortes e recortes nas tessselas, para que pudessem compor o mosaico, exigiu escolhas que implicaram em preterir outras tantas possibilidades de construção.

Assim, ao apresentar a escolha da base do mosaico, das ferramentas usadas, ao descrever seu rascunho, expor as tesselas e juntá-las em um contorno final, reconheço que:

> Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços da história que se quer reconstruir. Mas, mesmo em sua imponderabilidade, como ter acesso ao passado? Certamente através dos traços que foram deixados, dos vestígios não apagados que representam o que dizem sobre a vida de homens e mulheres das sociedades passadas (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 77).

Desta forma, com o ânimo e a coragem de uma artesã que se dispõe a empreender uma obra, debrucei-me sobre meu mosaico, com o desejo de colocá-lo ao lado daqueles já produzidos na busca de recuperar a caracterização histórica da docência, e, nela, a trajetória das mulheres professoras.

1.2 A base do mosaico

No início desta primeira década do século XXI ainda encontramos em foco as discussões relativas às competências e saberes necessários aos/as professores/as neste novo milênio, a natureza do trabalho docente, sua formação e profissionalização e a construção de novas identidades. Na busca de responder a estas questões, encontramos várias produções, dentre elas destacamos: Gauthier (1993; 1998), Nóvoa (1995), Tardif (2002), Schön (2000), Perrenoud (2000), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).

Estas discussões se inserem no processo de um contínuo definir, construir e reconstruir da identidade a que as profissões estão submetidas, incluindo-se a docência, o magistério. Isto porque a profissão é, sobretudo, "uma construção social, produto de todo um

trabalho social de construção do grupo e de uma representação dos grupos que se insinuou docemente ao mundo social" (BOURDIEU, 1989, p. 40).

Assim sendo, há que se considerar o processo histórico ao qual estão sujeitas as profissões e, em decorrência, o profissional, que resulta de múltiplos fatores inter-articulados, suscitados pelas demandas sociais, culturais, políticas e econômicas, em contextos diversos, em que se vão configurando as características peculiares de cada uma delas.

No que se refere à profissão docente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 100) assim afirmam:

> É importante compreendê-la em nível amplo e específico, aprofundar suas especificidades e historicidades a fim de reconhecer as diferentes tendências de fortalecimento, desaparecimento ou possíveis modificações diante das mudanças contínuas, reveladoras das transformações/rupturas nas passagens da docência de ofício à docência como profissão.

Nesta perspectiva, faz-se necessário compreender que no cerne da profissão do magistério e da construção de sua identidade encontram-se três outros nascimentos: do ensino, com os Gregos; da escola, na Idade Média; e da Pedagogia, no século XVII.

Para Gauthier (1993), a emergência de uma outra profissão, voltada somente para ensinar e assumida na segunda metade do século V pelos sofistas - os primeiros profissionais do ensino - estabelece a diferença destes com aqueles que, até então, se voltavam para o exclusivo ensino de uma profissão: os mestres-artesãos.

Durkheim (1995, p. 32) considera a escola cristã como o primeiro embrião de nossa vida escolar, constituindo-se em uma importante novidade, distinta de tudo o que até então era chamado de escola, e assim comenta:

> Na Antiguidade o aluno recebia sua instrução de professores diferentes uns dos outros e sem nenhuma ligação entre eles. [...] vimos que a situação era totalmente oposta nas primeiras escolas cristãs, todos os ensinamentos reunidos eram dados num mesmo local e, portanto, submetidos a uma sma influência, a uma mesma direção moral.

Ao que Gauthier (1993, p. 33) corrobora, destacando, no entanto, que esta afirmativa se refere mais ao ensino primário que ao superior, "já se sabe que havia para este último nível, apesar de tudo, 'escolas' na antiguidade que pareciam confrarias".

Quanto ao nascimento da Pedagogia, assim afirma Cambi (1999, p. 280): "O século XVII, embora com processos assimétricos entre si, não-homologáveis, carregados de tensões e contrastes, dá início a uma verdadeira refundição da pedagogia e da educação, realizando assim uma real reviravolta na história educativa do Ocidente".

E, após comentar a decrescente influência e prestigio do humanismo, no final do século XVI, principalmente nos países protestantes, Durkheim afirma que o contexto estava preparado para o aparecimento de uma nova pedagogia que, ao contrário do humanismo, trabalharia com os instrumentos da cultural intelectual, a partir da realidade das coisas. “E, com efeito, logo no início do século XVII, essa pedagogia está constituindo-se” (DURKHEIM, 1995, p. 267).

Entretanto, Gauthier (1993, p. 43) é mais contundente ao declarar: “É no século XVII que se elaboram os primeiros enunciados de um saber pedagógico que se situam em um nível diferente da doutrina”.

Surge então, nesse século, “um novo modelo de professor”, na expressão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 55): o professor artesão. Isto porque:

> Neste período da história da educação, a Igreja é a maior responsável pelo ensino, que fica quase totalmente entregue aos padres. Os professores trabalham como um artesão, construindo suas próprias regras de trabalho, seu método de ação, criando estratégias próprias que são trocadas entre eles.

Portanto, na instituição escolar moderna, o magistério foi exercido, inicialmente, por homens, principalmente religiosos, conforme nos confirmam Gauthier (1993), Durkheim (1995), Nóvoa (1995) e Louro (1997).

Ao afirmarmos que as profissões sofrem mudanças, vemos como decorrência que as identidades profissionais também as sofrem. Portanto, tomamos por base a categoria identidade, cuja compreensão remonta aos questionamentos presentes entre os filósofos gregos na Antigüidade, como Sócrates (469-399 a.C.) e Platão (427-347 a.C.) em seus anseios de responder à unidade ou dicotomia do corpo e da alma, os quais permeiam também produções teológicas como as de Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1224-1274), então sob a égide da fé cristã.

Superando o teocentrismo da Idade Média, a concepção da identidade humana, na Idade Moderna, passa a relacionar-se com o homem pensante, autônomo e livre, à luz das idéias do racionalismo cartesiano. Esta concepção de identidade Hall (2005, p. 10) denomina de “concepção de identidade do sujeito do Iluminismo”, baseada em uma visão do indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação”, sujeito este descrito usualmente como masculino. O “sujeito-da-razão” é, portanto, considerado indivisível, singular, portador de uma identidade fixa, única e verdadeira.

O advento das Ciências Sociais ampliou a busca da compreensão da identidade humana multifacetando-a, agora, na concepção do homem-sociológico, do homem-

psicológico, do homem-antropológico, e em tantas quantas as suscitadas pelas Ciências emergentes a partir do século XIX, trazendo subjacentes em suas questões as bipolaridades: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade.

Emerge desse contexto uma outra concepção de identidade, a que Hall (2005, p. 11) denomina de "identidade do sujeito sociológico". Questionando a visão essencialista e criticando o individualismo racional do sujeito do Iluminismo, esta nova concepção compreende a identidade como um fenômeno bidimensional em que "interior" e "exterior", o pessoal e o social relacionam-se reciprocamente de forma estável. Portanto, a identidade é tida como de natureza interativa. Esta concepção é postulada por G. H. Mead e os interacionistas simbólicos, e, segundo Hall (2005), tornou-se a concepção sociológica clássica da questão.

Entretanto, para o mesmo autor, os cinco grandes avanços[2] na teoria social e nas Ciências Humanas ocorridos no pensamento na segunda metade do século XX (o período da Modernidade tardia) repercutiram, com grande impacto, na concepção de identidade, descentrando o sujeito do Iluminismo, e resultando no sujeito pós-moderno. Decorre, então, uma visão de identidade concebida como aberta, contraditória, vinculada a condições materiais e sociais, e não unificada.

Assim é que, identidade é um constructo sobre o qual se debruçam a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia, numa gama de contribuições teóricas das mais variadas tendências.

Neste trabalho, optamos pela noção de identidade proposta por Dubar (1997, p. 105) ao discorrer sobre "uma teoria sociológica da identidade": "Identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições".

Segundo o autor, este processo envolve mecanismos aos quais denomina de atos de atribuição "aos que visam definir 'que tipo de homem (ou de mulher) você é', isto é a identidade para o outro" e de atos de pertença, "aqueles que exprimem 'que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser; isto é, a identidade para si" (DUBAR, 1997, p. 106).

Assim, encontram-se dois processos identitários heterogêneos: a atribuição da identidade pelas instituições e agentes em interação direta com o individuo – processo relacional (Identidade para outro); e a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos – processo biográfico (Identidade para si).

---

[2] O materialismo histórico-dialético de Marx; a descoberta do inconsciente por Freud; o trabalho de lingüística de Saussure; os estudos sobre o poder de Michel Foucault e o feminismo (HALL, 2005, p. 34-46).

Para Dubar (1997, p. 107) a atribuição para a identidade não pode ser analisada "fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado e resulta de 'relações de força' entre todos os atores implicados e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas".

Por outro lado, a incorporação da identidade não pode ser analisada sem levar em consideração as trajetórias sociais "pelas quais e nas quais os indivíduos constroem 'identidades para si' que não são mais que 'a história que contam a si daquilo que são'" (DUBAR, 1997, p. 107).

Estes dois processos não são obrigatoriamente coincidentes, mas têm um mecanismo comum: o recurso a esquemas de tipificação que implicam a existência de tipos identitários.

Dubar (1997) recorre à concepção de tipo identitário utilizada por Erickson (1972, p. 53), assim definido: "É um numero limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias".

E no conjunto dessas múltiplas identidades encontram-se as identidades étnica, de gênero, profissional, dentre outras, no mesclar-se dinâmico e dialético da identidade pessoal, construída entre a semelhança e a diferença.

Como uma identidade social, a identidade profissional tem características peculiares, nas quais se evidenciam os saberes profissionais, e conforme nos dizem Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 158), "o saber, como sistema complexo do pensamento do profissional, é o resultado das suas interações, constitui-se num sistema em constante reformulação, reconstrução".

Assim, no percurso histórico da profissão docente, encontra-se o ingresso da mulher professora, repercutindo significativamente no processo contínuo de redefinições e reconstrução da identidade do magistério, introduzindo um novo dilema (NÓVOA, 1995) entre as imagens masculinas e femininas da profissão, tendo em vista sua decorrente feminização.

Compreendemos, neste trabalho, a feminização docente segundo Yannoulas (1994, p. 84), para quem este processo de participação das mulheres no trabalho reflete dois significados de feminização das profissões, que correspondem a metodologias diferentes:

a) Significado quantitativo (Feminilização): refere-se ao aumento de peso relativo ao sexo feminino na composição da mão-de-obra em um determinado tipo de ocupação;

> b) Significado qualitativo (Feminização propriamente dita): refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, originadas a partir da feminização e em relação à imagem do feminino predominante na época, que implicam mudanças no significado da profissão. (Tradução nossa).

São apontadas várias hipóteses para explicar a feminização[3] docente como, dentre outras: a falta de oportunidade de trabalho para as mulheres; a necessidade de o Estado Nacional universalizar a educação, com poucos recursos financeiros; a burocratização da tarefa docente; a saída dos homens para a guerra; e em decorrência da ampliação de possibilidades profissionais para os homens, com remuneração mais vantajosa.

Este ingresso traz, mesmo se de modo silencioso e não explícito, a confluência da identidade de gênero[4] à identidade profissional da docência. Segundo Scott (1995, p. 75),

> [...] o termo gênero torna-se uma forma de indicar 'construções culturais' – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.

E, de acordo com Carvalho (2003, p. 58), "a elaboração do conceito de gênero, na década de 1980, representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar as diferenças de comportamento e de estatuto social de homens e mulheres, bem como a divisão social (sexual) do trabalho".

Assim sendo, na construção da identidade de gênero estão presentes as relações: espaço público e espaço privado, representações do "adequado" ao feminino e ao masculino, no qual se inserem as profissões, e, no caso do magistério, estas relações se encontram imbricadas na construção da identidade docente e a decorrente tradução desta profissão como profissão feminina, em se tratando da feminização docente do antigo Curso Primário.

Faz-se necessário, portanto, compreender este processo sem desconsiderar que a saída dos homens da sala de aula não significou sua ausência do campo educacional, no qual permaneceram e permanecem em cargos de comando e poder, o que denota uma significativa presença da dominação masculina no âmbito da docência (BOURDIEU, 2002).

Entretanto, na construção da História, a mulher esteve diretamente envolvida com o trabalho[5], não somente os realizados no âmbito familiar/doméstico, como os de produção de

---

[3] Sobre o tema, ver: Apple (1995), Bassi (1998), Carvalho (1999), Almeida (1998, 2001, 2004), Müller (1999) Fontana (2000), Tanuri (2000), Villela (2000), Luiz (2001), Souza (2001), Campos e Silva (2002), Freitas (2003), Lopes (2003), Motta (2003), Louro (2004) e Chamon (2005).

[4] Sobre este tema, verificar: Louro (1997), Matos e Soler (1997), Matos (1997), Soihet (1997), Bicalho (2003), Carvalho e Pereira (2003), Oliveira (2003).

[5] O tema mulheres no campo do trabalho é objeto de estudo das produções de: Saffioti (1976, 1992), Fontolan (1994), Puppin (1994), Segnini (1994), Bruschini e Hollanda (1998) e Nogueira (2004).

bens e serviços. Assim é que, no sistema produtivo das sociedades pré-capitalistas o papel da mulher revestiu-se de significativa importância, através do trabalho ativo nos campos, nas manufaturas e no comércio medieval. Porém, por configurar-se menos relevante que o trabalho do homem, o trabalho da mulher se apresenta como subsidiário dentre as funções econômicas familiares.

E, de acordo com Cambi (1999, p. 134) "entre exaltações e suspeitas, o Cristianismo realiza uma primeira visão igualitária da mulher na cultura ocidental e assinala uma etapa – embora contraditória, embora incompleta – de seu próprio resgate".

A Revolução Francesa, em seus ideais liberais de "Liberdade, Fraternidade e Igualdade", propiciou a busca pelo usufruto dos direitos iguais para todos, dentre estes, a mulher. O marco da emergência do movimento feminista encontra-se na proposta de Olympe de Gouges, de aprovação da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã[6], na França, em 1791, apesar de Badinter (1993, p. 12) registrar como primeira expressão do feminismo na França, a presença das mulheres no preciosismo francês[7], entre 1650 e 1660, as quais ficaram conhecidas como "as preciosas francesas".

Com o advento do capitalismo, evidencia-se a divisão da sociedade em classes sociais, fundada na relação de exploração e dominação dos assalariados, não-proprietários dos meios de produção, pelos detentores desses meios que se apropriam da riqueza socialmente produzida. A emergência da ordem burguesa consolidou a construção de lugares socialmente sexuados, de inspiração patriarcal, reafirmando a divisão sexual do trabalho, segundo a qual os homens vinculam-se à produção e as mulheres à reprodução.

Desse modo, nega a totalidade da produção dos bens e dos seres humanos, da qual a produção e a reprodução são partes constitutivas e inseparáveis. Homens e mulheres estão presentes em ambas. As relações de sexo estão presentes na produção, assim como as relações de classe na reprodução. Ou seja, por um lado, a divisão sexual do trabalho, em que homens e mulheres desempenham papéis diferenciados, mas contribuindo com os dois processos; e, de outro, as relações de classe presentes na produção, segundo a divisão social e técnica do trabalho, e na reprodução, ao determinar formas de socialização diferenciadas e a herança legada pela família ao indivíduo, de acordo com sua posição de classe (SAFFIOTI, 1992).

---

[6] De acordo com Marques-Pereira (2004, p. 16) "A Revolução Francesa selou por longo tempo a exclusão política das mulheres, e a mobilização de longas datas das feministas em favor da igualdade política, teve seus impactos muito tardiamente: a Finlândia (1906) foi o primeiro país e a Suíça o último (1971) a conceder às mulheres o direito de votar em escala nacional, as francesas tiveram que esperar até 1944 para aceder à capacidade política". No Brasil, esse direito foi garantido ás mulheres em 1932, pelo Decreto nº 21.076, após um longo período de lutas, cujo pioneirismo coube a Nízia Floresta (1809-1885), abolicionista, republicana e feminista potiguar.

[7] O preciosismo francês nasceu como reação das mulheres à grosseria dos homens da corte de Henrique IV e dos participantes da Fronda, os quais lutavam contra os impostos de Luís XIV.

Desde o início, o capitalismo na Europa apresenta uma nova organização da reprodução, que se torna uma das forças presentes na luta de classes. E com o advento das teorias liberais fortaleceu-se a dicotomia entre o público e o privado, identificando o primeiro ao político e ao masculino, e o segundo ao doméstico e feminino (ARENDT, 1999).

Assim, o desdobramento operado pelo capitalismo entre espaços "privado" e "público", também se apresenta como mecanismo reforçador da sujeição da mulher ao homem e como reflexo do patriarcalismo já existente.

Era mantida, desse modo, a exclusão das mulheres da esfera pública e política, produto de uma inculcação ideológica da inferioridade da mulher, referendada, por longos anos, por expressivo número de estudiosos da Filosofia Grega, da Biologia e Psicologia. Por outro lado, "a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la" (BOURDIEU, 2002, p. 18).

Essa divisão do espaço social interfere no processo de construção da representação social da mulher no âmbito da ciência e da profissão, visto que nelas são reforçadas a predominância de qualidades relativas à maternidade, docilidade e abnegação, embasadas no ideal religioso de mulher difundido pela Igreja Católica, através da figura da Virgem Maria e de seu culto. Decorre, então, uma relação destas qualidades com profissões tidas como "naturalmente" femininas, dentre elas o magistério.

Vemos, pois, como significativo por em destaque o "ideal mariano"[8] na construção da identidade docente, o que nos leva a relacioná-lo como sendo de um modelo de docência eminentemente feminino e, portanto, voltado exclusivamente para a mulher professora. Assim é que reconhecemos Maria como um tipo identitário (DUBAR, 1997), mediante a presença e influência do ideal mariano no ocidente como referência do feminino.

Entretanto, faz-se necessário considerarmos que os perfis de comportamento feminino e masculino[9], suas identidades, são constituídos social, cultural e historicamente, "tendo apenas uma existência relacional" (BOURDIEU, 2002, p. 34), e que estas identidades foram, e ainda são forjadas a partir de uma representação androcêntrica do feminino, tendo também afirmado:

---

[8] De acordo com Abbagnano (2000 p. 522) o conceito de ideal como perfeição concretizada num tipo ou numa forma de vida, emerge toda vez em que é acentuada a separação entre o dever ser e o ser.

[9] Vários estudiosos discorreram sobre o tema, dentre os quais: Héritier (1996), Bourdieu (2002), Boff (2003a, 2003b), Muraro e Boff (2002).

> Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insoso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc, que, para alguns, correspondem ao movimento do corpo (alto/baixo//subir/descer, /fora/dentro//sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências. (BOURDIEU, 2002, p. 16).

Assim, ancorada numa única visão de mundo e de corpo, o do homem, e sendo vista como a negação, medo ou inveja deste, a construção da identidade feminina foi sendo construída, e, mesmo que pareça universal, "a construção e expressão da masculinidade e da feminilidade são variáveis, de acordo com o momento histórico e situação social, religião, etnia, região e idade" (CARVALHO, 2003, p. 59).

Neste percurso de construção identitária, diversos recursos foram utilizados, indo dos mitos, lendas e costumes às estórias e jogos infantis; da literatura, com seus contos, romances e poesias à imprensa escrita e falada; do cinema á televisão Desta maneira, o "tornar-se mulher" (BEAUVOIR, 1989) foi se forjando em instâncias públicas e privadas, nas quais a família, a Igreja e a escola[10], tiveram e têm papel preponderante.

No que se refere à escola, como instância reprodutora das diferenças de gênero – embora a reconheçamos, também, com espaço transformador destas relações (BOURDIEU, 2002; CARVALHO, 2003) – são reforçados os atributos identitários masculinos e femininos, não somente por meio de uma educação sexista (SOUSA; CARVALHO, 2003), bem como mediante a identidade docente e suas relações com o processo de feminização do magistério das primeiras séries do ensino básico, antigo Curso Primário.

E, no Brasil, a identidade docente relaciona-se à presença da mulher na instituição escolar, a qual registra-se somente em 1827, quando foi permitido legalmente seu ingresso no magistério, por meio da Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro. Esta, por tornar obrigatória a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos mais populosos, suscitou a necessidade de mão-de-obra para suprir a demanda. Porém esta mão-de-obra apresentava-se sem a preparação necessária para o exercício da docência.

---

[10] Sobre os temas ver: Kolbenschla (1990), Pavoni (1989), Cunha (1993), Bohadana (1998), Gutièrrez (1998), Jacobina (1998), Kuhner (1998), Lucchesi, (1998), Nolasco (1998), Toscano (1998), Yunes (1998), Maluf, Melo e Pedro (1999), Muniz (2000), Alves e Soares (2001), Lima e Franco (2001), Fagundes (2001), Rocha Neto (2002), Cavalcante e Morais (2003), Carvalho (2003), Flores e Morais (2003), Siqueira (2003), Sousa e Carvalho (2003).

Entretanto, sua aplicação sofreu diversas dificuldades, dentre elas o fraco desempenho docente das professoras quanto às disciplinas não voltadas para as prendas domésticas, além da baixa remuneração das mesmas, a que Saffioti (1976, p. 193) comenta:

> A realidade brasileira frustrava assim, a aplicação do primeiro plano de educação feminina, o qual oferecia à mulher o mínimo em matéria de instrução. Na verdade, a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina. Não se admitindo a co-educação, fenômeno de difícil penetração, nos países essencialmente católicos, continuava-se a valorizar no curriculum das escolas femininas, muito mais a educação da agulha do que a instrução.

Assim é que, no Brasil, o ingresso da mulher no magistério configura-se como uma presença reforçadora das distinções sexuais homem-mulher, bem como um trabalho com nível de qualidade menor, se comparado ao dos mestres, em conseqüência do próprio processo de exclusão da mulher do saber escolar. Decorrendo a baixa remuneração das mesmas, como elemento marginalizador e de desprestígio da profissão de professora primária.

A primeira tentativa de institucionalização da formação docente no País deu-se por meio da criação da primeira Escola Normal brasileira, pela Lei nº 10 de 1835, na Província do Rio de Janeiro[11], que não previa a presença feminina. Esta iniciativa, entretanto, não logrou êxito, assim como outras similares efetuadas em diversos Estados, à época. E, dentre os motivos para esse insucesso, Saffioti (1976, p. 198) elencou:

> Ausência de quadro capaz para levar avante a tarefa de qualificação da força de trabalho destinado ao exercício do magistério das primeiras letras [...] não representava propriamente uma exigência da sociedade brasileira de então [...] representava também um sintoma da desorganização geral reinante no sistema de educação.

Outro fator relevante foi o fato de as mulheres recrutadas pertencerem às camadas mais baixas da sociedade e, portanto, não terem acesso à instrução, já que as mulheres das classes mais altas não precisavam trabalhar e visavam ao casamento.

Em 1876 foi criada a Escola Normal da Corte, pelo Decreto nº 6370 de 30.11.1876, que determinou o estabelecimento de duas escolas, distintas, de acordo com o sexo.

---

[11] Também foram criadas Escolas Normais: em Minas Gerais (1835); na Bahia (1836); em São Paulo (1846), no Piauí, Pernambuco e Alagoas (1864); em São Pedro do Rio Grande do Sul (1869); no Pará e Sergipe (1870); no Amazonas (1872), no Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); no Maranhão e Mato Grosso (1874); no Paraná (1876); em Santa Catarina e no Ceará (1880); em Goiás (1882); na Paraíba (1884), entretanto, algumas dessas escolas só foram instaladas anos após suas respectivas criações.

Os Cursos Normais dessa época tinham a duração de dois anos e constituíam-se da união do ensino primário com atividades domésticas, voltadas para o cuidado das crianças.

Apenas em 1880, de acordo com o regulamento de 06 de março, foi instituída uma única escola mista destinada à formação dos professores primários, com um curso sem duração definida, cuja aprovação dependia de uma série de exames de caráter acumulativo, conforme nos afirma Tanuri (1970). Entretanto, estes cursos que, a princípio, destinavam-se a ambos os sexos, paulatinamente, tornaram-se majoritariamente femininos.

Dentre os fatores responsáveis por essa nova configuração, encontram-se: o ensino secundário ser propedêutico e o ensino superior proibido às mulheres restringindo-se, assim, o campo de atuação profissional e o encaminhamento acadêmico das mulheres; a Escola Normal não ter surgido como ensino de nível secundário, mas se sobrepunha ao Ensino Primário e ao Complementar; e a rede oficial de ensino não ofereceu ensino secundário às mulheres, o que era viabilizado por meio dos colégios confessionais.

Conforme atestam Batista et al. (1997, p. 66) “As Escolas Normais do século passado, ao abrirem possibilidades de aprendizagem às mulheres, acenaram muito mais com a profissionalização das atividades domésticas do que com o exercício profissional daquelas mulheres”.

Nas últimas décadas do Império, o Brasil testemunhou a expansão das Escolas Normais, principalmente em decorrência da pressão da classe média da época, e a feminização do magistério.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, registrou-se no Brasil o surgimento de uma nova ordem política e social, decorrente da proclamação da República. Tornava-se necessária uma outra organização do povo brasileiro, cuja função da organização foi destinada, principalmente, à educação.

Assim é que somente na metade do século XIX ocorreu o aumento gradativo da presença feminina no magistério, culminando com a feminização do magistério no País. Este fato não deve ser concebido como concessão masculina, mas como o direito de exercer uma profissão. Ou seja, como opção de romper com os mecanismos de subordinação feminina e conquistar o espaço público, mediante o exercício do magistério no ensino primário.

Correlaciona-se a este quadro o processo de instrução da mulher no Brasil, que não se diferencia, em termos gerais, do ocorrido em muitos países, mesmo em épocas diferentes, devido à sua exclusão da escola, como espaço de educação formal.

Por outro lado, a separação entre o Estado e a Igreja Católica provocou o processo de laicização da educação, ocasionando no clero a necessidade de formação de elites

católicas. Em decorrência, várias congregações européias vieram para o Brasil, dentre elas o Instituto Marista.

Assim, em nosso objeto de estudo, há convergências das questões relativas à educação e as que se referem à História da Igreja. E para compreendermos a presença da mulher-professora neste universo, faz-se necessário reconhecê-la inserida no processo de mudanças que estas instituições sofreram em sua história, como afirma Julia (1995, p. 106):

> As mudanças religiosas só se explicam, se admitirmos que as mudanças sociais produzem, nos fiéis, modificações de idéias e de desejos tais que os obrigam a modificar as diversas partes de seu sistema religioso. Há uma continuidade de ida e volta, uma infinidade de reações entre os fenômenos religiosos, a posição dos indivíduos no interior da sociedade e os sentimentos religiosos desses indivíduos. A densidade da população, as comunicações mais ou menos extensas, a mistura de raças, as oposições de textos, gerações, classes, nações, invenções científicas e técnicas, tudo isso age sobre o sentimento religioso individual e transforma, assim, a religião.

Portanto, é importante conhecer a situação das mulheres nesta instituição e, por este motivo, convém destacar os papéis definidos para elas em sua organização: leigas[12] ou religiosas e seu processo de exclusão, sobre o que Aquino (1997, p. 95) comenta:

> Como indica a investigação teológica feminista, ao modelo institucional-hierárquico é anexado o patriarcado. Este não nasce com a cristandade, mas nela encontra sua passagem última e definitiva. A exclusão das mulheres, conseqüentemente, remonta à patriarcalização da Igreja, em princípios do século II d.C. Remonta ao triunfo do patriarcado – logo legitimado pela Patrística sobre a tradição igualitária das primeiras comunidades cristãs.

Consideramos, pois, imprescindível o conhecimento do trabalho desenvolvido por mulheres, leigas e professoras, nessas instituições educacionais religiosas, para que possamos ter uma visão mais ampla e singular da realidade educacional neste País.

1.3 As ferramentas

Marcelino Champagnat, o fundador do Instituto Marista (1817), escolheu Maria como Primeira Superiora do Instituto e modelo do educador Marista, e, a partir dela, definiu

---

[12] Etimologicamente o termo "leigo" é derivado do latim *laós*, que quer dizer povo consagrado a Deus. Para Zanlochi (2001, p.58-59, grifo nosso) *"como laós, a pertença a um povo consagrado; como laikós, a pertença a uma categoria oposta a outra, dentro desse laós (povo)"*. No início do cristianismo a primeira conotação era a que designava os primeiros cristãos. A segunda conotação passou a prevalecer a partir de 451, quando se realizou o Concílio de Calcedônia, sob a direção do Papa Leão I, no qual foi organizada a hierarquia da Igreja Católica, que foi confirmada no Concílio de Trento (1545-1564) e continua até os nossos dias.

seu estilo educativo, cujas características são: uma Pedagogia da Vida em Família; da Simplicidade, do Trabalho e Constância, da Presença e ser Marial.

Entretanto, este instituto religioso teve suas atividades educativas desenvolvidas por quase 200 anos, exclusivamente, por homens e voltadas somente para meninos e rapazes, centralizadas na figura do Fundador; donde decorre uma representação masculina de seu projeto educativo. Assim, novas indagações nos levaram ao nosso problema-tese:

Se Maria é considerada a Primeira Superiora do Instituto Marista e modelo do educador Marista, da qual emanam as características da proposta educativa desse Instituto, podemos afirmar que esta tem em sua base uma identidade feminina, da qual decorre seu modelo de docência.

Consideramos, portanto, que a Proposta Educativa Marista tem uma identidade feminina, baseada na figura da Virgem Maria, embora haja uma representação masculina do projeto educativo, de que decorre seu modelo de docência e cuja relação visamos estabelecer com o ingresso das professoras pioneiras.

Assim, tomamos como pioneiras as professoras contratadas pelos colégios em foco, no primeiro ano da presença feminina em seus corpos docentes, com o intuito de investigar, para melhor conhecer:

1. Como explicar que uma identidade feminina possa dar sustentação a um projeto educativo eminentemente masculino?

As respostas a esta questão exigiram compreender: Como o ideal mariano se apresenta como modelo feminino e de docência? Como se explicita o ideal mariano na proposta educativa Marista? Como se revela a identidade feminina desta proposta?

2. Que relações podemos estabelecer entre essa identidade feminina e o ingresso de mulheres professoras da Província Marista do Brasil Norte?

Na busca de responder a esta questão, inquirimos: Qual o contexto em que este ingresso ocorre? Como se configura este ingresso: motivos, ano, critérios e mecanismos? Quem foram as professoras pioneiras?

Para tanto, realizamos pesquisas bibliográfica e documental, iniciadas com o levantamento em nosso acervo particular, seguidas das visitas realizadas às bibliotecas do Historial Marista, em Recife (realizadas no período de 19 a 21 de julho de 2002), quando da realização de nossa pesquisa preliminar; da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Curitiba, realizada de 11 a 19 de novembro de 2004) e nas bibliotecas particulares dos Irmãos Maristas de Natal, João Pessoa, Salvador e Lisboa, bem como nas bibliotecas dos Colégios Maristas visitados.

Tomamos por base trabalhos voltados para a História da Pedagogia, do Instituto Marista, da Igreja Católica, da Educação brasileira e das Mulheres, bem como aqueles referentes à Proposta Educativa Marista, à feminização e à identidade docente. Buscamos também aportes dos estudos Mariológicos e das produções da Teologia Feminista.

A estas pesquisas, somamos a realizada no campo empírico, abrangendo, dentre os 14 colégios da Província Marista do Brasil Norte, aqueles localizados nas capitais dos Estados perfazendo um total de 10 colégios, tendo em vista que Recife contava com três unidades, apesar do fechamento do Colégio Marista de Recife, além do Colégio Marista de Lisboa, em Portugal, nos seguintes períodos:

Local	Colégio	Período
São Luís-MA	Colégio Marista Maranhense	23 a 30 de outubro de 2003 18 a 22 de abril de 2004 20 a 30 de janeiro de 2006
Natal-RN	Colégio Marista Santo Antônio	Março de 2004 a março de 2006
Fortaleza-CE	Colégio Sagrado Coração de Jesus	16 a 17 de abril de 2004 6 a 11 de fevereiro de 2006
João Pessoa-PB	Colégio Marista Pio X	10 a 18 de novembro de 2003 19 a 21 de novembro de 2005
Belém-PA	Colégio Nossa Senhora de Nazaré	18 a 24 de junho de 2005
Lisboa-Portugal	Colégio Marista de Lisboa	26 a 29 de setembro de 2005
Recife-PE	Colégio São Luís Colégio Nossa Senhora da Conceição	16 a 18 e 22 de novembro de 2005
Maceió-AL	Colégio Marista de Maceió	22 a 26 de novembro de 2005
Salvador-BA	Colégio Nossa Senhora da Vitória	26 de novembro a 1º de dezembro de 2005

Quadro 1 – Local, colégio e período de pesquisas de campo

Na construção dos aspectos supramencionados, consideramos fontes impressas como:

1- Documentos do Instituto Marista: *Bulletin de L'Institut*, publicado pela Casa Generalícia, em Grugliasco e depois em Roma – Itália, em cujos textos incluem-se as Circulares do Superior Geral; o Boletim Informativo e as Circulares do Provincial da Província Marista do Brasil Norte;

2- Documentos oficiais da Igreja Católica, publicados e constantes nos arquivos do Vaticano, disponibilizados na Internet;

3- Publicações da imprensa pedagógica, como o Boletim da Associação de Pais e Mestres do Colégio Nossa Senhora de Nazaré, em Salvador-BA (Volume I

referentes a março e abril de 1964 e Volume V, de agosto do mesmo ano); as Revistas "Marista Maceió – 1905-1995: 90 anos da presença Marista em Maceió" e "Colégio Marista Cearense – atravesse o tempo";

4- Periódicos da imprensa discente, como o jornal "Labor", publicado pelos alunos do Ginásio São Francisco de Paula (São Luís - Maranhão), de 1913 a 1917, cujos exemplares constam no arquivo da Biblioteca Pública Benedito Leite, desta capital, os quais foram estudados por nós quando da realização de nossa Dissertação de Mestrado; e a revista "Vitória Régia", publicada na década de 1930 pelo Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora de Nazaré (Belém-Pará), em exemplares localizados em sua biblioteca;

5- Documentos dos Colégios visitados:

Colégio	Documento	Localização
Colégio Nossa Senhora de Nazaré (Belém-PA)	Livros de Registro de Fichas individuais de cadastro de professores e funcionários: Ficha Funcional, não numerada, catalogada por ordem alfabética; Folha de pagamento de Professores e empregados e Patrões, relação dos 2/3 de férias, 1963	Arquivo morto do Colégio
Colégio Marista Maranhense (São Luís-MA)	Livro de Folha de Pagamento de Funcionários (1960-1963); Folhas de Pagamento de Professores e Funcionários (1964-1966)	Arquivo morto do Colégio
Colégio Sagrado Coração de Jesus (Fortaleza-CE)	Ficha de Registro de Empregados, nº 117, 138, 139, 140;	Departamento de Recursos Humanos do Colégio
Colégio Marista Santo Antônio (Natal-RN)	Folhas de Registro de Professores e Funcionários ficha nº 62	Arquivo morto do Colégio
Colégio Marista de Maceió (Maceió-AL)	Folha de Registro de Empregados, nº de ordem 26 e livro de registro de empregados nº 2 (1970-1974) Guia de Recolhimento de imposto sindical e relação de professores civis, de 25 de março de 1964; relação de professores que pagaram o imposto sindical para a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, Exercício em 1965.	Departamento de Recursos Humanos do Colégio
Colégio Nossa Senhora da Vitória (Salvador-BA)	Livro de Registro de Empregados da Firma livro IV, fichas nº 94 e 95.	Departamento de Recursos Humanos do Colégio
Colégio Marista Pio X (João Pessoa-PB)	Livro de registro de empregados e professores fichas nº de 25-29, 34 e 35.	Departamento de Recursos Humanos do Colégio
Colégio Marista de Lisboa (Portugal)	Ficha: Individual de Professores não numerada, catalogada em ordem alfabética.	Arquivo da Secretaria do Colégio

Quadro 2 - Relação de documentos consultados nos Colégios Maristas visitados

Conforme afirma Burke (1992 p. 13), “os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial”, assim, os historiadores “[...] devem examinar uma maior variedade de evidências. Algumas dessas evidências são visuais, outras orais”. Desta maneira, buscamos outras vias para tentarmos ampliar o conhecimento sobre a inserção e atuação das pioneiras, no caso, as fontes iconográficas, os contatos e as entrevistas realizadas, nossas fontes sonoras.

Assim é que a estes documentos somamos fontes iconográficas, constituídas pelas fotos localizadas na biblioteca particular da Residência Marista de Lisboa, no exemplar do livro “Ecos dos Colégios” (1948-1960), e na biblioteca do Colégio Marista de Maceió – Alagoas, onde se encontravam várias fotografias catalogadas por década, bem como aquelas pertencentes ao acervo particular das pioneiras e por elas disponibilizadas.

No álbum relativo à década de 1960, estavam quatro fotos das turmas do primário, as primeiras em que constam a presença de professoras. No verso dessas fotos estava escrito somente o ano e a série das turmas, com exceção de uma em que estava registrado na frente da fotografia o nome: professora Concilia, ponto de partida para a busca de outras informações.

Os contatos pessoais, telefônicos ou virtuais foram realizados com pessoas que nos possibilitaram colher informações e localizar pioneiras. Como ocorreu em nossa visita ao Colégio Marista Sagrado Coração de Jesus (Fortaleza - Ceará) por meio da então vice-diretora, Mafalda Mensurato, e do Irmão Raimundo Nonato de Oliveira; em São Luís-Ma, por intermédio do capelão do Colégio Marista Maranhense, Cônego Paulo Sampaio, ao visitá-lo em sua residência; e por meio de comunicação telefônica e pela Internet com Heloísa Afonso de Almeida Souza, diretora do Centro de Estudos Maristas (CEM), da Província Marista do Brasil Centro Norte, em Belo Horizonte; com o Irmão Francisco das Chagas Costa Ribeiro e com o Ex-Irmão Luiz Marques.

Em nossa pesquisa empírica optamos por entrevistas semi-estruturadas, na busca de “instaurar uma relação de escuta ativa e metódica” e pelo “ato político, que consiste em tornar público, pela publicação, aquilo a que normalmente não se tem acesso” (BOURDIEU, 1997, p. 696-713). Estas foram organizadas a partir de quatro eixos: o ingresso das mulheres-professoras (motivos e critérios), as repercussões ocorridas, elementos facilitadores ou não deste ingresso e contribuições dele advindas (Apêndice A).

As entrevistas realizadas priorizaram os Irmãos Maristas mais idosos, pela presença e atuação no período em estudo e pela preocupação em ter salvaguardadas suas memórias sobre o tema. Assim, entrevistamos 11 Irmãos Maristas (Apêndice B) os quais se encontram na faixa etária entre 71 e 88 anos, à época de nossos encontros, ocorridos no

período de 2002 a 2006, tendo em vista que inserimos neste trabalho as quatros entrevistas realizadas em nossa pesquisa preliminar, conforme já mencionamos.

Destes Irmãos, três exerciam a função de diretor, cinco eram professores, um coordenador, um secretário da faculdade católica e um que trabalhava simultaneamente no setor administrativo do colégio e como professor, sendo eles de várias nacionalidades (dois portugueses, um francês, um espanhol e sete brasileiros, sendo três pernambucanos, dois gaúchos e dois paraibanos).

Estes dados são significativos para a compreensão de que não há uma uniformidade, que existem variações e particularidades, evitando-se o risco de considerar o universo "Irmão Marista" como homogêneo, sem as contradições e dinâmicas co-existentes em um espaço social, historicamente construído (BOURDIEU, 1997).

Entrevistamos, também, três ex-Irmãos Maristas (Apêndice C) que, na época, trabalhavam nos colégios em foco, dos quais dois exerceram a função de diretor e um deles foi professor, sendo dois brasileiros e um português naturalizado brasileiro, estando atualmente casados e na faixa etária entre 71 e 77 anos.

Dentre as 37 pioneiras identificadas, 12 são falecidas e, dentre as 25 professoras vivas, entrevistamos 14 (Apêndice D); sendo cinco de Belém; três do Colégio Marista de Recife; duas de Salvador e uma das demais escolas. Também, localizamos e entrevistamos a professora pioneira do colégio Marista de Lisboa e do Colégio Conceição, de Recife, antigo Juvenato Marista.

Para acrescentar dados sobre as pioneiras, recorremos a um antigo professor do Colégio Marista Maranhense, antigas professoras (uma do Colégio Marista Maranhense e duas do Colégio Marista de Maceió), um antigo aluno do Colégio Marista Maranhense e uma antiga aluna do Colégio Marista de Maceió e seu pai; uma amiga e vizinha de uma das professoras do Colégio Marista Maranhense (Apêndice E).

Assim, a realização dessa pesquisa numa abordagem histórica visa a contribuir para dar visibilidade à atuação das mulheres de forma plural, visto serem elas diferentes em sua condição social, credo religioso, etnia e história de vida, nos variados espaços e tempos históricos. Isto porque compreendemos que é possível inter-relacionar a macro-história com o cotidiano, pois tudo que se refere à atividade humana é um objeto de investigação (BURKE, 1992).

1.4 O rascunho do mosaico

A partir das questões mencionadas, esboçamos a concepção de cada capítulo – as tesselas do mosaico – para a construção de nosso objeto de estudo:

Após a introdução, apresentamos a **Primeira tessela: A presença dos Irmãos Maristas na educação**, contextualizando as atividades educativas do Instituto Marista em solo francês, a partir de sua fundação e sua expansão no mundo; em seguida, apresentamos a gênese, princípios e fundamentos da Proposta Educativa Marista, para favorecer uma melhor compreensão da vida, obra e ensinamentos preconizados por Marcelino Champagnat, seu fundador.

A **Segunda tessela: A presença feminina na vida de Marcelino Champagnat e no Instituto Marista**, coloca em relevo a origem da devoção do fundador à Virgem Maria e dá visibilidade à presença feminina em sua vida e no Instituto Marista, de sua fundação aos seus primórdios na França (1817 – 1853). Logo após, evidenciamos a figura de Maria no Instituto Marista, tomando como referência seus principais documentos.

Na **Terceira Tessela: O ingresso das mulheres professoras nos Colégios Maristas da província Marista do Brasil Norte**, discorremos sobre a vinda dos Irmãos Marista para o Brasil, pondo em destaque o marco do que viria se tornar a Província Marista do Brasil Norte. Evidenciamos o contexto provocador do ingresso das mulheres professoras nestes colégios, para configurá-lo através de seus motivos, critérios, mecanismos e repercussões.

Finalizamos apresentando as professoras pioneiras da referida Província Marista, mediante suas recordações desta experiência pioneira, no que se refere a possíveis dificuldades, relacionamento mantido com os Irmãos Maristas, pais, alunos e demais professores, atividades desenvolvidas, tempo de serviço no Colégio Marista em que trabalharam, data e motivos de seus afastamentos.

Na **Quarta Tessela: A identidade feminina da Proposta Educativa Marista**, destacamos que o ideal mariano se apresenta como modelo feminino e de docência, a partir da constatação de que, na Igreja Católica, Maria é reconhecida como educadora e mestra, cuja imagem é referência para as profissões ditas femininas, como o magistério.

Demonstramos que Maria também é modelo de docência para homens, como no caso dos Irmãos Maristas e evidenciamos o feminino na Proposta Educativa Marista, como se encontra expresso, como é considerado e o que traduz, visando compreender até que ponto a

representação de Maria, como mulher educadora, fundamenta o pensamento educacional deste Instituto religioso.

Pretendemos assim, nos somar àqueles\as que buscam dar visibilidade à mulher na construção da História, e contribuir para a compreensão da docência no Brasil, em sua relação com a presença da mulher professora em institutos religiosos masculinos, em especial no norte-nordeste. Sua importância se ratifica mediante o que afirmam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 49):

> Cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, sócio-econômica e política, o que ratifica a importância de estudar sua história, no sentido de aprofundar as especificidades e desenvolvimentos. Assim é possível compreender a tendência de fortalecimento, desaparecimento ou possíveis modificações nos diversos campos de atuação, o que implica na necessidade de explicar as profissões na sua gênese, desenvolvimento, tendências e perspectivas susceptíveis de mudanças.

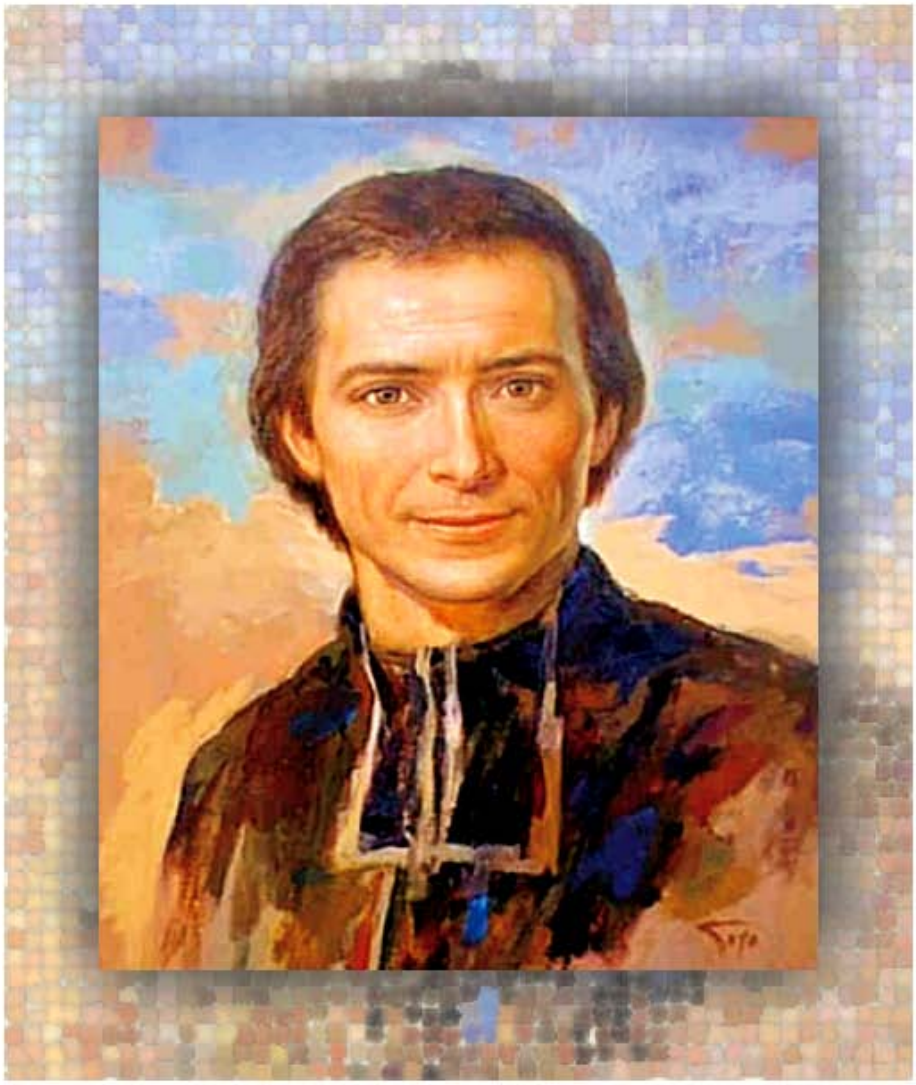
E Almeida (1998, p. 26):

> Recuperar a trajetória das mulheres no magistério se configura, num momento em que a profissão é absolutamente feminina, em tirar da obscuridade as professoras que se encarregam no país, há mais de um século, da educação fundamental, apesar das notórias dificuldades enfrentadas por elas, como mulheres e profissionais.

Temos claro que a construção de nosso objeto demanda muitos outros questionamentos, variadas maneiras de construir, como artesã, as peças deste “mosaico histórico” que é o exercício da docência no Brasil, e, nele, a presença da mulher professora, a feminização docente, principalmente nestes colégios, em sua gênese, exclusivamente masculinos.

Primeira Tessela

A Presença do Instituto Marista na Educação



São Marcelino Champagnat
Fundador do Instituto dos Irmãos Maristas

2 A PRESENÇA DO INSTITUTO MARISTA NA EDUCAÇÃO

Como explicar que uma identidade feminina pode dar sustentação a um projeto educativo eminentemente masculino? Para tentar responder a esta questão, faz-se necessário, inicialmente, compreender o papel e a importância do idealizador deste projeto, Marcelino Champagnat (1789-1840), e da obra por ele fundada na França, o Instituto dos Irmãos Maristas, o que requer conhecer o contexto em que esse educador viveu e iniciou suas atividades educativas.

Para favorecer uma melhor compreensão do processo de construção da identidade do Instituto Marista, colocamos em relevo como se realizou a formação docente dos primeiros Irmãos Maristas, como ocorreu a expansão deste Instituto no mundo; e discorremos sobre a gênese, princípios e fundamentos da Proposta Educativa.

2.1 O Instituto Marista na França

2.1.1 Marcelino Champagnat e a fundação do Instituto Marista

Marcelin Joseph Benoit Champagnat nasceu em 20 de maio de 1789, na aldeia de Rosey, pertencente ao distrito de Marlhes, situada nas montanhas de Pilat, no cantão de Saint-Genest-Malifaux, departamento do Loire, no sul da França. Nesse ano houve a abertura dos Estados Gerais da França. O clero deu apoio ao Terceiro Estado e aos liberais que queriam reformas. Em julho, o Terceiro Estado proclamou-se Assembléia Nacional e, no mês posterior, com a queda da Bastilha, declarou-se Assembléia Constituinte e votou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Não tendo sido apenas um movimento de caráter político, a Revolução Francesa atingiu todas as instituições sociais e os ideais educativos franceses. E, após a Declaração, tiveram início as primeiras tentativas de organizar, legislativamente, o sistema de instrução pública e formar “o homem”, em geral, e a natureza humana[13].

---

[13] Destacam-se as atuações de Mirabeau (1749-1791), que se posicionou a favor do ensino livre, sem obrigatoriedade nem gratuidade escolares, aconselhando a instalação de escolas primárias, colégios de literatura em cada departamento; Talleyrand (1758-1838) que, na Constituição de 1791, introduziu o preceito de criação e organização de uma instrução pública comum para todos os cidadãos e gratuita em todos os lugares; Condorcet (1741-1794), cujo Relatório, transformado em decreto pela Assembléia Legislativa de 1792, estabeleceu o ensino nacional, único, gratuito e neutro; Le Peletier (1760-1793), que em 1793, apresentou um projeto para educar as crianças em colégios de Estado, consideradas por ele “casas nacionais”, em que a educação masculina compreenderia dos cinco aos doze anos e a feminina, dos cinco aos onze anos, defendendo a idéia de “criar um novo povo”; e Lakanal (1762-1845) que, em 1794, apresentou um projeto que se tornou lei, criando juridicamente as Escolas Normais, a nomeação dos mestres por um juiz de instrução e o programa de escola elementar.

À época, o sistema de ensino francês era constituído pelas Universidades, Colégios e Pequenas Escolas (*Petites Écoles*). Estas últimas eram escolas elementares bastante numerosas, e freqüentadas somente por meninos e rapazes. No meio rural, as *Petites Écoles* tinham instalações rudimentares e precárias, eram gratuitas e um elevado número era mantido pela Igreja Católica.

Não havia escola para formação de professores, havendo mestres-escolas e mestres-escrivães, traduzindo, assim, o modelo de professor desse período: "o professor improvisado", segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 55), sobre o que acrescentam: "É claro que naquele contexto não se podia falar do ensino como profissão", pensada na perspectiva das atuais referências.

Agravando este quadro educacional, em 1790, as ordens religiosas foram dissolvidas e as de cunho educacional só continuariam administrando seus bens se prestassem juramento à Constituição. Este quadro provocou o posicionamento do Papa Pio VI (1775-1799) que condenou a Constituição Civil, em março de 1791, através do Breve "Quot aliquantum", causando a ruptura entre Roma e a Revolução.

Entretanto, alguns sacerdotes e bispos a aceitaram, passando a formar a Igreja Constitucional, em oposição à Igreja fiel a Roma, cujos sacerdotes não prestaram juramento à Constituição que passaram a ser denominados de refratários e a serem perseguidos. Sobre o que, convém registrar o comentário de Furet (2001, p. 85) com relação ao caráter anti-religioso da Revolução Francesa:

> O que chamo de caráter anti-religioso da revolução remete a um traço mais filosófico do que político; a saber, que a promessa de uma sociedade boa não está mais inscrita nos textos sagrados, como no caso inglês, ou numa harmonia entre o público e o religioso, como no exemplo americano, mas prende-se apenas ao desenvolvimento da história. Para dizer a verdade, as coisas não têm essa simplicidade cristalina, e as relações entre a Revolução Francesa e o fenômeno religioso são complexas. [...] O cisma que se segue leva os revolucionários franceses a combater aqueles que chamam de "padres refratários", mas por razões políticas, não pelo desejo de extirpar o catolicismo. De fato, já que criaram uma Igreja Constitucional, eles são forçados a tolerar o catolicismo enquanto fé. Tolerar: a palavra diz bem da situação de consentimento mais ou menos forçado na qual se encontraram.

Seguiram-se o primeiro período do Terror (1793-1794) e o segundo período do Terror (1797-1799), que, praticamente abolindo os declarados direitos humanos, promoveram perseguições, prisões e execuções sumárias dos considerados suspeitos, dentre os quais alguns

padres refratários, como aludimos. Este quadro traduz a nova situação enfrentada pela Igreja Católica e sua relação com o Estado[14]. E sobre o que assim afirma Furet (2001, p. 86):

> O catolicismo, ao mesmo tempo como Igreja e como religião, é tanto mais uma herança do Antigo Regime que foi o centro de um interminável conflito, que terminou com a revogação do edito de Nantes (1685). [...] A nova França, destruindo o "antigo regime" social e político, por isso mesmo expropriou a Igreja Católica grande corpo privilegiado desse regime.

Quanto à realidade educacional, em 1795, já existiam na França, o Museu, a Escola Politécnica e a Escola Normal, e, nesta última, conforme sua proposta, "não serão aprendidas as ciências, mas a arte de as ensinar; ao saírem dessas escolas, os discípulos não deverão ser apenas homens instruídos, mas homens capazes de instruir" (LAKANAL apud SANTOS, 1970, p. 284).

Para Santos (1970, p. 277), o tipo de educação resultante da Revolução Francesa caracterizou-se basicamente por ser "revolucionária", no sentido de destruir a ordem pedagógica já existente e organizar um sistema educativo novo; pelo estatismo, ao delegar a educação exclusivamente ao Estado; pelo realismo, contrapondo-se ao ensino humanista tradicional, dando destaque às ciências naturais, às línguas modernas e aos trabalhos manuais; pelo laicismo, mediante a secularização do ensino; e por ser marcadamente popular e pretender a universalização do ensino.

E, na expressão de Boto (1996, p. 190), "os revolucionários tomaram a escola como dispositivo estratégico de divulgação do saber acumulado historicamente, tendo em vista emancipar os tempos também pela rota da ciência", e, para Durkheim (1995, p. 285):

> A obra da Revolução foi na ordem escolar o que foi na ordem das coisas sociais e políticas. A efervescência revolucionária foi eminentemente criadora de idéias novas; para essas idéias, porém, a Revolução não soube criar órgãos que lhes dessem vida, instituições que as realizassem.

Assim é que estas idéias não foram totalmente implantadas, principalmente na zona rural francesa. Os objetivos proclamados na proposta burguesa de universalização do ensino não se concretizaram, "a revolução proclamou princípios teóricos antes de torná-los realidade" (DURKHEIM, 1995, p. 285).

Esta era a realidade presente na infância de Marcelino Champagnat, cujo pai, Sr. Jean Baptist Champagnat (1763-1804), atuou na história da Revolução em Marlhes como:

---

[14] A Igreja Católica, em seu percurso histórico, assume a modalidade institucional-hierárquica, por volta do ano de 314 d.C., quando Constantino reconheceu publicamente o cristianismo. Quando este foi elevado em 380, por Teodósio, a religião oficial do Império Romano, a Igreja Católica passou a participar do comando sócio-político-econômico de então; tendo, na Idade Média, seu apogeu de privilégios como religião oficial.

secretário da prefeitura (1791), coronel da Guarda Nacional, juiz de paz, comissário do Conselho Geral de Saint-Etienne, primeiro diretor da Assembléia Departamental (1792), presidente da administração municipal do Cantão de Marlhes (1797).

O Sr. Jean Baptist Champagnat possuía uma instrução acima da média e era considerado um homem empreendedor e trabalhador, tendo sido comerciante de tecidos, proprietário de um moinho hidráulico e agricultor. Quanto às repercussões de suas atividades revolucionárias junto à família, "a história permanece calada neste ponto, mas sabemos que nem a esposa nem a própria irmã, Luisa Champagnat, compartilhavam de suas opiniões" (ZIND, 1988a, p. 39).

Sobre a mãe de Marcelino Champagnat, Sra. Marie Therese Chirat (1746-1809), assim comenta Irmão Avit (1972, p. 14):

> Esposa de J^M B^T Champagnat, é uma descendente da mulher forte de que fala a Escritura. Mulher ativa, amiga da ordem, da vida retirada, muito piedosa e grandemente devota da Santa Virgem, ela dedicava todo seu tempo aos exercícios de uma piedade verdadeira, ao seu trabalho e à educação de seus filhos (tradução nossa).

Além da vida em família, Maria Chirat estava atenta às necessidades das vizinhas, que "recorriam a ela em todas as aflições, dúvidas e necessidades, e nunca a deixavam sem terem usufruído sua caridade, prudência e sabedoria, e sem receberem consolações e apoio", conforme atesta Furet (1989, p. 2).

Assim, o ambiente familiar favorecia a Marcelino Champagnat o contato com o contexto de mudanças da sociedade francesa e suas repercussões.

E mesmo não sendo objeto do estudo em questão, estes fatos nos levam a cogitar: estas repercussões teriam influenciado Marcelino Champagnat quanto à sua futura preocupação em "formar o bom cristão e o virtuoso cidadão", conforme adotará mais tarde como lema de seu Instituto?

A entrada de Marcelino Champagnat no Seminário decorreu de um contexto muito especial, pois em 15 de julho de 1801 Napoleão Bonaparte (1769-1821) estabeleceu um acordo com o Papa Pio VII (1800-1823), uma Concordata que devolvia a liberdade religiosa aos católicos franceses, o que possibilitou a liberação para a abertura de seminários e a conseqüente busca de novas vocações, visto ser notória sua carência.

Assim é que Marcelino Champagnat atendeu ao convite do vigário de Marlhes, Pe. Allinet, para ser seminarista, o que ocorreu em 1805, ingressando no Seminário Menor de Verrièrres, perto de Montbrison, onde permaneceu até 1813.

Nesse período, a realidade educacional francesa passou a contar, a partir de março de 1808, com a Universidade da França[15], tendo sob sua responsabilidade o ensino público de todo o Império, cabendo-lhe expedir autorização aos professores primários, exceto aos pertencentes às congregações religiosas, autorizadas pelo governo.

Em março de 1813, ano em que Napoleão Bonaparte conseguiu do papa Pio VII (1800-1823), então prisioneiro, a Concordata de Fontainebleau, indicando a renúncia aos Estados Papais, Marcelino Champagnat ingressou no Seminário Maior de Santo Irineu, em Lyon.

Neste Seminário, juntamente com os seminaristas Jean Claude Colin e Jean Claude Courveille (1786-1866), foi concebida a idéia da fundação da "Sociedade de Maria". Jean Claude Courveille "se declarava chamado pela Virgem do Puy a fundar uma sociedade que lhe fosse consagrada, levasse seu nome e atendesse por Sociedade de Maria, cujos membros fossem chamados Maristas" (MARTINS, 1989, p. 64).

Nas reuniões que faziam, Champagnat insistia em expor sua preocupação com a educação das crianças do meio rural, principalmente por recordar as dificuldades que havia enfrentado em sua aprendizagem e pelo desejo de contribuir para que o mesmo não se repetisse com as crianças do campo. "Entretanto, no plano da nova agremiação, ninguém cogitara de Irmãos para o ensino. Somente Champagnat acalentou o projeto dessa instituição e o realizou sozinho" (FURET, 1989, p. 28).

Ordenado sacerdote em 22 de junho de 1816, juntamente com os doze candidatos à Sociedade de Maria, foram ao Santuário de Nossa Senhora de Fourvière, em Lyon, consagraram-se a Virgem Maria e lhe confiaram o seu projeto e Jean Claude Colin, auxiliado por Marcelino Champagnat, fundou o Instituto dos Padres Maristas.

Em agosto do mesmo ano, Marcelino Champagnat foi nomeado Coadjutor de La Valla, paróquia do cantão de Saint-Chamond, Loire, situada na zona montanhosa do Monte Pilat. A população de 2.000 habitantes, distribuída entre os vales profundos desta região de difícil acesso, era simples e sem instrução.

A sociedade francesa já havia assistido à derrota de Napoleão Bonaparte na Batalha de Waterloo, no ano de 1815, e encontrava-se no início do período da Restauração, que se estendeu até 1830, tendo como monarca Luís XVIII (1755-1824), que foi sucedido,

---

[15] A Universidade Imperial ou Universidade de França foi fundada por Napoleão Bonaparte, e compreendia os Colégios, que ministravam educação secundária menos completa que os Liceus; os próprios Liceus e as Faculdades (Letras e Ciências). Dividiu-se em Academias Regionais dirigidas por um Reitor, que era nomeado pelo Ministro da Educação Pública (LARROYO, 1974, p. 569). Para Durkheim (1995, p. 286) sua criação é "o grande acontecimento que domina toda a história escolar do século XIX".

após sua morte, por Carlos X (1757-1836). O reinado de Luís XVIII foi marcado pelas agitações políticas, principalmente as provocadas pelos ultra-realistas, os liberais radicais e os bonapartistas[16].

Os monarcas europeus após recuperarem seus tronos empenharam-se em restaurar a organização de suas instituições. Nesse contexto incluiu-se a Igreja Católica, em que a sua extrema direita acreditava ter retomado a antiga relação Igreja-Estado, Trono-Altar.

Por outro lado, desenvolveu-se o liberalismo católico que procurava conciliar a vida cristã com os ideais liberais da revolução, integrando-os positivamente, e que criticava a interferência do Estado em assuntos internos da Igreja.

A Igreja Católica declarou-se em estado de Missão e estas proliferaram. As congregações extintas retomaram as suas atividades e foram criadas novas congregações masculinas e femininas, muitas delas dedicadas ao ensino: os Irmãozinhos Bretões, os Religiosos da Cruz de Jesus, os Irmãos da Instrução Cristã e do Espírito Santo, dentre outras.

Em 29 de fevereiro de 1816, o Rei Luís XVIII assinou o decreto-lei que determinava a criação de um comitê gratuito, em todos os cantões. Este comitê era responsável por incentivar a instrução primária e zelar pela ordem e os bons costumes, visto que, até então, não havia exigência especifica mínima para o exercício da docência. Era composto pelo pároco, o vice-prefeito departamental, o juiz de paz e um procurador do Rei, além de quatro ou mais cidadãos escolhidos pelo reitor da academia, aprovados e nomeados pelo prefeito do departamento.

O decreto-lei estabelecia os critérios para efetivar-se a autorização do professor primário: ser apresentado pelo pároco e pelo prefeito municipal, mediante um atestado de boa conduta ao reitor de sua Academia; submeter-se a um exame, na presença do inspetor da Academia, ou de um delegado do reitor; e, em caso de aprovação, receber do reitor um diploma (*brevet de capacité*).

Os referidos diplomas constavam de três níveis: nível inferior ou terceiro grau (saber ler, escrever e contar em condições de ensiná-los); nível médio ou segundo grau (domínio da ortografia, caligrafia e cálculo das quatro operações, e utilizar o método do ensino simultâneo) e o nível superior ou primeiro grau (domínio da Gramática Francesa, Aritmética, Geografia, Agrimensura e outros conhecimentos a nível Primário).

---

[16] Ultra-realistas eram defensores do absolutismo, os liberais radicais eram contrários à volta dos Bourbons ao poder, e os bonapartistas eram os adeptos da volta de Napoleão Bonaparte.

Essas exigências legais na França se inserem no processo de construção da identidade docente como profissão, que se estenderá nos anos seguintes, delimitando seu campo de atuação e delineando suas atribuições, tendo um suporte legal para seu exercício.

Entretanto, a situação educacional na zona rural permanecia deficiente. As poucas escolas elementares existentes sobreviviam à base de donativos e heranças, pois os municípios não dispunham de recursos para mantê-las, e predominavam as escolas de iniciativa particular. As escolas funcionavam em locais inadequados, a profissão do mestre-escola não era reconhecida, qualquer pessoa podia tomar-se professor, e a freqüência dos alunos era irregular.

Não era diferente a realidade em La Valla, e no final de 1816, Marcelino Champagnat fundou uma escola mista e paga, no lugarejo chamado Sagnes, cujo diretor foi um professor leigo, antigo Lassalista[17], Claude Maisonnette. Uma carta das irmãs Luiza e Maria Ana Duvemay, datada de 17 de novembro de 1888, citadas por Balko (1979, p. 47) atesta:

> Cada mês, o Padre Coadjutor vinha ver sua querida "Escolinha". Passava um exame às crianças, dava uma recompensa a quem merecia, e censurava com brandura os que não trabalhavam bem. Isto durou pouco, pois ele teve logo que chamar Maisonnette para La Valla, para ajudá-lo a formar, em coisas do "Ensino", os jovens que ele estava reunindo e com os quais pretendia dar início à fundação do Instituto dos "Irmãos Maristas".

Nesse mesmo ano, Marcelino, indo atender a um moribundo, Jean Baptist Montagne, de dezessete anos, defrontou-se com a total ignorância intelectual e da fé deste jovem, o que foi definitivo para a concretização de sua promessa a Nossa Senhora de Fourvière, "de fundar a Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, dedicado à instrução das crianças pobres do meio rural, especialmente as mais abandonadas" (MARTINS, 1989, p. 65).

Em 2 de janeiro de 1817, Marcelino Champagnat, então com 28 anos, Jean Marie Granjon (Irmão João Maria) com 23, e Jean Baptist Audras (Irmão Luís) com 14 anos e meio, instalaram-se numa pequena casa comprada e "começaram a viver em comunidade, lançando assim os fundamentos do Instituto dos Irmãos Maristas" (MARTINS, 1989, p. 60).

As razões da fundação do Instituto, anteriormente manifestadas por Marcelino, permaneciam inalteradas e reafirmadas após duas décadas de seu funcionamento, como no

---

[17] Forma popular de designar os membros da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada em Reims, na França, por São João Batista de La Salle (1651-1719), em 15 de abril de 1679, com o objetivo de educar as crianças pobres, inicialmente da paróquia de Saint-Jacques, mas a partir de 1682 suas escolas se expandiram pelo território francês, constituindo-se uma referência educacional. Após as perseguições sofridas com a Revolução Francesa, retornaram às suas atividades em maio de 1802, com a reabertura de uma escola em Lyon.

fragmento de sua carta ao senhor Antoine Nicolas de Salvandy (1795-1856), então Ministro da Instrução Pública, de 27/11/1837 (CHAMPAGNAT, 1997, p. 327):

> Nascido no Cantão de Saint-Genest Malifaux (Loire), tive dificuldades enormes para aprender a ler e a escrever. Por isso, senti a urgente necessidade de fundar uma Sociedade que pudesse com poucos gastos, proporcionar às zonas rurais o mesmo ensino que os Irmãos das Escolas Cristãs ministram nas cidades.

A referência aos Irmãos das Escolas Cristãs deve-se ao fato de que estes se fixavam nas comunidades mais populosas, em número sempre superior a dois Irmãos, o que onerava os encargos escolares para os párocos das aldeias.

Os objetivos do Instituto foram assim definidos nas Regras Comuns, de 1852 (apud SILVEIRA, 1994, p. 68):

> A finalidade dos Pequenos Irmãos de Maria é, primeiro, a de trabalhar para a santificação de suas almas e na própria santificação; segundo, a de trabalhar na santificação do próximo, instruindo as crianças nas verdades de nossa santa religião e educando-as nas virtudes cristãs. Para tanto, manterão Escolas, nas quais darão às crianças, antes de tudo, a instrução e a educação cristãs, e, em seguida, os conhecimentos que poderão ser-lhes mais úteis em sua profissão, em nível de instrução primária.

A educação era, para Marcelino Champagnat, um meio de concretizar sua missão: “Tornar Jesus Cristo conhecido e amado”. E, por causa de sua devoção a Nossa Senhora, escolheu como lema do Instituto: “Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus”.

Marcelino Champagnat faleceu em 6 de junho de 1840, no dia da vigília de Pentecostes, em L’Hermitage, ao lado de seus discípulos, os quais empenhou-se em formar para a vida religiosa e o exercício da docência, o que detalhamos a seguir.

2.1.2 A formação docente dos primeiros Irmãos Maristas

Como vimos, os primeiros Irmãos Maristas estavam inseridos no contexto em que o professor improvisado foi sendo substituído pelo professor artesão, suscitado como via de responder às exigências educacionais, decorrentes de múltiplos fatores sócio-político-econômicos da época (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Motivo pelo qual consideramos pertinente colocar em relevo como se realizou a formação docente desses religiosos pioneiros no Instituto Marista, visto que eles eram jovens camponeses, com pouca ou nenhuma instrução.

Em função deste quadro inicial, foi necessário preparar os primeiros Irmãos Maristas para assumirem a vida religiosa e o magistério, capacitando-os para serem catequistas e professores, tarefa que Marcelino Champagnat dividiu com o professor Claude Maisonnette, que lhes apresentou o método de ensino da época, o Simultâneo, que foi substituído, anos depois, pelo o Método Simultâneo e Mútuo[18].

Convém recordar que na França, a partir de 1815, apesar da vasta utilização do Método Simultâneo, o Método Mútuo recebeu grande incentivo da "Sociedade para Instrução Elementar", e a nomeação de um de seus principais membros, Lazare Carnot (1753-1823), para Ministro do Interior de Napoleão, favoreceu a adoção deste método pelo governo, por meio do Decreto de 27 de abril de 1818. Este, propagou-se por todo o País, pois se apresentava econômica e pedagogicamente mais viável de ser aplicado, além de minimizar os problemas advindos da falta de docentes.

Os defensores destes dois métodos de ensino se envolveram em uma rivalidade que ultrapassou os aspectos de natureza pedagógica, assumindo um caráter político-religioso.

---

[18] Os métodos pedagógicos de então eram: **1- Método Individual**, em que o professor ensinava diversas matérias a cada aluno individualmente. Era muito praticado na zona rural francesa, principalmente em decorrência de fatores sócio-econômicos, como a falta de livros, a freqüência irregular dos alunos às aulas e a escassa formação pedagógica dos professores. Apesar destas limitações era, na França, em 1833, o segundo método mais utilizado nas escolas, com 30,6%, ao lado do método simultâneo, com 64,3%, e do Método Mútuo, com 5,1% (CALGARO, 1993, p. 509); **2 - Método Mútuo**, no qual o professor dividia os alunos em grupos que recebiam aulas dos monitores formados pelos professores. Este método, como processo da monitoria, remonta a antigas práticas desde os gregos e persas, na Índia, no século XV e, na França, desde as escolas monásticas da época merovíngia. Sob o nome de "decurião", os monitores foram sugeridos como prática para agrupar meninos, por Comenius (1592-1671) no século XVII, em sua obra "Didática Magna", e pelo "*Ratio Studiorum*" dos Jesuítas (1599). Sua sistematização, segundo Mercado (1991, p. 104), deve-se ao ministro anglicano, Andrew Bell (1753-1832), e ao professor inglês, Joseph Lancaster (1778-1838). Bell partiu de sua experiência em Madras na Índia, na segunda metade do século XVIII, para traçar este método. Ao retornar para a Inglaterra, em 1795, propagou em seu país esta experiência e a publicou, em 1796 sob o título "Um experimento de educação". Sua atuação voltou-se para a educação popular, e, em 1811, fundou a "Sociedade Nacional para Formação e Educação dos Pobres". Lancaster iniciou uma experiência similar, em 1798, em uma escola para crianças pobres de Londres, experiência que descreveu em suas obras "*Improvement in education*", em 1803, e "*The Bristish System Education*", em 1810. Segundo Mercado (1991, p. 105), "Bell e Lancaster embora trabalhassem com iniciativas de ensino semelhantes, jamais se conheceram ou trocaram idéias"; **3-Método Simultâneo**, adotado na "*Conduite dés Écoles Chréstiennes*", ficou conhecido como o "Método dos Irmãos de La Salle" ou o "Método das Escolas Cristãs", nele o professor reunia os alunos de acordo com o desempenho, agrupando-os em seções, dando aulas sucessivamente em cada seção, enquanto os demais alunos estudavam ou escreviam. Entretanto ele surgiu dos métodos das congregações educacionais masculinas e femininas dos séculos XVII e XVIII, e, em 1833, era o método mais utilizado na França; **4-Método Simultâneo e Mútuo ou Método Misto**, em que o professor recorria à mesma orientação do método anterior, sendo que os alunos que não estavam assistindo aula, no momento, recebiam a orientação dos alunos monitores para estudarem ou escreverem. Este método teve início nas escolas rurais, provocado pela dificuldade em encontrar alunos para exercerem a monitoria, ocorrendo então adaptações pedagógicas mediante a integração dos Métodos Simultâneo e Mútuo. Para Calgaro (1993, p. 92), "foi através do Método Misto que, tanto o Método Simultâneo como o Mútuo, permaneceriam vivos em suas orientações pedagogicamente mais valiosas". Sobre o tema, ver: Calgaro (1993), Cambi (1999), Mercado (1991), Riboulet (1951) e Zind (1988a; 1988b).

Isto porque, de um lado estavam os liberais, pró-revolucionários, na defesa do Método Mútuo, e, do outro, a Igreja Católica e os conservadores, pelo Método Simultâneo.

Nesse contexto, a formação dos primeiros Irmãos Maristas continuou ao longo do período de consolidação do Instituto na França, notadamente após a inauguração de sua sede em L'Hermitage, que se tornou, ao mesmo tempo, mosteiro e centro de formação pedagógica, pois Marcelino Champagnat oferecia, pessoalmente, aos seus discípulos uma formação humana e espiritual, buscando responder ao seu projeto fundacional.

Portanto, ali surgiu a primeira Escola Normal do Loire, pois ele, além de orientar os Irmãos quanto ao cotidiano escolar, acompanhava a sua preparação para a obtenção dos diplomas (brevet) e realizava, no período de férias, cursos de formação permanente e atualização docente. Com o decorrer dos anos e ampliação das escolas, tornou-se, também, o centro de uma rede de escolas primárias.

Por este motivo, Martins (1989) considera Marcelino Champagnat, juntamente com Jaques Beathencourt, Carlos Dêmia (1637-1689) e São João Batista de La Salle (1651-1719), como relevantes colaboradores da educação francesa da época[19], visto que "tomaram-se os precursores das Escolas Normais; preocupavam-se, sobretudo com a educação elementar então entregue ao abandono e visavam à educação dos mais pobres e o ensino gratuito". (MARTINS, 1989, p. 25).

A importância das Escolas Normais é destacada por Nóvoa (1995 p. 18), ao afirmar que elas "estão na origem de uma nova mutação sociológica do corpo docente: o 'velho' mestre-escola é definitivamente substituído pelo 'novo' professor de instrução primária".

Marcelino Champagnat considerava que o ambiente educativo para a formação dos Irmãos exigia simplicidade, autenticidade e benevolência nos relacionamentos, em um clima de família. Tinha como fatores de formação: a pessoa, a comunidade, o zelo e o amor a Jesus e a Maria. Os Irmãos recebiam formação para a oração, catequese, vida religiosa, juntamente com a escolar e os trabalhos manuais, tendo como etapas o juvenato, o noviciado e o escolasticado, que se sucediam em grau de compromisso com o Instituto e maturidade vocacional.

---

[19] De acordo com Gauthier (1993, p. 445), "é no século XVII que é submetida a idéia, pela primeira vez, que os mestres deveriam receber formação (Marc apud Avanzini, 1987, p. 250). Charles Dêmia que muito se inspirou na obra de De Bethencourt, há de criar o primeiro organismo na França, de formação de professores, em 1678. Sabe-se toda a influência que terá depois sobre S. João Batista de La Salle (1615-1719), fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs, comunidade ensinante que marcou profundamente a pedagogia até nossos dias".

A formação para os trabalhos manuais era um dos aspectos característicos do método de formação de Marcelino Champagnat, sendo motivo de críticas por parte de religiosos de outras congregações. Os Irmãos aprendiam diversos trabalhos e ofícios manuais e essa preparação justificava-se pelo fato de que os mesmos atendiam às comunidades pobres, cujas crianças freqüentavam a escola somente no inverno, porque nas outras estações trabalhavam. Portanto, eles deveriam estar aptos para assumirem esta forma de vida, sendo "professores-trabalhadores", conforme expressão de Balko (1992, p. 58).

Quanto à formação pedagógica, esta se inseria na preparação ao apostolado da educação cristã, que se concretizava por meio da catequese e do ensino primário. Assim, era necessário capacitá-los para serem excelentes catequistas e professores. Com esta visão, Marcelino Champagnat buscou capacitar os Irmãos, introduzindo em seus estudos os conhecimentos próprios do ensino primário e do canto.

Ele próprio dava aos Irmãos aulas de leitura, ortografia, aritmética, história, geografia e canto. Freqüentemente lhe ocorreu empregar, inclusive, as horas de recreio para instruí-los em algumas dessas disciplinas. Não satisfeito em iniciá-los nos diversos conhecimentos, ensinava-lhes ainda a arte de transmiti-los aos alunos, formando-os no método de ensino (FURET, 1989, p. 486).

Para acompanhar o trabalho docente dos Irmãos e o progresso dos alunos, ele visitava anualmente as escolas. Quando detectava dificuldades em alguma classe ou escola visitava-as a cada três ou quatro meses. Delegou também, em cada região, um Irmão para supervisionar as escolas de seu distrito, visitando-as bimestralmente e encaminhando um relatório minucioso ao Superior.

A esta preparação acrescentavam-se as relativas às exigências legais da época, que a partir de 28 de junho de 1833, estavam definidas na Carta Magna da Instrução Primária, a Lei Guizot, a qual exigia diploma e atestado de boa conduta (assinado por três membros do Conselho Municipal e pelo prefeito) aos professores; haver em cada município, pelo menos uma escola primária, e naqueles com dez mil habitantes ou mais, uma escola superior primária; e, nos Departamentos, uma Escola Normal.

Também determinava que a escola precisava ter um parecer dos pais, com relação à instrução religiosa de seus filhos; que o pároco do município faria parte do comitê da instrução primária e criava o pecúlio para os professores, correspondente à vigésima parte do salário anual, a ser depositado numa caixa econômica. Continuava desta maneira, o processo de construção da profissão docente, sendo reforçado o papel das Escolas Normais e o controle dos professores pelas autoridades locais.

Marcelino Champagnat procurou oferecer aos Irmãos as condições para que se diplomassem, capacitando-os mediante cursos de férias, encorajando-os nos períodos de preparação e realização dos exames e parabenizando-os quando da obtenção do diploma.

Além da formação dos Irmãos para a docência, ele foi cuidadoso em formá-los para exercerem os cargos de superior e diretor. Para tanto utilizava três meios: a realização de Conferências sobre a administração das casas, dos bens, a direção, suas atribuições e deveres, as quais eram realizadas nos dois meses de férias; a admissão de Irmãos de maior liderança em seu Conselho; e realização sistemática de entrevista pessoal com Irmãos Diretores, tomando conhecimento de suas atividades, dificuldades, sucessos e esclarecendo dúvidas.

O último aspecto considerado na formação dos Irmãos era a sua educação permanente, exigência presente desde o início do Instituto, na busca de superar as dificuldades oriundas da pouca formação acadêmica dos primeiros Irmãos.

O período reservado para a formação permanente e atualização era o mês de férias. Os Irmãos partiam da experiência vivida nas escolas no ano anterior para elaborarem as estratégias para o novo ano letivo. Participavam do retiro e das Conferências, cujo objetivo era estimular o estudo e a atualização permanentes; versavam sobre um programa, com preparação prévia, incluindo exposições, debates e correção de trabalhos.

Ele também estabeleceu um concurso entre os Irmãos e os alunos, em que uma comissão analisava a dedicação dos Irmãos e o progresso dos alunos. Eram concursos de caligrafia e composição.

A estes aspectos, ele acrescentava a importância da boa vontade e da arte de corrigir, para o Irmão formador; e do treinamento em vistas das dificuldades futuras, para os Irmãos formandos.

Para garantir a continuidade das orientações do Fundador, após sua morte, foi organizado, em 1853, o "Guide des Écoles"[20], o "Guia das Escolas", visto que, com referencia aos aspectos didático e metodológico, Marcelino Champagnat adotou as orientações contidas na "*Conduite des Ecoles Chrétiennes*", dos Irmãos das Escolas Cristãs, sendo utilizada pelos Irmãos Maristas até então[21], fato que assim é aludido por Cotta (1996, p. 39):

---

[20] O "Guia das Escolas" apresenta os procedimentos que os Irmãos devem seguir para serem bons professores e encontra-se dividido em três partes: 1ª - Organização e Disciplina na Escola, com 13 capítulos; 2ª - Sobre o Ensino Religioso e a Educação, com nove capítulos; 3ª- Sobre o Ensino Primário, com 11 capítulos.

[21] A primeira impressão da "*Conduite*" ocorreu em 1720, um ano após o falecimento de São João Batista de La Salle, seu idealizador. Foi editada diversas vezes, e, no período em que os Irmãos Maristas a utilizaram em suas atividades docentes, ocorreram seis edições: 1819, 1823, 1828, 1834, 1837 e 1838.

> O Fundador adota-o como guia para os primeiros Irmãos, sobretudo no referente à didática. Mas não tem nenhum escrúpulo de discordar, por exemplo, a respeito dos castigos físicos, que proíbe terminantemente ou quando o ambiente diverso das primeiras escolas Maristas exige adaptações de horários, programas e das aulas de religião.

A preocupação do Instituto Marista em organizar seu guia didático-pedagógico se insere numa "tradição", usando a expressão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 56), que remonta ao século XVII e perdurará até o século XX. Ou seja, traduzir e transmitir em um código unificado as maneiras do fazer docente. O que se concretizou mediante a publicação de Manuais[22], fruto de "um saber pedagógico", de "um saber na ação" e de "numerosos anos de experiência", como registra Gauthier (1993, p. 45).

No que se refere ao "Guia das Escolas", sua publicação ocorreu quase quatro décadas após a fundação do Instituto e da experiência pedagógica dos primeiros Irmãos Maristas nas escolas francesas, como atesta este trecho do último capítulo deste manual: "os princípios de educação e o método de ensino desenvolvidos neste livro, não são novidades nem se constituem numa simples teoria; são o resultado da experiência e observações feitas por homens altamente capacitados e de grande vivência no ensino da juventude" (SILVEIRA, 1994, p. 297).

Esse manual foi objeto de estudo dos Irmãos Zind (1988a), Ryan (1989) e Calgaro (1993), os quais ratificam a *"Conduite des Écoles Chréstiennes"* como a fonte primária do manual dos Irmãos Maristas[23].

Entretanto, Calgaro (1993, p. 437) identificou também outras fontes literárias do "Guia das Escolas", partindo do texto do último capítulo, o qual transcrevemos:

---

[22] Estes manuais apresentavam orientações de como ensinar, as virtudes e qualidades do educador e aquelas que iriam ensinar aos educandos, como as obras dos protestantes Ratichuis (1571-1635), "Introdução Geral à Didática ou a Arte de Ensinar", em 1612, e Comenius (1592-1671), com "A Didática Magna" (1638); e dentre os católicos destacam-se os jesuítas com o "Ratio Studiorum" (1616), Jaques Beatencourt com "A escola Paroquial ou a maneira de ensinar nas pequenas escolas" (1654), Carlos Démia (1637-1689), e o "Regulamento para as escolas da cidade e da Diocese de Lyon", e Fénelon (1651-1715), com o "Tratado sobre a educação das meninas" em 1687; e o "Conduite dés Écoles Chréstiennes", dos Irmãos das Escolas Cristãs, impressa em 1720.

[23] Visando identificar as origens da *"Conduite"*, Calgaro (1993) destacou a obra de M. Georges Rigault, "História Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs", publicada em 1936, que cita como fontes do aludido documento, a Regra das Ursulinas de Paris, redigida entre 1532 e 1535 (PASSOS, 1995, p. 54) e editada em 1652, e a *"Ratio Studiorum"*, publicada em 1599, pelos Jesuítas. Sobre as Ursulinas, Lopes (2003, p. 53) registra; "desde o século XVI, as Ursulinas faziam, na França, educação de meninas com um padrão pedagógico claramente definido. Esse padrão foi seguido ou pelo menos imitado por várias congregações que se ocupavam da educação ou da caridade, entre elas a das Filhas da Caridade de S. Vicente de Paulo". A Companhia de Jesus foi fundada em 1540, por Santo Inácio de Loyola (1491-1556), "suscitada pela necessidade que o catolicismo sentia de deter os progressos cada vez mais a ameaçadores do protestantismo" (DURKHEIM, 2002, p. 217). Embora não fosse criada para consecução de objetivos exclusivamente educacionais, esta congregação voltou-se para a formação da juventude como via de conquistar suas almas.

> Para aperfeiçoar nosso método e torná-lo completo, tanto quanto de nós dependia, consultamos todas as boas e notáveis obras que tratam da educação e, de cada uma, tomamos o que havia de mais prático e o que, de maneira mais constante, tem servido como norma de conduta na educação da juventude (tradução nossa).

O autor identificou, dentre "as boas e notáveis obras" autores como: Fénelon (1651-1715), Charles Rollin (1661-1741), Claude Judde (1661-1735), Agathon (1731-1798) e Monsenhor Dupanloup (1802-1878), assim é que, para Calgaro (1993, p. 481):

> O *Guide des Écoles* não pretende apresentar um tratado pedagógico original mas responder às necessidades concretas do Instituto na área da tarefa escolar. Além das motivações contextuais, do ponto vista pedagógico, foram a unidade metodológica e a formação dos novos mestres as razões de base que levaram a elaborar um documento adaptado às próprias circunstâncias e tradição (tradução nossa).

Em seu estudo comparado do "Guia das Escolas" com a *"Conduite"*, ele destaca: "Mais que originalidade consegui identificar certas sensibilidades educativas próprias dos Irmãozinhos de Maria, que definem um estilo Marista de educar" (CALGARO, 1993, p. 481, tradução nossa), dentre as quais: a importância de prevenção e da presença do professor a maior parte do tempo com os alunos; Catequese Mariana; a abolição de castigos corporais; a importância da participação ativa dos alunos; a adaptação do professor à linguagem dos alunos; a introdução do canto e da educação física; a utilização do método fonético para a aprendizagem da leitura. E, segundo Calgaro (1993, p. 482):

> Ao definir o perfil do educador Marista são assinalados dois aspectos particularmente característicos. Antes de tudo a dimensão Mariana, que se traduz em um "modo familiar" de educar que não se reduz às freqüentes expressões de devoção Mariana, mas que gera um clima de ternura, paciência e presença constante do educador junto ao educando. Em segundo lugar, o chamado a trabalhar em equipe. Trata-se de uma indicação original, ao menos em relação à bibliografia pedagógica da época que pude consultar (tradução nossa).

E, no que se refere ao seguimento, pelos Irmãos Maristas, dos métodos indicados pela *"Conduite"*, convém registrar que a comentada rivalidade entre os defensores dos Métodos Simultâneo e Mútuo se estendeu por vários anos, decrescendo, gradativamente, o número de escolas mútuas na França, sendo este método oficialmente abandonado em 1853. Nesse ano, o Método Simultâneo e Mútuo era o mais utilizado nas escolas francesas, sendo também a data da publicação do "Guia das Escolas" o que justifica a substituição realizada pelo Instituto Marista, anteriormente mencionada. E, sobre este tema, assim se manifestou

Irmão Francisco Rivat, então Superior Geral[24], na apresentação do "Guia das Escolas" (apud SILVEIRA, 1994, p. 151):

> O ensino mútuo, útil para tudo quanto se relacione com a memória, repetições e exercícios de geografia, também faculta ao mestre ocupar-se, ao mesmo tempo, com um número elevado de alunos. È, porém, falho no que diz respeito ao desenvolvimento das faculdades do menino e é completamente nulo no que se refere à educação, que só pode ser ministrada pela palavra direta do mestre, pois esta palavra é a única que atinge o coração, esclarece a consciência, regula a conduta dos meninos e forma-os realmente à virtude. Porém, é fácil conjugar os Métodos Simultâneo e Mútuo e aproveitar as vantagens de ambos. [...] os dois métodos, assim combinados, formam o que se chama de ensino simultâneo-mútuo; é o método desenvolvido nesta obra e que julgamos ser o mais apropriado para poupar as energias do mestre, para bem utilizar o tempo e a acelerar os progressos dos alunos.

As orientações para com a formação e prática docente dos Irmãos Maristas encontram-se explicitamente na segunda parte do Guia das Escolas, no Capítulo VIII - Procedimento a ser seguido pelos jovens Irmãos quando encarregados de uma classe. Consta que é da competência do Irmão Diretor, de acordo com solicitação do jovem Irmão, informar sobre as deficiências e dificuldades da turma e sobre os meios a adotar para saná-las e corrigi-las (Parág. 2°).

O 6° parágrafo afirma que o jovem Irmão, no início, prestará contas, diariamente, de sua conduta em sala de aula, das dificuldades encontradas, e pedirá orientações ao Irmão Diretor.

Entretanto, no Capítulo IX - Procedimento a ser seguido pelo Irmão Diretor para formar os jovens mestres, em seus 23 parágrafos, estão mais detalhadamente às funções relativas ao acompanhamento a ser dado aos jovens Irmãos.

Esse capítulo indica ao Irmão Diretor que lhe caberá certificar-se, caso o Irmão nunca tenha ministrado aulas, se o mesmo conhece suficientemente a matéria e o método de leitura adotado (Parág. 1°); informar-lhe sobre o caráter dos meninos, indicando os que necessitam ser acompanhados com mais atenção, bem como a situação da turma e os meios para conduzi-la (Párag. 2°); apresentá-lo à classe (Parág. 3°); exigir-lhe, diariamente, a prestação de contas de sua conduta em sala (Parág. 4°), a pontualidade no cumprimento dos deveres e fidelidade às normas apresentadas no Guia (Parág. 21).

Pautando-se no "Guia das Escolas", como instrumento normativo (Parág. 14°), o Irmão Diretor deverá exortar o jovem Irmão à dedicação ao trabalho, à esmerada preparação das aulas e ao devotamento à educação cristã dos educandos (Parág. 20°); orientá-lo a agir

[24] É o sucessor do Fundador, tem autoridade direta sobre todos os Irmãos, todas as casas, os distritos e as províncias é eleito pelo Capítulo Geral, conforme o direito canônico (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS..., 1986, p. 119).

com moderação e prudência quanto às punições, bem como a manter os educandos ocupados, estimulando-os a trabalharem por amor e não por temor (Parág. 22°). E sobre a supervisão dos trabalhos docentes, assim discorre o parágrafo 8° do "Guia das Escolas" (apud SILVEIRA, 1994, p. 245) que assim orienta:

> O meio mais eficaz e seguro para se formar o jovem mestre é orientar e supervisionar seu trabalho, preveni-lo sobre as dificuldades que encontrará na regência de classe, avaliar sua conduta, corrigir seus erros e indicar-lhe os meios e procedimentos a adotar em classe.

Quanto ao jovem Irmão que não apresentar o desempenho desejado, o Irmão Diretor deverá ter uma atitude de compreensão, paciência, reforço nas motivações, confiança e valorização do seu trabalho, incutindo-lhe alento, auto-estima e consciência de seus valores, relevando suas falhas e evitando censuras e possíveis mágoas (Parág. 10° e 11°), pois é seu dever dedicar-lhe atenção, cuidados e perseverante esforço para torná-lo apto a sua missão (Parág. 13°).

Entretanto, se as dificuldades persistirem, caberá ao Irmão Diretor demonstrar por aulas práticas o modo do jovem Irmão conduzir-se em sala de aula, sem que os educandos percebam esta sua intervenção (Parág. 12°), visto que "uma boa formação, aliada a uma prática dirigida e acompanhada, garante aos jovens o êxito no exercício do magistério" (Parág. 13°).

O "Guia das Escolas", como manual teórico-prático, orientou as atividades e a formação pedagógica dos Irmãos Maristas desde sua primeira publicação, em 1853, até meados do século XX, com edições traduzidas para as línguas dos países em que estes passaram a desenvolver seus trabalhos.

A preocupação com a formação docente dos Irmãos Maristas e cumprimento da legislação referente ao magistério foi continuada pelos sucessores de Marcelino Champagnat, como Superiores Gerais, como é o caso de Irmão Nestor (1880-1883), pois no período de seu Generalato[25] o diploma passou a ser exigido para todos os professores da França.

Irmão Nestor, antecipando-se à exigência destes diplomas serem em nível superior, fundou o Curso Superior em Saint-Genis-Laval, em 1880. Neste curso muitos Irmãos Maristas das diversas Províncias passaram a conquistar os títulos desejados. A partir de 1903, passou a funcionar em Grugliasco, Itália, sendo extinto anos após, por contingências legais.

---

[25] Período correspondente ao governo do Superior Geral do Instituto.

Fora da França, os Irmãos Maristas procuraram adaptar-se às orientações legais vigentes nos países em que foram desenvolver suas atividades educativas. Estas adaptações tiveram reflexos, também, na docência exercida posteriormente por professores\as leigos\as que ingressaram no corpo docente de seus colégios.

Sobre o "Guia das Escolas", Ryan (1989, p. 13) afirma que: "sendo tão adaptável quanto o próprio Marcelino, 'O Guia das Escolas' tornou-se mais tarde 'O Guia do Professor', por ocasião das revisões feitas nos Capítulo Gerais de 1907 e 1920, edições e traduções para diferentes culturas foram então providenciadas".

E, de acordo com Calgaro (1993, p. 523), sua primeira edição francesa, que se realiza fora da França, foi a publicada em Tournai, Bélgica, no ano de 1932, apesar de assinalar ser esta a quarta edição do "Guia das Escolas", ele afirma que, na realidade, é sua quinta edição.

O mesmo autor acrescenta que a primeira edição fora da França e em uma língua que não o Francês ocorreu em 1928, conforme especifica: *"HERMANITOS DE MARIA, Guia del Maestro para uso de los Hermanos Maristas de la Enseñanza. Redactada según las Reglas y Enseñanzas de su Venerable Fundador, Ed. F.T.D., Barcelona 1928"* (CALGARO, 1993, p. 524, grifo do autor).

Nessa edição, observamos a mudança na nomenclatura de "Guia das Escolas" para "Guia do Professor", como já ressaltava Ryan (1989), acima mencionado, visto que as publicações anteriores tiveram o mesmo título. Ou seja: *"PETIT FRERES DE MARIE, Guide des Écoles à l'usage des Petit-Freres-de-Marie, Redige d'après le régles et les instructions de M. Champagnat, Foundateur de cet Institut"* (grifo do autor), com pequenas variações relativas a adjetivos acrescentados ao nome do Fundador, como "venerável".

As edições precedentes, em Francês, foram publicadas pela Editora Emmanuel Vitte, em Lyon, nos seguintes anos: 1853, 1891, 1900 e 1923 (CALGARO, 1993).

A quarta edição é assinalada como "edição corrigida", donde se depreende serem estas as correções aludidas por Ryan (1989) e supracitadas. Segue-se a esta uma "edição resumida", publicada em 1942, pela mesma editora das quatro edições francesas, entretanto, com título diferente das demais: *"PETIT FRERES DE MARIE, Petit Abrégé du Guide des Écoles"* (CALGARO, 1993, p. 523, grifo do autor).

O que ratificamos nos registros do XII Capítulo Geral, realizado em 1920, publicados no *Bulletin de L'Institut* (1958, p. 233), no qual é notificada a criação de comissões para ocupar-se de temas relativos à vida do Instituto, dentre eles o "Guia das Escolas".

Este fato decorreu, também, da expansão do Instituto Marista no mundo, suscitando a abertura de novas escolas e a formação de mais educadores, tema que necessita de melhor detalhamento.

2.2 A expansão do Instituto Marista no mundo

Após a morte de Marcelino Champagnat, o Ir. Francisco Rivat (1839-1870), Superior Geral, preocupou-se em manter a unidade dos Irmãos e dar-lhes ânimo diante das dúvidas acerca do futuro do Instituto. Para tanto, deu continuidade à fundação de novas escolas e efetuou a fusão do Instituto dos Irmãos Maristas com os dos Irmãos de Saint-Paul-Trois-Châteaux e Irmãos de Viviers, uniões que possibilitaram, ainda mais, a expansão dos Irmãos Maristas em todo o sul da França.

Outra preocupação do então Superior Geral foi a revisão da Regra, deixada, propositalmente incompleta, por Marcelino Champagnat, para tornar possível revê-la e atualizá-la após sua morte, através da reunião do Capítulo Geral, mediante constatadas necessidades.

Assim é que Ir. Francisco Rivat e o Governo Geral[26] redigiram todas as normas praticadas desde o tempo de Marcelino Champagnat e por ele estabelecidas; compilaram os escritos e anotações do Fundador, organizando todos estes dados em três partes distintas: "Normas Comuns"[27], "Guia das Escolas" e "Constituições e Regras de Governo"[28], os quais foram aprovados, respectivamente, em 1852, 1853 e 1854.

Houve grande preocupação de seus seguidores em manterem-se fiéis ao Fundador, o que é possível constatar na apresentação do "Guia das Escolas", pelo Irmão Francisco Rivat (GUIA DAS ESCOLAS apud SILVEIRA, 1994, p. 149): "desnecessário é dizer-vos que, na elaboração e na redação desta obra, seguimos fielmente as instruções deixadas por nosso piedoso Fundador a respeito da juventude".

---

[26] Responsável pela administração geral do Instituto, é constituído pelo Irmão Superior Geral, o Vigário Geral, e o Conselho Geral, este, formado pelo Irmão Vigário Geral e pelos Irmãos chamados Conselheiros Gerais, que fazem parte da comunidade com o Irmão Superior Geral, dentre eles o Irmão Secretário-Geral e o Ecônomo Geral (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS..., 1986, p. 121).

[27] As "Regras Comuns" contém as regras que os Irmãos devem observar e os meios a serem utilizados para realizarem sua missão religiosa, divide-se em três partes: 1ª - Os meios de Santificação, com 12 capítulos; 2ª - Das virtudes e de como praticá-las, também com 12 capítulos; 3ª - Normas concernentes às relações dos Irmãos entre si, com os superiores, com os alunos e comunidade, contendo 14 capítulos.

[28] As "Constituições e Regras de Governo" visam à organização, a administração e a conservação de todo o Instituto, com o objetivo de garantir-lhe a estabilidade, a sobrevivência e o vigor necessário para o cumprimento de sua missão. Apresenta-se dividido em duas partes: a Primeira - Introdução, com 14 capítulos, e a Segunda - Os Oficiais do Instituto, com 6 capítulos.

Irmão Francisco Rivat continuou a luta de Marcelino Champagnat para obter a autorização legal do Instituto, e as mudanças no quadro político da França favoreceram os Irmãos Maristas. O Ministro da Instrução Pública e Cultos, Sr. Frédéric Alfred Falloux (1811-1886), era profundamente religioso, motivando clero e católicos praticantes a solicitarem a liberdade de ensino, o que foi alcançado através da "Lei Falloux", de 15 de março de 1850. Esta lei, que extinguiu o monopólio do Estado sobre a educação, garantiu liberdade ao ensino secundário e às congregações religiosas, reconhecidas pelo Estado[29], o direito de apresentar seus alunos aos exames das escolas públicas, e isentou seus membros do serviço militar.

Entretanto, com a promulgação da Constituição de 1952 foi instituído o retorno das nomeações dos professores pelo governo, e recomeçaram as restrições à atuação dos religiosos nas escolas francesas; sendo um dos motivos da ida dos Irmãos Maristas para a Inglaterra (1852) e a Bélgica (1858).

Iniciou-se no generalato do Irmão Luís Maria (1860-1879) o segundo período de expansão do Instituto Marista[30], a pedido do Instituto da Propagação da Fé para que fosse aberta uma escola na cidade do Cabo (1867). Além da ida dos Irmãos para a Irlanda (1862) e o Líbano (1868), eles seguiram em missão para Sidnei (1871); Nova Calledônia (1873); Nova Zelândia (1875); Wellington (1876). Os Irmãos Maristas iam, agora, em missão em nome do Instituto, e passaram a ter como objetivo realizar seu trabalho educativo e difundir a língua francesa.

Em 1886, a Lei Goblet definiu que o ensino, em todos os níveis, seria ministrado somente por docentes leigos. Era o início das escolas "neutras", ocorrendo o que Nóvoa (1995, p. 15) considera como "o processo de estatização do ensino", em que um corpo de professores laicos, sob o controle do Estado, substitue os professores religiosos. Entretanto, segundo este autor, "o modelo de professores continua muito próximo do modelo do padre". (NÓVOA, 1995, p. 15).

E, por este motivo, no generalado do Irmão Theophane (1883-1907) houve grande difusão mundial do Instituto, conforme detalharemos a seguir. Além deste problema, ele enfrentou ainda a volta da exigência do serviço militar aos religiosos, a partir de 1889.

Apesar destas dificuldades, Ir. Théophane fundou o Segundo Noviciado, ampliando para dez anos o período de formação dos Irmãos, e incentivou a elaboração de

---

[29] A Autorização legal do Instituto Marista, reconhecendo sua existência civil na França, efetivou-se por meio do Decreto assinado pelo Príncipe Presidente da República, Luís Bonaparte, em 20 de junho de 1851.

[30] A expansão mundial do Instituto Marista ocorreu em dois períodos: o primeiro que corresponde a época em que os Irmãos acompanhavam os padres Maristas em missão (1836-1851); e o que se inicia com o reconhecimento do Instituto pela Santa Sé (1862) até hoje.

livros didáticos para uso nos colégios (Editora Frére Théophane Durand - F.T.D.).

Nesse período, na França, a situação dos religiosos tomava-se cada vez mais insustentável diante do processo de laicização das escolas, quadro motivador da expansão dos Maristas em um maior número de países: Ilhas Seicheles (1884), Canadá (1885), Espanha, Estados Unidos e Itália (1886), Ilhas Fiji, Ilhas Samoa e Dinamarca (1888), Colômbia e México (1889), China (1891), Arábia (Aden) e Turquia (1892), Portugal (1895), **Brasil (1897),** Egito (1898), Iraque (1902), Cuba e Argentina (1903), Síria, Novas Hébridas, Iugoslávia (Então Turquia) e Bulgária (1905). Porém, algumas dessas experiências não obtiveram sucesso, como as da Síria (1897) e da China (1900).

As atividades missionárias dos Irmãos Maristas correspondiam também ao empenho da Igreja Católica nesse sentido. A que a França deu uma grande contribuição, com a criação da Sociedade para a Propagação da Fé, em Lyon (1822), e a Sociedade da Sagrada Infância, em Paris (1843), que davam apoio financeiro às obras missionárias.

Foram fundadas várias congregações unicamente para o trabalho neste setor, dentre as quais: Instituto do Espírito Santo (1848), Instituto do Sagrado Coração (1855) e Seminário de Lyon para Missões Estrangeiras (1856), na França; Seminário de Milão para as Missões Estrangeiras (1850), na Itália. Também as Igrejas Protestantes realizavam campanhas missionárias, custeadas pelos seus membros, principalmente na África e no Extremo Oriente.

O papa Gregório XVI (1831-1846) criou a Sociedade Pontifícia Universal que, dentre suas funções, facilitava o transporte dos missionários aos locais de ação; ajudava financeiramente a instalação de escolas em locais distantes e prestava socorro em casos de emergência. Contava com dois centros de recrutamento: em Paris e Lyon, que se encarregavam de enviar as esmolas oriundas de coletas dominicais, exposições e atividades congêneres, através das autoridades constituídas.

Além da proposta missionária da Santa Sé, outros fatores concorreram e interferiram no processo da expansão católica, no século XIX: o colonialismo, o imperialismo e a emigração de europeus.

No que se refere ao colonialismo, o primeiro período da expansão do Instituto Marista e início do segundo correspondem ao segundo domínio colonial francês, que começou em 1815, estendendo-se até o ano de 1870.

Foi no Segundo Império Francês que a exploração das colônias passou a ter maior influência do capitalismo, no qual a França, assumindo o papel de “soldado da Igreja”, fez intervenções nos territórios das missões.

Napoleão III (1808-1873) concluiu a conquista da Argélia, iniciada por Carlos X; estendeu seu domínio sobre a Indochina; invadiu o México e fez intervenções relativas às questões missionárias em Anam e na Cochinchina.

Entretanto, foi no período de 1870 a 1914, conhecido como o Período Imperialista, que a França mais ampliou seus domínios. A laicização do Estado republicano fez com que o fator religioso decrescesse em importância e o econômico, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, se tornasse o principal fator para a expansão de seus domínios. O que possibilitou a ampliação do território francês em, aproximadamente, nove milhões de quilômetros quadrados.

E nesse processo civilizatório universal, o capitalismo, "concebido como um modo de produção material e espiritual" (IANNI, 1995, p. 54), cria nações nos cinco continentes, numa trajetória de europeização ou ocidentalização do mundo, usando a expressão do Ianni (1995).

Sobre esse período, assim comenta Hobsbawm (1988, p. 108):

> Essa (a Era dos Impérios - 1875-1914) foi a época clássica de empenho missionário maciço. O trabalho missionário não foi, de forma alguma, um intermediário da política imperialista. Muitas vezes se opôs às autoridades coloniais; quase sempre colocou os interesses de seus convertidos em primeiro lugar. Contudo, o sucesso do Senhor se dava em função do avanço imperialista. [...] Era algo feito pelos brancos para os nativos e pago pelos brancos. E embora os fiéis nativos se multiplicassem, ao menos a metade do clero continuou branca.

As intervenções do Estado nas questões missionárias eram, também, resultantes de uma visão eurocêntrica, em que o mundo era a Europa e um pouco dos demais continentes, a partir dos parcos conhecimentos que tinha das terras colonizadas. Terras que, para eles, eram exóticas com povos pagãos, incultos e selvagens.

Assim, os europeus assumiram para si a dupla missão de cristianizar e civilizar estes povos, num processo civilizatório em que "desenraizam-se gentes, culturas, religiões, línguas, modos de ser, replantados perto e longe, além dos mares e oceanos, em outros continentes" (IANNI, 1995, p. 62).

A visão eurocêntrica também estava presente nos Irmãos Maristas que embarcaram para os continentes, conforme a carta do Ir. Hillerean, de 29 de dezembro de 1888, aos Irmãos que partiam para a China, citada por Mello (1996, p. 99):

> Na verdade, se, ao viajante que se exila como vocês num país longínquo, é preciso dar um conselho, este: DEUS E PÁTRIA, lhes convêm. Quem os envia a não ser a Igreja e a França? Em nossos tempos tão tristes, em que mais de um aspecto, é-nos dado admirar um élan prodigioso, um ardor quase heróico que nos arrebatam em relação às descobertas. Novos continentes, novas ilhas são reconhecidos e

> abordados. A África sobretudo está sulcada por bravos viajantes que ali vão plantar a bandeira nacional; a China abre suas portas e a Europa avança sobre seus limites. Não convém que a Igreja, à qual foi confiado o depósito da verdade, tenha também seus pioneiros para que torne conhecidas suas leis e estenda o reinado do Cristo? Paralelamente, não é conveniente que a França, sua filha predileta, ao lado dos exploradores que estendem os limites de seu domínio, tenha também filhos com um coração não menos generoso, prontos a dedicar toda sua força para aumentar o círculo de influência cristã e católica que o nosso país representa? CATÓLICO E FRANCÊS são sinônimos para o estrangeiro.[...] para Deus conquistarão as almas; para a França a honra e a glória. Avante, Religiosos Maristas, Católicos e Franceses sempre! Por Deus e pela Pátria! Amém. (grifo do autor).

O contexto sócio-econômico da metade do século XIX provocou, dentre múltiplos efeitos, o início da maior migração do povo europeu. E, de acordo com Hobsbawm (1996, p. 271): “Entre 1846 e 1875, uma quantidade bem superior a nove milhões de pessoas deixaram a Europa, e a grande maioria seguiu para os Estados Unidos. Isso equivalia a mais de quatro vezes a população de Londres em 1851”. Sendo que a maioria destes era de origem rural, na busca de melhores alternativas econômicas.

Distante da pátria, com seus usos e costumes diferentes daqueles encontrados, temerosos diante de um mundo estranho, os europeus buscaram resguardar e defender suas origens. Para tanto, precisavam manter viva sua fé, nesta “terra de pagãos”, a que acrescentavam a necessidade de garantir uma educação católica aos seus filhos. Assim é que a Igreja, preocupada com a situação destes seus fiéis diante da defesa da fé, tinha nas várias Congregações uma via para dar-lhes o efetivo apoio.

Nesse contexto é que, em 1889, o papa Leão XIII (1878-1903) presidiu em Roma o Congresso dos Bispos da América Latina, cujo tema foi “O abandono e o obscurantismo religioso dos povos na América Latina”. E dentre as suas conclusões constava que os Bispos ficariam responsáveis de promoverem a fundação de escolas católicas em suas dioceses, contribuindo assim para a superação deste quadro.

Por outro lado, na França, de 1901 a 1904, os religiosos foram proibidos de exercer o magistério. Somente as congregações caritativas e contemplativas foram autorizadas pelo governo a continuarem suas obras. Às Congregações educacionais foram apresentadas como alternativas: os religiosos despirem o hábito para trabalharem como “professores livres” ou deixarem a França. O processo de laicização das escolas oficiais francesas estava concluído e, com ele, o total controle da profissão docente pelo Estado.

O Parlamento votou a supressão das Congregações Educativas na França e a Circular assinada por Emile Combes (1835-1921), Ministro do Interior e dos Cultos, em 1903, ordenou o fechamento dos estabelecimentos do Instituto dos Irmãos Maristas. A partir de

então, a Casa Generalícia transferiu-se de Saint-Genis-Laval, na França, para Grugliasco, em Turim, na Itália, e, atualmente, localiza-se em Roma.

E sobre estes acontecimentos e suas repercussões, como a realização do X Capítulo Geral, em abril de 1903, Irmão Jules Victorin (1958, p. 150) registrou no *Bulletin de L'Institut*:

> O décimo Capítulo Geral (o oitavo em Saint-Genis-Laval) marca uma virada na história do nosso Instituto. Pelos acontecimentos ocorridos na França neste ano de 1903, a Congregação, desde então em luta com enormes dificuldades no país que a vira nascer e com novo "élan", base de uma prosperidade nunca imaginada, pela fundação sucessiva de estabelecimentos em numerosos países do globo, dando assim à nossa família religiosa um caráter universal.

A expansão mundial do Instituto Marista continuou no generalato do Irmão Stratonique (1907-1920), quando os Irmãos Maristas partiram para: Grécia (1907), Peru (1908), Romênia (1909), Chile, Congo Belga, Ceilão e Madagascar (1911), Marrocos Espanhol (1912) e Alemanha (1913).

De sua fundação aos nossos dias, o Instituto Marista passou da "Escola dos Irmãos" para a "Escola Marista", conforme o Superior Geral, Irmão Benito Arbués (1993-2001), na apresentação do documento "Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo" (1998, p. 9).

Mudanças ocorreram na busca de atualizar a proposta educativa de Champagnat para o mundo e o tempo que em se insere, dentre as quais este Documento (1998) destaca: a crescente presença de educadoras e educadores leigos junto aos Irmãos, assumindo em parceria a administração de suas obras; a presença feminina em seus quadros docente, discente e administrativo; a adaptação às exigências, decorrentes dos avanços científico, tecnológico e educacional; a atuação em outras estruturas de educação, além da instituição escolar, através de programas sociais e de educação não-formal, junto a crianças e jovens em regiões carentes e situações de risco ou à margem da sociedade.

Assim a proposta educativa de Marcelino Champagnat tornou-se sem fronteiras, estando atualmente presente nas mais variadas culturas, em 77 países dos cinco continentes, dentre os quais o Brasil, conforme discorremos na Terceira Tessela.

2.3 A proposta educativa Marista

2.3.1 Sua Gênese

A vida de Marcelino Champagnat atesta ter sido ele um homem de ação, baseando-se na experiência, fruto da observação do cotidiano, além da oração. E sobre a formulação de sua proposta educativa, Zind (1988a, p. 201) assim afirma: “A pedagogia didática da congregação dos Pequenos Irmãos de Maria, na época do fundador, isto é, no período que se estende de 1819 a 1840, permanece como vasto domínio a ser explorado, sob diferentes aspectos: sua finalidade, seu espírito, seu método e sua didática”.

Como já observamos, Marcelino Champagnat fundou o Instituto Marista em um contexto histórico-social marcado por profundas e conflituosas transformações, destacados na primeira parte deste estudo. Inserida nesta realidade, a situação da escola elementar, principalmente na área rural francesa, onde os Irmãos Maristas atuavam, apresentava grandes dificuldades.

Muitas destas dificuldades eram, também, oriundas da prática pedagógica da época: falta de um local específico para o funcionamento da escola, de mobília e de material didático; ausência de recursos para mantê-las; não reconhecimento da profissão de mestre-escola; número reduzido de professores competentes; não existência de escolas formadoras de professores; uso de castigos físicos para os alunos; e ensino centralizado nas disciplinas acadêmicas.

Nessa situação adversa, Marcelino Champagnat conseguiu desenvolver, em sua proposta educativa práticas consideradas inovadoras para a época, conforme passamos a destacar.

Observando as dificuldades dos educandos na aprendizagem da leitura e refletindo sobre elas, Marcelino Champagnat não se acomodou e buscou, por intuição pessoal, um meio para superá-las. Em decorrência, ele modificou o método de leitura vigente, isto é, a soletração e a antiga denominação das consoantes, facilitando a aprendizagem das crianças, o que registrou no guia “Princípios de Leitura”, no ano de 1828. Conforme registrou Furet (1989, p. 155): “Pe. Champagnat convenceu-se de que esse método multiplicava as dificuldades no ensino da leitura. Resolveu adotar nova pronúncia das consoantes e proibir a soletração”.

Para tanto, ele consultou pessoas competentes no assunto, os quais aprovaram o seu método que, apesar da resistência inicial dos Irmãos, foi adotado e apresentou resultado satisfatório.

Visando à formação integral dos educandos, ele evidenciou a importância da educação para o transcendente, a vivência dos valores cristãos, e estabeleceu a relação entre a formação do bom cristão e do virtuoso cidadão.

> Educar uma criança não é ensinar-lhe a ler, escrever e iniciá-la nos diversos conhecimentos do ensino primário. Estas noções bastariam se o homem fosse feito só para este mundo. Mas outro destino o aguarda. Ele existe para o céu, para Deus. É para atingir essa finalidade que há de ser educado. Educar uma criança é, pois, desvendar-lhe tão nobre e sublime destino e oferecer-lhe os meios para atingi-lo. Numa palavra, educar uma criança é fazer dela bom cristão e virtuoso cidadão. (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 498).

Estes aspectos podem se configurar como o diferencial das demais instituições confessionais de ensino deste período. Ao mesmo tempo que buscava garantir a educação da fé preocupava-se com a formação acadêmica de seus educandos, estabelecendo a importância de formar um bom cristão e um virtuoso cidadão. O que faz coincidir com o pensamento pedagógico da época, de formar o homem em geral e o cidadão, presente na “pedagogia revolucionária”, já referida neste estudo.

Por outro lado, nos reporta ao liberalismo católico, na tentativa de conciliar a vida cristã com os conhecimentos científicos. Estariam estas questões presentes em Marcelino Champagnat quando da fundação do Instituto?

Sobre este questionamento, encontramos em Martins (1989, p. 77-78) alguns registros pertinentes:

> Os católicos do início do século XIX, estão divididos quanto aos objetivos da instrução. Na base está uma conceituação generalizada: A religião passa antes da instrução. Deus, pensavam os católicos, julgará os homens por sua santidade e não por sua cultura. A educação deve portanto formar bons cristãos, em seguida e somente, em seguida, ela se preocupa em instruí-los. [...] A posição tradicional da Igreja no entanto, adota a instrução como um bem. Como todos os talentos dispensados pelo Criador, a inteligência deve ser cultivada. O conceito de instrução, que Champagnat incutia na formação de seus discípulos, situa-se nesta linha tradicional e clássica da Igreja. Ele visava à formação integral do homem, muitas vezes, por ele repetido em suas instruções indicando a meta final da instrução dada por um Marista: “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”.

Visando alcançar esta meta, Marcelino Champagnat adotou em sua proposta educativa, a participação ativa e o trabalho dos educandos no ensino:

> Deus ocupa o primeiro lugar na educação, porque a criança para trabalhar pessoalmente em sua educação tem necessidade absoluta da ajuda de Deus. A piedade é a primeira coisa necessária à criança para trabalhar em sua educação [...] A criança tem que trabalhar muito para dominar sua própria natureza. É possível ajudá-la, encorajá-la mas, em última análise, compete a ela desenraizar o mal, cultivar o bem, corrigir seus defeitos e desenvolver suas qualidades. (CHAMPAGNAT apud FURET, 1987, p. 428-429).

A arte também se encontra presente na prática pedagógica preconizada por ele, que concretizou sua visão sobre ela ao inserir o canto no ensino primário, também desejando dar um clima de alegria à educação, sendo o primeiro a introduzi-lo, pelo menos nas escolas rurais da França (FURET, 1989).

Conforme aludimos anteriormente, Marcelino Champagnat deu significativa importância, ao lado do ensino teórico, à formação prática de seus novos educadores (o que podemos comparar atualmente aos estágios de Prática de Ensino), bem como à formação permanente dos Irmãos.

Um caráter bastante inovador para a época, visto que a capacitação do educador francês começa timidamente com o *brevet* e se consolida posteriormente nas Escolas Normais, de que Champagnat também participa com a criação da primeira instituição no Loire.

Tendo em vista que Marcelino Champagnat ao propor formar o bom cristão e o virtuoso cidadão, referia-se aos seus educandos e não aos Irmãos, nos leva a deduzir que sua proposta educativa é voltada para o leigo cristão e para a sua formação. Face ao contexto eclesial de sua época, ele se antecede em muitos anos à valorização do laicato. Visto que, na época, dominava na Igreja o modelo institucional caracterizado pelo eclesiocentrismo, isto é, “uma forte concentração da Igreja sobre si mesma” (MATOS, 1997, p. 198).

Apesar de voltar-se para a educação do cristão católico, de acordo com o Capítulo I do “Guia das Escolas” - Admissão dos meninos - suas escolas recebiam alunos filhos de protestantes e adeptos de outras denominações, “mas sob a condição explicita de assumirem o regulamento comum da classe e de não divergirem dos católicos em relação às práticas realizadas no interior da escola” (SILVEIRA, 1994, p. 153), eram liberados de decorar e recitar o catecismo, assistir à missa e confessar-se. Poderíamos considerar esta abertura, como a semente de uma prática ecumênica posteriormente adotada nas escolas Maristas?

Buscamos identificar esta abertura às demais denominações religiosas em outras escolas confessionais, sem lograrmos êxito. Teria sido possível perceber ser esta uma postura comum à época ou única dos Irmãos Maristas, o que nos levaria a considerá-la um avanço diante das posições então adotadas pela Igreja Católica.

São várias as referências ao motivo que norteou sua concepção de educação. Sobre a obra de Marcelino Champagnat junto aos Irmãos, assim se encontra registrado no documento "Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo" (1998, p. 26): "Junto com eles, elaborou e aperfeiçoou um sistema de valores educativos que tomava como modelo Maria, a serva de Deus e educadora de Jesus em Nazaré".

Desta maneira o Instituto Marista foi vivenciando e organizando o que posteriormente foi sistematizado como "Pedagogia Marista"[31], e, mais recentemente, "Proposta Educativa Marista", cujos princípios e fundamentos expomos abaixo.

2.3.2 Princípios e fundamentos

Paralelamente à sua obra de cunho religioso junto ao Instituto Marista, Marcelino Champagnat desenvolveu uma obra educativa, cujos princípios e pensamento pedagógico encontram-se registrados, principalmente: na coletânea organizada pelo Irmão João Batista Furet, em "Vida de Marcelino José Bento Champagnat" (1989) e "Ensinamentos do Bem-Aventurado Champagnat - *Excertos de "Avis, Leçons, Sentences et Instructions"* (1987); nas "Regras Comuns do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria", no "Guia das Escolas" e nas "Constituições e Regras de Governo do Instituto dos Irmãozinhos de Maria", reunidas pelo Irmão Luiz Silveira (1994); na coletânea de seus cadernos pessoais, publicados nos "*Cahiers Maristes*", e, mais recentemente, nos estudos de Cotta (1996).

Seus discípulos preocuparam-se em ser-lhe fiéis, o que constatamos na introdução das "Constituições e Regras de Governo do Instituto dos Irmãozinhos de Maria", redigidas pelos Irmãos Avit e Louis-Bernardin (apud SILVEIRA, 1994, p. 301), responsáveis pelo exame das Constituições:

> Julgamos necessário, caríssimos Irmãos, relembrar-lhes o que dissemos alhures, que as Regras e as Constituições do Instituto, na sua essência e princípios, não são obras nossas, mas de nosso amado Pai. Foi ele quem prescreveu os exercícios de piedade contidos em nossa Regra [...] Nossa missão limitava-se, pois, a recolher, catalogar, explicitar e complementar estes diversos ensinamentos; consistia, sobretudo, em reconhecer e aceitar para nós, os Irmãos, a preciosa herança de nosso Venerado Pai e transmiti-la a vocês.

---

[31] O termo pedagogia é empregado de acordo o que esclarece Abbagnano (2000, p. 747, grifo do autor): "Este termo, que na sua origem significou prática ou profissão de educador, passou a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo por teoria não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional em um proposto qualquer da prática educacional".

Assim é que, para melhor conhecimento de sua proposta educativa, traremos algumas passagens presentes nas obras citadas.

Concepção de Educação - Basicamente consistia em realizar a educação da criança, proporcionando-lhe os meios de adquirir toda a perfeição de seu ser, para fazer dela um homem completo. Logo, Champagnat (apud COTTA, 1996, p. 40) afirmava:

> Educar é, prioritariamente, iluminar a inteligência, formar a consciência, o coração, o juízo, a vontade, tornar apto a viver em sociedade, com ânimo aberto e capacidade de doar-se aos outros, desenvolver as boas disposições e corrigir tendências negativas, inspirar o amor ao trabalho, robustecer e adestrar o corpo. Educar uma criança não é apenas ensinar-lhe a ler escrever e iniciá-la nos diversos conhecimentos do ensino primário. Essas noções bastariam, se o homem fosse feito só para este mundo. Mas, outro destino o aguarda. Ele existe para o céu, para Deus.

O Guia das Escolas (1853), em sua Segunda Parte - Sobre o Ensino Religioso e a Educação, no capítulo I - Finalidade dos Irmãos, objeto de seu ensino (GUIA DAS ESCOLAS apud SILVEIRA, 1994, p. 203) declara que “A finalidade dos Irmãos é dar aos meninos a educação cristã”.

No Capítulo III, encontramos que educar um menino é “desenvolver, fortalecer, aperfeiçoar todas as faculdades da sua alma; é, sobretudo, formar o coração, a consciência e o discernimento” (GUIA DAS ESCOLAS apud SILVEIRA, 1994, p. 217). Este capítulo está dividido em cinco seções versando sobre maneiras de formar o coração, a consciência, o juízo dos meninos; de formá-los à civilidade e à modéstia, e de tornar a religião amada.

A formação do bom cristão e do virtuoso cidadão, em sua proposta, efetiva-se através da educação integral, que engloba o corpo, a inteligência, a vontade, a formação da consciência moral e espiritual. Ele é bem claro ao afirmar: “Nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre seus deveres, ensinar-lhes o espírito e os sentimentos do Cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do bom cristão e do bom cidadão” (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 498).

Sobre a **educação do corpo,** Marcelino Champagnat (apud FURET, 1989, p. 232) afirmava: “realizar obra de educação é também lidar com o desenvolvimento físico da criança, tanto quanto com sua cultura intelectual, moral e religiosa. É porfiar em concomitância com a perfeição da sua alma, em assegurar a perfeição do corpo”.

Para tanto, valorizou as atividades extra-classe, a educação física, esportes, jogos e recreação, orientando que os Irmãos somente instalassem escolas em locais em que pudessem dispor de área livre para estas atividades.

Assim, de acordo com o “Guia das Escolas” (apud SILVEIRA, 1994, p. 237-240), no Capítulo VI - Sobre a educação física, a educação do corpo deve assegurar à criança e ao jovem a saúde, a conquista do equilíbrio do vigor e da força; bem como o exercício de virtudes como a lealdade, a perseverança, a autoconfiança, a solidariedade e a coragem. Portanto, a Educação Física tem como finalidade tornar o homem forte e sadio, física e espiritualmente, tornando-o apto para o trabalho e resistente às doenças.

Champagnat concebeu a educação do corpo não somente mediante atividades físicas, não como um fim, mas como meio para a educação da vontade, favorecedor da autoconfiança e da autodisciplina.

Quanto à **educação da inteligência,** distinguindo instrução de educação, Champagnat expressava: “O educador que se contentasse em dar aos seus alunos a instrução estaria cumprindo só a parte mínima de sua missão; para cumpri-la totalmente deve dar-lhes a educação” (SILVEIRA, 1994, p. 105).

Desta maneira, ele demonstra sua preocupação com o excesso de informações apenas repassadas aos educandos, sem o processo de reflexão e participação ativa dos mesmos registrados no “Guia das Escolas” (apud SILVEIRA, 1994, p. 221):

> A principal finalidade da instrução não é preencher a mente dos meninos com conhecimentos úteis, mas fornecer-lhes os meios para adquiri-los. Para isto, é necessário desenvolver, dirigir e cultivar suas faculdades intelectuais, a fim de que os meninos, durante a sua vida inteira, possam delas tirar todos os proveitos possíveis. Mas, entre as faculdades, aquela que deve ser formada e cultivada, acima de todas as outras, é o juízo ou discernimento. Este é um dos grandes objetivos da instrução e da educação.

Ressaltava a importância de ensinar a pensar e a pensar bem, à luz da fé; processo em que a competência do educador é imprescindível. O que se confirma, nesta citação:

> Ensinem os alunos a refletir antes de falar ou de emitir parecer sobre qualquer coisa, porque, assim como o erro provém de avaliação e hábito de visão incompletos, é principalmente a precipitação que expõe a essa doença intelectual, pois que olhar apressadamente é ver sem profundidade (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 498).

Antecedendo-se aos estudos psicogenéticos e interacionistas, Marcelino Champagnat (apud FURET, 1989, p. 498) afirmava:

> Só aos poucos a criança atinge o pleno desenvolvimento da pessoa e o perfeito exercício da inteligência. Gradativamente alcança esse estágio por meio da comunicação com os semelhantes que gozam desses beneficios. Ela precisa do auxílio dos demais para educar-se e atingir a integridade de suas faculdades. Tem necessidade, sobretudo, para ser formada para o bem. O homem é o agente normal, o grande meio empregado por Deus para educar o homem e até salvá-lo.

Como estímulo aos educandos, Champagnat adotou um processo de emulação, mais precisamente de auto-emulação, visto que, em sua proposta, os prêmios deveriam ser atribuídos não aos alunos que se destacassem mais que os outros, mas àqueles que se superassem e realizassem maiores progressos individuais. E, apesar de não ser original, posto que a emulação se encontra presente no "*Ratio Studiorim*", ele adaptou aos seus objetivos essa prática comum nas escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs e em algumas escolas particulares.

Outra maneira adotada foi solicitar a colaboração dos educandos nas atividades docentes através da nomeação, pelo Irmão Diretor, em conformidade com o Irmão mestre, dos alunos Oficiais. A eles é reservado todo o Capítulo VIII da Primeira Parte do "Guia das Escolas" (apud SILVEIRA, 1994, p. 168-171), intitulado "Sobre os oficiais da escola". Esta função, desempenhada pelos educandos, seria motivo de orgulho para os pais ao verem os filhos designados para exercê-la, e favorecedor do afeto dos educandos pelo colégio.

Os principais Oficiais eram: os Dirigentes de Orações, o Carregador do aspersório de água benta, o Encarregado do Terço, os Varredores, o Porteiro, o Sineiro, os Repetidores de Recitação na classe e os Monitores[32], o que nos reporta à questão do método de ensino adotado pelo Instituto Marista, o Simultâneo-mútuo, no qual os alunos monitores tinham funções relevantes.

Nestas atividades, voltadas para a participação dos educandos, reconhecemos a preocupação de Marcelino Champagnat com a formação de auxiliares e o exercício da cidadania em sala de aula, hoje exercitadas através da política estudantil com os líderes de turma, mesmo se com visões e atuações diferentes daquelas de sua época.

A educação da vontade, partia da compreensão de que "A verdadeira arte do educador consiste em saber endireitar a vontade e o coração dos jovens, sem fazê-los autômatos e ganhar lhes a confiança e levá-los a trabalhar por si na obra da formação como

---

[32] Quanto aos dois últimos oficiais, convém detalhar suas funções, remetendo-nos ao que mencionamos anteriormente sobre os "monitores e Decuriões". Aos repetidores cabia a função de repetir as lições do quadro aos educandos principiantes, ensinar o catecismo e orações às crianças e as lições elementares de Desenho Linear, Geografia e Aritmética. Os Monitores dividiam-se em duas categorias: os que ficavam responsáveis pela disciplina da turma, na ausência dos professores, pelo registro das lições passadas em cumprimento a castigos, os pontos das premiações e freqüência de cada educando; e os que vigiavam os educandos quando regressavam para casa, divididos por bairro, povoados ou ruas principais, cabendo-lhes observar e comunicar, ao Irmão responsável pela turma, os fatos ocorridos no trajeto. Dentre os critérios de escolha estavam: assiduidade e pontualidade às aulas, para todos os cargos e ainda: ser responsável, sincero, ponderado, ter caráter firme, ser justo e ativo e ter ascendência sobre os colegas, aos monitores; ter voz forte, boa pronúncia, conhecer as orações, ser reservado, modesto e capaz de assumir um tom elevado, sério e expressivo, aos dirigentes de orações; ser inteligente, ativo, responsável e ter ascendência sobre os colegas, aos repetidores de lições; ser inteligente, modesto, muito cortês, discreto e atender bem ao público, ao porteiro; e ser ativo e suficientemente forte, aos varredores (GUIA DAS ESCOLAS apud SILVEIRA, 1994, p. 169).

dever assumido com amor" (GUIA DAS ESCOLAS apud SILVEIRA, 1994, p. 148). Ele indica aos educadores Maristas a necessidade premente da educação da vontade.

Para a educação da vontade, ele apontava como caminhos: esclarecer a inteligência dos alunos, educar a afetividade, visto que o homem faz facilmente aquilo que ama. Para ele a educação é um ato do coração, pois só quem ama educa de verdade, de onde decorre o importante papel do educador no processo educativo, ao suscitar amor às virtudes.

Destaca ainda, exercitar-se constantemente, porque a força de vontade somente é adquirida com a prática cotidiana das pequenas virtudes e de valores cristãos e a autodisciplina.

E, finalmente, sobre a **formação da consciência moral** ele acreditava que "boa consciência é tesouro que não tem preço, é a qualidade mais adequada para nos levar à santidade" (CHAMPAGNAT apud COTTA, 1996, p. 95).

Quanto a este aspecto da educação da criança, Champagnat (apud FURET, 1987, p. 230-231) recomendava:

> Habituá-la a estudos ou tarefas que exijam reflexão, levando-a a combinar suas idéias, a concatená-las, a tirar as conseqüências de um princípio, a prestar atenção a todas as coisas submetidas à sua apreciação, quer nos exercícios escolares, quer nas mil e uma circunstâncias imprevistas da vida cotidiana. Repetir-lhe sempre que a razão, a sabedoria e a virtude são três coisas inseparáveis que se encontram no meio termo e nunca nos extremos, e, em conseqüência, a razão e o bom senso excluem todo o exagero, toda perfeição utópica.

Chamando a atenção sobre este aspecto da educação do homem, ele buscava formar para o senso de responsabilidade.

A educação espiritual efetivava-se, principalmente, através do catecismo, das orações diárias, da freqüência à missa e aos sacramentos. Quanto ao catecismo, inicialmente era ministrado três vezes ao dia, de acordo com a *Conduite*, e, por iniciativa de Champagnat, passou a realizar-se diariamente, duas vezes: no início da manhã, após a Missa, e as atividades vespertinas. Orientações que constaram na "Regra Manuscrita", anterior a 1823, e na "Regra" publicada em 1837.

O "Guia das Escolas" reserva sua Segunda Parte a este tema, sob o título "Ensino Religioso e a Educação", mais especificamente nos Capítulos II e IV, respectivamente, "Sobre o catecismo" e "Sobre as orações", os quais versam sobre a importância e os procedimentos durante a realização destas atividades.

Champagnat instruiu pessoalmente os Irmãos para bem ministrarem o catecismo. Dentre suas orientações, constavam: preparar as aulas de catecismo antecipadamente, com

zelo e estudo e adaptar o conteúdo e o método à faixa etária dos educandos. Sobre este último, ele apresentava como requisitos: um método criativo e dinâmico, concisão e clareza nas expressões, mas maior ressalva cabia ao bom exemplo do Irmão catequista e à presença de orações nas aulas de catecismo:

> Criança aprende mais pelos olhos do que pelos ouvidos. [...] É vendo fazer o bem e recebendo bons exemplos, que aprende a praticar a virtude e a viver cristamente. O Irmão piedoso, observante, honesto e fiel a todos os deveres, está sempre dando catecismo. Sem notar, pelos bons exemplos vai transmitindo aos alunos a piedade, a obediência, a caridade, o amor ao trabalho e todas as virtudes cristãs (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 501).

Na proposta educativa de Champagnat, a educação religiosa constitui-se elemento essencial, visto que a educação integral seria um meio para dar aos educandos a educação cristã, isto é, para evangelizá-los.

Tomando por base Suchodolski (1992, p. 28), acreditamos que a proposta educativa de Marcelino Champagnat continha uma pedagogia essencialista, visto que atribui "à educação a função de realizar o que o homem deve ser".

O educador Marista – Marcelino Champagnat atribui a Deus o primeiro lugar na educação. Para ele: "O educador que não sabe amar seus alunos não será capaz de educá-los" (CHAMPAGNAT apud COTTA, 1996, p. 66). Nesta perspectiva:

> Quem acha que dar aula é tarefa ingrata, está muito enganado, porque executa de maneira puramente profana um trabalho em si muito meritório e agradabilíssimo a Deus. O professor, auxiliar e suplente dos pais e dos sacerdotes, ocupa, depois deles, o primeiro lugar na educação, pois sua influência se exerce metodicamente durante vários anos, justamente na época em que as crianças se deixam mais facilmente moldar por aqueles que com elas se relacionam (CHAMPAGNAT apud SILVEIRA, 1994, p. 195).

Marcelino Champagnat, comparando a educação à construção de uma casa, via o educador como aquele que lança os fundamentos com os quais os educandos construirão suas vidas. E, fazendo a comparação do ato de educar com o de semear, considera o educador como o semeador e não como um ceifador.

Quanto à competência do educador, são apontados dois indicadores: explicar de maneira clara, de modo que os educandos compreendam, e quantas vezes for necessário, e saber ministrar os conteúdos proporcionalmente à capacidade dos educandos, bem como adaptá-los às condições sociais, além de:

> Jamais mandar ou proibir o que não seja justo e razoável. Nada lhe exigir que repugne a razão ou revele injustiça, tirania ou capricho: ordens deste tipo só perturbam o espírito da criança, inspiram-lhe profundo desprezo ao professor repulsa ao que ele ordena. Evitar mandar ou proibir muitas coisas de uma vez. multiplicidade de ordens ou proibições gera a confusão, leva ao desânimo e faz a criança esquecer ou desprezar boa parte das ordens ou proibições. Aliás qualquer pressão desnecessária tem como resultado fazer desanimar ou semear o mau espírito. Jamais ordenar coisas muito difíceis ou impossíveis, porque exigências exorbitantes irritam as crianças, tornando-as teimosas ou rebeldes em vez de torná-las dóceis. (CHAMPAGNAT apud FURET, 1987, p. 229).

Mesmo reconhecendo a importância e autoridade do professor no processo educativo, concepção vigente na época, observamos que Champagnat redimensionou esta centralização ao ressaltar o caráter afetivo de sua prática educativa e os limites desta autoridade.

O educando na sua óptica - O educando é concebido em seus aspectos físico, cognitivo e espiritual. É sujeito e responsável de seu processo educativo. Ele comparava o educando ao fruto que está nascendo, porque "vive o momento crítico no qual se decide seu futuro. Tem necessidade de ser acolhido com bondade de pai, incentivado, desafiado" (CHAMPAGNAT apud COTTA, 1996, p. 75).

Esclarecendo sobre quem é a criança que é preciso respeitar, Champagnat (apud FURET, 1987, p. 252), assim se refere:

> A criança é a imagem e semelhança de Deus. Como Deus, ela é trindade, tem vida, inteligência, razão, e amor, atributos esses que constituem a base de seu ser [...] é nosso irmão, nosso semelhante [...] a esperança do mundo, do qual constitui já hoje a riqueza e o tesouro e ser-lhe-á um dia a expressão gloriosa. É a esperança da pátria e da humanidade inteira que nela se renovam e rejuvenescem. [...] Resumindo, a criança é o gênero humano, a própria humanidade toda; é, nada mais, nada menos, o homem: sujeito passivo e ativo de todo o respeito. Eis, em suma, o que é a criança e o que nela se deve respeitar.

Embora em sua época ainda paire uma concepção da criança à luz da vertente judaico-cristã do pecado ou mal, em que esta era vista de forma dual (boa e má), Champagnat apresenta atualidade em sua proposta, visto que concebe a criança de maneira positiva.

A relação pedagógica - A relação pedagógica, na sua perspectiva, caracteriza-se como uma relação dialógica e afetiva: Para Champagnat (apud FURET, 1987, p. 431) ela permeava toda a prática educativa tendo assim afirmado:

> A educação não é só a disciplina e ensino; ela não se faz à moda de um curso de boas maneiras nem mesmo de religião, mas através da relação contínua e diária entre os alunos e seus professores, por avisos pessoais, pequenas observações, encorajamentos, reprimendas e por quaisquer ensinamentos que ensejem essas relações continuadas.

Numa época em que a relação pedagógica baseava-se em uma visão gerontocrática e hierárquica, centralizada no professor e no exercício de poder junto aos educandos, Champagnat colocou em relevo seu aspecto afetivo, ultrapassando o modelo vigente, conforme afirmava:

> O educador que não sabe amar seus alunos não será capaz de educá-los. A educação é principalmente a obra do coração, e o coração duro e mau nada entende deste ministério todo caridade, brandura e dedicação. Para educar criança, para substituir o pai e a mãe, indispensável se faz compartilhar-lhes a ternura (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 501).

Recordando a primeira experiência escolar de Marcelino Champagnat e o impacto causado pela atitude agressiva do professor, ao bater em um aluno, ousamos afirmar ter sido ela um dos motivos de sua preocupação para que esta não se repetisse em suas escolas. Assim, ele assume em sua proposta, uma postura educativo-afetiva, oposta à que vivenciara.

A participação dos pais - É um aspecto importante nesta proposta educativa e que assume um caráter de parceria e colaboração mútua, como encontramos expresso no trecho abaixo destacado das “Regras Comuns” (apud SILVEIRA, 1994, p. 16):

> Há casos em que é conveniente ver os pais de certas crianças para uma ação de conjunto: é preciso sempre deixar entrever aos pais que seus filhos dão muita esperança e que com um pouco de esforço e muito cuidado, agindo de acordo, se chegará a bem formá-los.

E o “Guia das Escolas” (apud SILVEIRA, 1994, p. 175) determinava:

> Quando os pais ocasionarem as ausências dos meninos, ou por mantê-los ocupados ou por negligência em enviar os filhos à escola, será necessário orientá-los, fazê-los compreender a obrigação que têm de instruir os filhos, de incutir-lhes a estima pelo estudo e pelo trabalho, de retirá-los das ruas e das más companhias.

Esta referência à presença dos pais na escola, nos faz reconhecer a sintonia de Champagnat com o seu tempo, pois, de acordo com Ariès (1978), foi somente a partir do século XVIII que a educação e a saúde passaram a ser as principais preocupações dos pais e a ter sua importância reconhecida, o que, ainda no início do século XIX, não atingia uma grande parte da população, a mais pobre.

O ambiente escolar - Ele insistia na importância do ambiente escolar para uma boa educação, na tentativa de superar as dificuldades então existentes, quanto às instalações e mobiliário escolar. Para tanto, referindo-se ao aspecto físico da escola, destacava a limpeza, a conservação, a boa iluminação e ventilação adequada, espaços para recreação e jogos. O mobiliário deveria ser compatível com as atividades e faixa etária dos educandos.

Convém evidenciar a influência, à época, dos estudos dos higienistas franceses[33] sobre a educação, desde a localização e organização das escolas até as atividades a serem exercitadas pelos alunos.

Quanto ao clima do ambiente, Marcelino Champagnat enfatizava a necessidade de um ambiente familiar, em que a alegria, o respeito mútuo, a disciplina, o amor e a confiança recíproca, mediante o relacionamento diário dos Irmãos com os educandos, estivessem presentes.

A metodologia na proposta educativa de Champagnat era abrangente, tendo lugar os sujeitos da ação (educandos, educadores e pais), suas relações e o ambiente em que eram concebidas de forma integral.

Sua **Finalidade e Espírito** - Objeto de estudo de alguns Irmãos como Balko (1979), Zind (1988a, 1988b), Bergeret (1993) e Lanfrey (1998), constituem-se aspectos de difícil separação, tendo em vista sua interrelação e interdependência.

Observamos na finalidade da proposta educativa de Champagnat (apud FURET, 1989, p. 498) um caráter social, a partir de uma perspectiva cristã:

> Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos, bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar somente a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas, reuniríamos as crianças uma hora por dia, para transmitir-lhes as verdades cristãs. Nosso objetivo, contudo é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre seus deveres, ensinar-lhes à praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco.

O caráter social revela-se no objetivo de possibilitar o acesso das crianças pobres a uma educação integral, bem como, através dela, formar bons cidadãos para a sociedade. Entretanto, o espírito de sua proposta encontra-se no conjunto de sua vida e obra e sobre o qual muito há, ainda, a descobrir.

Com a preocupação de compreender a proposta educativa Marista de forma atual e contextualizada, a partir das contribuições teóricas das Ciências Sociais e da Teologia, vários estudos foram empreendidos. Dentre os quais, destacamos os realizados por Pujol et al. (1985) “Características da Educação Marista”, Chrestani e Crestani (1994) “Princípios

---

[33] Destaca-se o modelo dos higienistas franceses Michel Levy e Becquerel, de classificar os objetos pertinentes ao campo da higiene 1- Circunfusa (Localizar e construir escolas); 2- Applicata (Cobrir, proteger, modelar e limpar o corpo); 3- Ingesta (Nutrir e hidratar); 4- Gesta (Exercitar e robustecer o corpo); 5- Excreta (Eliminar os resíduos corporais); 6- Percepta (Moldar os sentidos) (GRONDRA, 2004, p. 165-221).

Psicológicos da Proposta Educativa Marista", Goeth (1995), "Fundamentos Teológicos da Proposta Educativa Marista", sintetizados no quadro abaixo:

Características [34] Pujol et al	Princípios Psicológicos Chrestani e Crestani	Fundamentos Teológicos Goeth
Fundamentais: Pedagogia Integral Pedagogia Marial **Peculiares:** Pedagogia da vida em família Pedagogia do trabalho e da constância Pedagogia da simplicidade Pedagogia da presença	Princípio do afeto Princípio do ambiente de família Princípio da gradualidade nos desafios e propostas educativas Princípio da proposta de valores ou finalismo Ser Marial	Pedagogia Integral Pedagogia Relacional. Pedagogia Ativa Educação para o transcendente Pedagogia Marial

Quadro 3 – Síntese dos estudos sobre a proposta educativa Marista

Com base no exposto pelos autores supracitados, podemos considerar que a Proposta Educativa Marista, pautada no **Princípio da proposta de valores ou finalismo,** busca transcender à instrução e à educação geral.

Assim, ela visa ser uma **Pedagogia integral** que considera o homem e a mulher como um ser uno e único, como criatura livre e imagem do Criador, com capacidade de pensar orar e criar. Um ser em busca de maturidade, aberto aos bens e aos valores, sendo sujeito deste processo. Portanto, "se trata de unir, num só ato, a aquisição da fé e do saber; unir a educação da fé e a educação para a vida, convencido (Champagnat) da unidade do ser humano" (PUJOL et al., 1985, p. 80).

Nesta perspectiva, a pessoa é vista como um ser-de-relação consigo mesmo, com os outros, com a realidade, com o mundo e com Deus, sendo, portanto uma **pedagogia relacional,** fundamentada no **princípio do afeto,** visto que Marcelino Champagnat reconheceu o afeto como imprescindível no processo educativo, chegando a afirmar "para educar uma criança é preciso, antes de tudo, amá-la" (CHRESTANI; CRESTANI, 1994, p. 41).

[34] Pujol et al. (1985) apresentam, também, as características temporais, visto serem mais afetas às mudanças contextuais, que são: Pedagogia da emulação, da disciplina, da praticidade, da adaptação.

Afeto que permeará a **Pedagogia da simplicidade** e **da presença**, estabelecidas na maneira simples que deve nortear as relações interpessoais na escola e a postura do educador diante de seus educandos, centralizada no diálogo e na relação democrática, extrapolando o momento da sala de aula, sendo vivenciada nos recreios e nas atividades extra-classe.

Esta postura afetivo-dialógica referenda a vivência de uma **Pedagogia da vida em família** a qual se ancora no **princípio do ambiente de família,** e que deve permear as relações interpessoais na escola, conforme afirmava Marcelino Champagnat (apud FURET, 1989, p. 494): "o espírito de uma escola de Irmãos deve ser o espírito de família. Ora, numa boa família, numa família bem ordenada, dominam sentimentos de respeito, de amor e de confiança recíproca e nunca o temor de castigos".

Esta proposta educativa é, também, uma **pedagogia ativa**, visto conceber que a pessoa é um ser que cria e cresce na ação, a partir de todas as suas dimensões sendo um transformador da história e da cultura. Evidenciando, assim, a concepção de uma **Pedagogia do trabalho e da constância**, mediante a valorização tanto do trabalho intelectual quanto manual.

Trabalhos considerados por Marcelino Champagnat (apud FURET, 1989, p. 393) como meio de desenvolvimento da personalidade humana, chegando a afirmar que "o trabalho é indispensável à saúde do corpo e à pureza da alma. É necessário ao homem para o aperfeiçoamento físico e moral. Necessário, também, para conquistar a felicidade".

Entretanto, as atividades desenvolvidas pelos educandos não deveriam se traduzir num ativismo, como evoca o **princípio da gradualidade nos desafios e propostas educativas,** que, também, explicita a necessidade de considerar a realidade dos educandos para apresentar desafios e exigir-lhes atividades.

Os autores consideram que a Proposta Educativa Marista busca uma **educação para o transcendente**, visto que, como pessoa, o homem e a mulher criam vínculos e se auto-transcendem, são um ser que busca e se plenifica no transcendente, "como Maria à luz do Cristo, Homem Novo" (GOETH, 1995, p. 29), sendo pois uma **pedagogia Marial**. Isto é, tem em Maria o modelo do educador e do educando Marista, sendo-lhes referência de testemunho e vivência dos valores cristãos.

Considerando o caráter transcendente do homem, a educação proposta por Champagnat põe em relevo o caráter mariano que perpassa a proposta educativa e redimensiona sua prática, constituindo-se em um aspecto identitário do próprio Instituto Marista, o que nos motiva a apresentá-lo detalhadamente na Quarta Tessela.

Quanto ao aspecto identitário do Instituto Marista, no que se refere aos seus primórdios, percebemos a confluência dos atos de atribuição e dos atos de pertença (DUBAR, 1997) na construção da identidade Marista, a qual envolve a identidade do Instituto, da Proposta Educativa e do Irmão Marista, num processo dialético de atribuição e incorporação desta identidade por eles próprios, visando distinguirem-se dos demais institutos educacionais da época.

Por outro lado, a preocupação dos seguidores de Marcelino Champagnat em sistematizarem suas orientações após sua morte, por meio dos três documentos fundacionais mencionados, nos faz vê-la como reforçadora, junto aos próprios Irmãos, do processo de interiorização ativa (DUBAR, 1997), isto é, da incorporação da identidade do Instituto; tendo em vista sua expansão mundial, buscando assim "garantir" a fidelidade ao fundador, mesmo se "nenhuma instância reguladora (a religião, o Estado...) é capaz de assegurar a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã" (DUBAR, 1997, p. 110).

Desta maneira, a identidade do Irmão Marista foi se forjando ancorada no binômio religioso-educador, numa articulação de diferentes campos de identificação: o religioso e o do trabalho ou profissional, e seus respectivos atos de pertença, o que se nos manifesta, principalmente, mediante a correspondência do Instituto Marista às exigências eclesiais e legais para seu reconhecimento oficial e para o exercício da docência de seus membros.

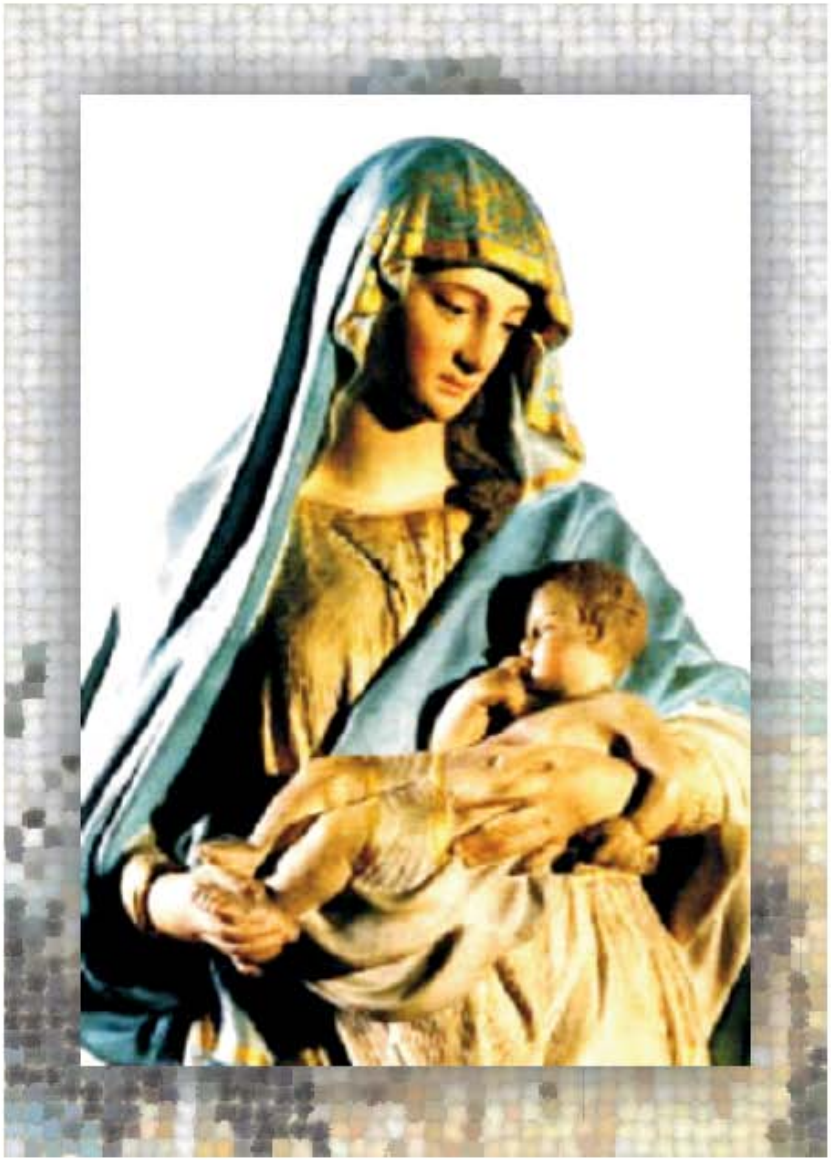
Reafirmamos que, neste processo de construção identitária do Instituto Marista, a explicitação de seu caráter mariano foi preponderante, o que nos motiva a corroborar com Naspolini (2004, p. 3), ao afirmar:

> Algumas mulheres influenciaram o pequeno Champagnat, imprimindo em seu espírito as virtudes da ternura, da sensibilidade, da solidariedade, da compaixão, da superação, da empatia e o germe da vocação sacerdotal [...] provavelmente, por causa da relação com essas mulheres e, sobretudo, por sua íntima devoção a Maria, Marcelino imprimiu em seu jeito de ser uma forte sensibilidade marcada pela emoção e compreensão.

O que nos motiva a explicitar a presença feminina na vida de Marcelino Champagnat e do Instituto Marista, o que buscamos fazer na próxima Tessela.

Segunda Tessela

A Presença Feminina na Vida de Marcelino Champagnat e no Instituto Marista



Maria Boa Mãe

3 A PRESENÇA FEMININA NA VIDA DE MARCELINO CHAMPAGNAT E NO INSTITUTO MARISTA

Para dar visibilidade ao caráter mariano que se constitui em um atributo essencial da Proposta Educativa Marista, consideramos pertinente evidenciar como se manifesta a presença feminina no processo identitário de Marcelino Champagnat e a construção desta Proposta.

Assim, esta Tessela visa a responder às interrogações que se impõem para sua construção: Qual a origem da devoção[35] mariana de Marcelino Champagnat? Que outras mulheres estiveram presentes na vida de Marcelino Champagnat e do Instituto Marista em seus primórdios franceses? Que atividades desenvolveram? Existem registros da participação dessas mulheres na história do Instituto Marista? Como a figura de Maria é concebida no Instituto Marista?

3.1 A devoção mariana de Marcelino Champagnat

A devoção mariana de Marcelino Champagnat se tornou presente nos estudos de vários Irmãos Maristas: Anísio (1957), Balko (1979), Bellone (1982), Maria (1988), Rueda (1989), Ribeiro (1989) e Silveira (1997). E, conforme comenta Ribeiro (1982, p. 90), "determinar com quem Champagnat poderia ter tido o primeiro contato em relação a esta 'devotio', não é certamente empresa fácil".

Os estudos dos autores supra citados nos apontam múltiplos fatores que se inter-relacionaram na constituição dessa identidade mariana em Marcelino Champagnat: a vida familiar, o ambiente mariano de Lyon, sua formação sacerdotal, o despertar religioso do século XIX na França e o seu próprio carisma[36].

Um dos aspectos em que há unanimidade quanto aos primórdios da devoção mariana de Marcelino Champagnat, tanto para os autores citados quanto para vários de seus

---

[35] "Com o termo *devoção* designamos a atitude interior pela qual a pessoa entra em relação com a realidade objeto dessa devoção. Essa relação tem como aspectos principais a entrega, surgida da raiz da caridade, de sua própria pessoa mediante confiança incondicional, impregnada de fortes componentes afetivos, e que põe o sujeito em situação de assídua e fiel dedicação e dependência. O mesmo termo é impregnado para designar o ato concreto e, mais freqüentemente, os múltiplos atos nos quais se expressa a atitude interior" (VELASCO, 1995, p. 395).

[36] Palavra grega empregada por São Paulo (Cf. I Cor. 12), "que significa favor, dom gratuito, beneficio. Seja qual for o seu caráter, às vezes extraordinário, como o dom dos milagres ou das línguas, os carismas se ordenam à graça santificante têm como meta o bem comum da Igreja" (CATECISMO..., 1993, p. 528). Os carismas "têm uma utilidade eclecial, ordenados que são à edificação da Igreja, ao bem comum e às necessidades do mundo" (CATECISMO..., 1993, p. 231).

biógrafos, é que esta se deve, primordialmente, à influência de sua mãe e sua tia, responsáveis por sua instrução inicial e educação na fé.

A especial devoção de Maria Chirat a Virgem Maria se manifestava por meio da oração diária do terço com os filhos, visita ao santuário mariano, além de práticas piedosas particulares em sua honra, para ser merecedora de sua proteção. Além disso, lia e orientava os filhos para a leitura de livros sobre a vida dos santos e temas espirituais.

A ela unia-se a cunhada, Luisa Champagnat (? – 1824), acolhida pelo irmão, no período do Terror, após expulsão do convento, visto que era religiosa de São José[37], sob o nome de Irmã Teresa.

Sobre sua influência, considerada por Balko (1979, p. 104) como a principal, encontramos na primeira biografia de Champagnat o seguinte relato:

> A virtuosa senhora, notando no sobrinho admirável disposição para a piedade, gostava de ensinar-lhe os mistérios da religião, fazer-lhe repetir orações e narrar-lhe fatos da vida dos santos. A devoção à Santíssima Virgem, aos santos anjos da guarda e às almas do purgatório também era freqüentemente o assunto de suas instruções e de seus conselhos. A impressão causada por essas instruções e pelos bons exemplos que sempre as acompanhavam gravou-se tão profundamente no espírito e no coração do pequeno Marcelino, que não se apagou jamais (FURET, 1989, p. 4).

E, conforme Maria (1988, p. 10), este aspecto da família Champagnat é fruto da própria região de Marlhes, onde moravam, visto que a mesma estava "submetida à influência de dois santuários: o de Puy e o Fourvière. Recebia as peregrinações de São Francisco de Regis. Pode-se dizer que o povo conservava a devoção a Maria e guardava as práticas religiosas em sua honra" (tradução nossa).

Sobre a devoção mariana de Marcelino Champagnat, assim comenta Ribeiro (1989, p. 90):

> Poderia ter ouvido de sua tia, religiosa expulsa do Convento pela Revolução? Em Saint-Sauveur-em-Rue, Champagnat freqüenta a escola do cunhado Arnaud, que funcionava no que restara da antiga Abadia da Chaise-Dieu. Teria ouvido alguma referência sobre o gesto do fundador, S. Roberto, que antes de morrer colocara o báculo nas mãos de Cristo e Maria, nomeando-lhes "Rectores" do mosteiro? Le Puy, La Louvesc, Valfleury conservariam alguma lembrança de antigas abadias que tinham em Maria sua Abadessa? Uma coisa é certa. No Seminário, seja no de Verrières, seja principalmente em Santo Irineu de Lião, o jovem seminarista Champagnat entra em contato com a espiritualidade de Jean-Jacques Olier. Para Olier, Maria era a única fundadora do Seminário.

---

[37] Segundo Balko (1979, p. 104) "as Irmãs de São José têm uma espiritualidade muito próxima da nossa (Marista) haurida em fontes de S. Francisco de Sales e de Santo Inácio de Loiola: humildade, doçura, abandono a Deus, imitação da Santa Família de Nazaré, dinamismo apostólico".

O período de Marcelino Champagnat no Seminário de Verrières foi o momento em que ele, além do empenho em superar as iniciais pessoais dificuldades de adaptação e acadêmicas, advindas do tardio início de sua escolaridade, viveu dois momentos significativos: o falecimento de sua mãe, em 19 de janeiro de 1809, e a resolução que toma em 1812, na qual deixa transparecer sua devoção mariana:

> Santa Virgem, São Luiz Gonzaga, é a vós que me dirijo principalmente, roguem (peçam) por mim, que sou vosso indigno servo, ao adorado Coração de Jesus a graça de me conhecer, e que, me conhecendo, eu combata meu amor próprio e meu orgulho (Oração e resolução de Marcelino Champagnat). De acordo com a autobiografia conservada nos Arquivos Gerais dos Irmãos Maristas, departamento 1, dossiê 11, carnet n. 1 (COSTE; LESSARD, 1985, p. 38, tradução nossa).

No Seminário Maior de Santo Irineu, em Lyon, Marcelino Champagnat renovou esta resolução, conforme atestam seus escritos (FURET, 1989), e aprofundou seus estudos e vivência de sua devoção mariana, período em que foram lançados os alicerces da Sociedade de Maria, como mencionamos na Primeira Tessela.

De acordo com os estudiosos mencionados, o Seminário de Lyon era conhecido pela quantidade e qualidade de alunos, sendo "o expoente das idéias mais arrojadas da época e o ponto de encontro de todos os que estavam trabalhando pelo renascimento religioso do país" (SILVEIRA, 1997, p. 43).

O outro aspecto revelado sobre este Seminário é o seu reconhecido ambiente mariano, além de uma boa doutrina marial oriunda dos ensinamentos dos padres orientadores, os quais tinham sido alunos dos Sulpicianos[38].

Silveira (1997, p. 43), ao comentar a experiência de Marcelino Champagnat como seminarista em Lyon, assim se expressa:

> Pode-se afirmar que foi em Santo Irineu que ele aprendeu seu princípio de vida e ação. Apesar da expulsão dos sacerdotes sulpicianos por Napoleão, o sistema por eles implantados ainda continuava vigente no Seminário de Lyon. Marcelino Champagnat era fruto do sentido espiritual e apostólico da formação sulpiciana [...] Marcelino é um verdadeiro filho de São Sulpício. Tentou resumir sua própria espiritualidade neste lema que deixou aos Irmãos: Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus.

Com relação ao ambiente mariano de Lyon, colocamos em destaque o comentário de Rueda (1989, p. 105): "Lion é uma cidade marial: pode ufanar-se de ter, com seu bispo

---

[38] Os Sulpicianos foram fundados por Jean Jacques Olier, que instituiu Maria como Superiora do Seminário São Sulpício. Denominam-se sulpicianos "devido à procedência dos de São Sulpício, que era simplesmente o lugar de originário do dinâmico movimento de reforma na formação dos sacerdotes. [...] Baseia-se na experiência pessoal de Conversão de Jean Jacques Olier, que criou um método para a formação religiosa dos sacerdotes. Esse método estava de acordo com o ascetismo geral infundido pela espiritualidade da contra-reforma francesa" (SILVEIRA, 1997, p. 37).

Irineu as mais antigas referências mariais, visto que esse bispo, que falava tão bem da Nova Eva, viveu em Esmirna com Policarpo, e recordava-se perfeitamente da maneira como este evocava o apóstolo São João".

Entretanto, este sentimento mariano não era restrito a Lyon. Convém recordar que, na França, o "século de Luis XIV" foi considerado "o século de Maria", fato decorrente da consagração deste País à Virgem Maria em 10 de fevereiro de 1638 (LA FRANQUERIE, 1939, p. 199).

Em Lion encontra-se o santuário de Notre Dame de Fourvière, a Virgem Negra, cuja imagem se encontra no interior e no exterior da basílica, em sua cúpula. Esta cidade foi consagrada a Nossa Senhora de Fourvière em 1643, tornando-se centro de peregrinação Mariana, dentre as quais as realizadas por Marcelino Champagnat e pelo Instituto Marista em 1899 e 1903, respectivamente. E, como registra Maria (1988, p. 11, tradução nossa): "Fourvière foi e é um centro de irradiação espiritual. Aos pés de Nossa Senhora de Fourvière se prostraram os grandes apóstolos da região lyonesa, líderes do apostolado mariano e distinguindo-se por sua devoção mariana".

Ordenado sacerdote, Marcelino Champagnat dirigiu-se a esse santuário para consagra-se, novamente, a Maria e colocar sua missão sacerdotal sob sua proteção, conforme atesta Furet (1989, p. 30):

> Após a santa missa, prostrado aos pés da imagem de Maria, rezou este ato de consagração, por ele redigido e que aqui reproduzimos textualmente: "Virgem Santa, tesouro de misericórdias e canal das graças, a vós levanto as mãos suplicantes. Instantemente vos peço que me tomeis sob vossa proteção e intercedais por mim junto ao vosso admirável Filho, a fim de que me conceda as graças necessárias para me tornar digno ministro do altar. Com vosso amparo quero trabalhar na salvação das almas. Nada posso, ó Mãe de misericórdia! Nada posso, bem sei; mas vós podeis tudo, por vossas orações; Virgem Santa, deposito em vós toda minha confiança. Ofereço-vos, entrego e consagro minha pessoa, trabalho e todas as ações de minha vida.

Essa devoção mariana estará presente na vida de Marcelino Champagnat no exercício de suas funções de vigário em La Valla, como traduz o mesmo autor:

> Assim procedeu a vida inteira oferecendo e confiando á Virgem Maria todos os projetos e obras. Nada começava sem antes ter demoradamente pedido que ela abençoasse tudo. Diariamente, quando visitava o Santíssimo, prestava também sua homenagem à Virgem Santíssima. Como se não bastasse para satisfazer sua devoção, ergueu no quarto um altarzinho, com uma imagem da Virgem e aí, em todas as horas do dia, dirigia-lhe fervorosas preces, permanecendo até muito tempo prostrado a seus pés (FURET, 1989, p. 314).

E no que se refere à propagação da devoção mariana em sua paróquia, Marcelino Champagnat introduziu a celebração do Mês de Maria, ainda pouco difundido na época

(FURET, 1989, p. 315); distribuiu aos paroquianos obras referentes ao Mês Mariano; realizava com freqüência visitas em procissão com alguns fieis à Capela de Nossa Senhora da Piedade, localizada perto de La Valla, onde celebrava missa. Com seu incentivo, muitas famílias organizaram um oratório em suas casas para orarem a Maria.

Ele também recorria aos sermões para propagar essa devoção, como traduz este trecho de um de seus sermões sobre o Rosário: “feliz com efeito quem imita Maria, pois imitando-a imita Jesus, rei e primeiro modelo de todas as virtudes” (CHAMPAGNAT, 1991, p. 82).

Comentando sobre estas práticas devocionais exteriores de Marcelino Champagnat, Sester (1996, p. 30) assim afirma:

> São todas práticas de devoção que ele mesmo prescreveu para si e para seus discípulos. Essas práticas nada têm de original. São reminiscências da devoção popular praticada na família ou na paróquia natal, de um lado, e de outro daquilo que o regulamento do seminário propunha.

Ele manifestou essa devoção por meio das circulares encaminhada aos demais Irmãos Maristas, dentre as quais destacamos os seguintes trechos:

> Muito grato é o consolo de vê-los reunidos num só é espírito e num só coração, formando uma só família, todos se empenhando em buscar a glória de Deus e o progresso de sua santa religião, combatendo sob o mesmo estandarte da augusta Maria! Circular de 12 de agosto de 1837 (CHAMPAGNAT, 1997, p. 280).
>
> Venham todos se reunir e reaquecer no santuário que presenciou vocês se tornarem os filhos da mais carinhosa das Mães. Com a mais gratificante alegria iremos ver vocês renovarem num só espírito e atestarem solenemente a Maria que querem todos viver e morrer amparados por Ela, depois de terem fielmente cumprido a palavra que lhe deram publicamente. Circular de 21 de agosto de 1838 (CHAMPAGNAT, 1997, p. 144).
>
> O próximo mês será para nós um tempo precioso e de muito proveito, pois que teremos a felicidade de nos reunir para gozarmos de um pouco de descanso, sob os auspícios de Maria, nossa terna Mãe. Junto dela, unidos de espírito e coração, apreciaremos os frutos deliciosos que Deus prometeu pelo seu profeta (SL 131) aos irmãos que viverem unidos. Circular de 9 de setembro de 1839 (CHAMPAGNAT, 1997, p. 538).

Entretanto, a devoção mariana de Marcelino Champagnat não se resumia às práticas externas, como atestam seus estudiosos, o que se nos revela esta declaração aos demais Irmãos, animando-os a solicitarem ajuda a Maria, como registrou Furet (1989, p. 322):

> Já sabem perfeitamente a quem nos devemos dirigir para conseguir estes favores: a nosso Recurso Habitual. Não tenhamos receio de recorrer demais a ela, pois é sem limites o seu poder, inesgotáveis sua bondade e seu tesouro de graças. Aliás, sendo nossa Mãe, padroeira, Superiora, é responsável por nós, e contamos com ela. Esta comunidade é obra sua. Foi Nossa Senhora que nos congregou nesta casa. Ela tem de nos conseguir as virtudes que em nós deseja ver e os favores de que necessitamos.

Esta devoção se externou de forma mais concreta com a fundação do Instituto Marista, conforme já aludimos, com a finalidade de “amar a augusta Rainha, servi-la, propagar-lhe o culto de acordo com o espírito da Igreja, como excelente meio para amar e servir mais fácil e perfeitamente a Jesus Cristo”, como ratifica o mesmo autor (FURET, 1989, p. 317).

Para tanto, Marcelino Champagnat prescreveu para o Instituto Marista práticas de piedade para honrar a Virgem Maria, as quais constavam desde a oração matinal de três Ave-Marias à celebração das festas marianas do ano, orientações estas mantidas nas “Regras”, inicialmente codificadas por ele.

Entretanto, duas práticas foram, por ele, consideradas indispensáveis:

1. Imitar as virtudes de Maria, recomendando que os Irmãos Maristas “assumam sobretudo o espírito de Maria e imitem-lhe a humildade, a modéstia, a pureza e o amor a Jesus Cristo, a vida oculta da divina Mãe e os exemplos sublimes que nos deu devem ser a norma de conduta dos Irmãos” (FURET, 1989, p. 318);
2. Que os Irmãos “se considerem como particularmente obrigados a torná-la conhecida e amada, a propagar seu culto e inspirar sua devoção às crianças” (FURET, 1989, p. 319).

Convém ressaltar o que Sester (1996, p. 29) comenta sobre a vivência marial de Marcelino Champagnat:

> Certamente as relações do Fundador com Maria não eram as mesmas no começo de seu ministério como no fim de sua vida. Essa evolução fez-se graças aos acontecimentos, principalmente os mais dolorosos, sobrevindos ao longo de sua carreira. Não se trata de transformação, mas de aprofundamento dos elementos recebidos pela formação, de interiorização de práticas exteriores, mais ou menos formalistas, para uma intimidade das mais profundas.

Dias antes de seu falecimento, Marcelino Champagnat havia ditado ao Irmão Luis seu Testamento Espiritual, no qual, além das orientações de cunho espiritual, ele reafirmou sobre Maria: “Tornai-a amada em toda parte, tanto quanto vos for possível. Ela é a Primeira Superiora de toda a Sociedade” (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 224).

Após 159 anos de seu falecimento, Marcelino Champagnat foi canonizado pelo Papa João Paulo II, em 18 de maio de 1999, passando a ser invocado como São Marcelino Champagnat, o apóstolo da juventude.

Ao canonizá-lo, a Igreja Católica reconheceu seu carisma mariano, conforme traduziram as palavras desse Papa, quando das solenidades alusivas ao evento, em três momentos, como segue:

1. No Vaticano, em sua homília, durante a santa missa de canonização de Marcelino Champagnat, do sacerdote italiano João Calábria (1873-1954), fundador da Congregação dos Pobres Servos e das Pobres Servas da Divina Providência, e da religiosa italiana, do Intituto das Irmãs de Caridade, Agostina Lívia Pietrantoni (1864-1894):

> Marcelino Champagnat, que foi um sacerdote conquistado pelo amor de Jesus e de Maria [...] Também nós somos chamados a haurir a nossa força na contemplação de Cristo ressuscitado, seguindo o exemplo da Virgem Maria. [...] São Marcelino anunciava o Evangelho com coração totalmente ardente. Foi sensível às necessidades espirituais e educativas da sua época, sobretudo a ignorância religiosa e as situações de abandono vividas em particular pela juventude. [...] Marcelino Champagnat também nos convida a ser missionários, para fazer com que Jesus Cristo seja conhecido e amado, como fizeram os Irmãos Maristas, indo até à Ásia e à Oceânia. Tendo Maria como guia e Mãe, o cristão é missionário e servidor dos homens. Peçamos ao Senhor a graça de termos um coração ardente como o de Marcelino Champagnat, para O reconhecer e sermos Suas testemunhas.

2. No Vaticano, em seu discurso aos peregrinos vindos para a canonização, em 19 de abril de 1999:

> Queridos peregrinos, que viestes celebrar a canonização de Marcelino Champagnat. A vossa presença é indicativa da vossa atenção ao carisma sempre atual deste Santo, ao qual aderem inúmeras vocações. [...] Saúdo também os professores que asseguram uma missão partilhada com os Irmãos Maristas e vieram manifestar a sua admiração por Marcelino Champagnat, apóstolo da juventude, e o desejo de prestarem o seu mesmo serviço educativo, no respeito pelos jovens e pela sua evolução. Saúdo, enfim, os membros Maristas dos ramos leigos que querem viver segundo o espírito de São Marcelino, através de todos os seus empenhos. Ao pordes-vos na escola de Maria, possais seguir Cristo e ter a preocupação de O tornar conhecido!

3. E durante a realização do primeiro Capítulo Geral da Família Marista, após esse evento, Castelgandolfo, 17 de Setembro de 2001, conforme destacamos:

> A Igreja aceita hoje com reconhecimento o trabalho missionário realizado e os dons da graça de Deus manifestados na vida dos vossos Institutos. Ela reconheceu estes dons de maneira particular como frutos de santidade em São Pedro Chanel e São Marcelino Champagnat. Hoje, compete-vos manifestar de uma maneira original e específica a presença da Virgem Maria na vida da Igreja e dos homens e, para isso, desenvolver uma atitude mariana. Esta se caracteriza por uma alegre disponibilidade aos apelos do Espírito Santo, por uma confiança inabalável na Palavra do Senhor, por uma caminhada espiritual em relação com os diferentes mistérios da vida de Cristo e por uma maternal atenção às necessidades e sofrimentos dos homens, especialmente dos menores. “A relação filial com Maria constitui o caminho privilegiado para a fidelidade à vocação recebida e uma ajuda muito eficaz para nela progredir e vivê-la em plenitude” (*Vita consecrata*, 28). É, pois, voltando-vos para Maria com fidelidade e coragem, deixando-vos guiar por ela para “fazer tudo o que vos disser” (cf. *Jo* 2, 5), que vós encontrareis os caminhos novos para a evangelização do nosso tempo.

Ratificava-se, assim, o que já atestava o Documento Marial, de 1969, ao afirmar "para ele constituía a devoção a Nossa Senhora um instrumento de apostolado: tal devoção, considerando-se o contexto histórico em que foi vivida pelo Pe. Champagnat, revelou-se como verdadeiro carisma" (DOCUMENTO MARIAL, 1989, p. 15).

Pelo exposto, vimos que a devoção mariana de Marcelino Champagnat perpassou sua trajetória como sacerdote e educador; devoção que não se encontrava fora do contexto cristão da época, visto que a devoção à Virgem Maria, tendo-a como superiora, remonta aos séculos XI e XII, com os Beneditinos, os Cistercienses; nos séculos XIII a XVIII, com as Filhas de Joana de França, as Carmelitas, as Beneditinas da Adoração, as Filhas da Sabedoria; e no século XIX, além dele, encontravam-se Madeleine-Sophie Barat (Sacré-Coeur), Antonio Maria Claret (Claretianos), entre outros (RIBEIRO, 1989).

Na França, o despertar religioso do Século XIX envolveu uma série de fatos e fatores, dentre os quais a fundação de novas Congregações Religiosas, as quais, de acordo com Maria (1988, p. 13), de 1795 a 1870 foram em número de 359, e destes, 17 Institutos Laicos de Irmãos foram criados entre 1800 e 1870, dentre eles o Instituto Marista.

Ocorreu, também, uma série de aparições da Virgem Maria, iniciada com a da Medalha Milagrosa, da *Rue du Bac*, Paris, em novembro de 1830, a de *La Salette*, nos Alpes Franceses, em setembro de 1846, e em fevereiro de 1858, em Lourdes.

Em âmbito maior, somam-se a estas aparições várias iniciativas da hierarquia da Igreja Católica, no sentido de promover a devoção mariana popular, realizadas em diferentes níveis e de variadas naturezas, como a definição do Dogma da Imaculada Conceição, pelo Papa Pio IX (1846-1878), em oito de dezembro de 1854, que afirma a imunidade da Virgem Mãe de Deus ao pecado original, e a realização dos Congressos Marianos, fundados em 1895, na Itália, e transformados, cinco anos depois, em um evento internacional.

Convém recordar que o século XIX, considerado por Giorgio (1990, p. 206) como "do primado da palavra masculina", iniciou-se, na França, com os reflexos do quadro revolucionário das décadas antecedentes, com seus limites e contradições, principalmente, por excluir os escravos, os homens negros livres e as mulheres da cidadania proposta[39] na Constituição.

Entretanto, essa dominação masculina não significou total submissão ou ausência de poder pelas mulheres, o que se refletiu através de suas múltiplas formas de resistência,

---

[39] De acordo com a Constituição de 1791 eram considerados cidadãos os homens, com mais de 25 anos, independentes e possuidores de grau mensurável de riqueza e propriedades. Na Constituição de 1792 esta idade baixou para 21 anos, desde que os homens se sustentassem, teriam o direito de votar.

astúcias e táticas (CERTEAU, 2002). Assim é que esse século revelou-se palco das lutas das mulheres por sua presença na cena política, por seu reconhecimento como indivíduos e cidadãs, e para Fraisse e Perrot (1990, p. 9):

> De fato, esse século assinala o nascimento do feminismo, [...] como o aparecimento coletivo das mulheres na cena política. Por isso, será preferível dizer que esse século é o momento histórico em que a vida das mulheres se altera, ou mais exatamente o momento em que a perceptiva de vida das mulheres se altera: tempo da modernidade em que se torna possível uma posição de sujeito, indivíduo de corpo inteiro e atriz política, futura cidadã.

Neste contexto, as mulheres católicas francesas, excluídas que estavam, como as demais, do cenário político, encontraram no âmbito da beneficência um vasto campo de ação social, especialmente na área da saúde e da educação. Fato decorrente da feminilização das práticas de piedade e do clero da Igreja Católica, na França, visto que o afastamento e o anticlericalismo foram notoriamente masculinos, bem como do sentimentalismo religioso deste Século, estreitamente relacionado ao modelo feminino católico vigente: de esposa e mãe, tendo com modelo a Virgem Maria.

Assim, decorre buscarmos evidenciar a presença feminina no Instituto dos Irmãos Maristas em seu percurso histórico - de sua fundação (1817) à consolidação na França, mediante a publicação do “Guia das Escolas” (1853), e que registramos a seguir.

3.2 A presença feminina nos primórdios do Instituto Marista

Os principais registros da presença feminina na vida de Marcelino Champagnat limitam-se à pessoa de sua mãe, da tia e da Condessa de Grandville. Isto se tomarmos como referência os estudos de Furet (1989) e Martins (1989), o mesmo ocorrendo quanto ao histórico do Instituto Marista, através das publicações de Emile (1988) e Zind (1988a).

Na obra de Furet (1989), as referências a outras mulheres constam como anexo ou notas de rodapé acrescentadas, nesta publicação, sob a responsabilidade do Irmão Rolard Boenassa. São elas:

1. A paroquiana Julienne Épalle, que dá seu testemunho sobre o convívio de Marcelino Champagnat com seus antepassados, em La Valla, como anexo (FURET, 1989, p. 31);
2. Mademoiselle Gabrielle Fayasson, irmã de dois Irmãos Maristas, que cuidava das roupas de L’Hermitage, assim como seis Irmãs da Sagrada Família, e

"mulheres que lavam a roupa", cujos pagamentos, no período de 1826 a 1846, estão registrados no livro de pagamentos desta casa (FURET, 1989, p. 437).

3. Temos ainda Mademoiselle Fournas e sua atuação na casa de abrigo para idosos, como registrou Balko (1979, p. 84-86), sendo citado na nota constante na página 481, da obra supracitada.

Em visita à biblioteca particular dos Irmãos Maristas em Natal (RN) e à Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba, localizamos: os volumes das cartas enviadas por Marcelino Champagnat, publicadas no Brasil em 1997, as correspondências recebidas por ele, organizadas por Stpobino e Balestro (2003), e a obra de Borne e Sester (1986), na qual encontramos o resumo biográfico das pessoas que enviaram ou foram citadas em correspondências para o Fundador, nos possibilitando obter maiores referências quanto à presença e participação de mulheres em sua vida e nas obras do Instituto Marista.

Também tomamos conhecimento da obra do Irmão Ferrarini, ainda no prelo, sob o título "Entre Amélias, Marias e Estefânias – as mulheres na vida de Champagnat", que nos foi gentilmente enviada pelo autor, datada de agosto de 2004.

Mediante estas fontes, identificamos em nossos estudos treze mulheres que desenvolveram suas atividades beneméritas junto ao Instituto Marista, as quais lhes possibilitaram a aquisição de casas e terrenos para a instalação e desenvolvimento de suas atividades em seus primórdios franceses.

Os primeiros indícios dessa presença foram encontrados dentre as 339 cartas redigidas pelo Fundador (CHAMPAGNAT, 1997) e destinadas, principalmente, ao clero e aos Irmãos Maristas, nas quais constam cinco enviadas para um conjunto de mulheres pertencentes ao seu círculo familiar e social, neste caso decorrente de suas relações com o Instituto Marista, conforme apresentamos a seguir:

1. A fundadora da Congregação das Irmãs Maristas[40], Madre Joana Maria Chavoin, comunicando o envio de três moças para o noviciado de Bonrepos, em Belley (Final de agosto de 1832);
2. Mademoiselle Marie Fournas, solicitando que continuasse sua generosa contribuição em favor do abrigo para idosos (Primavera de 1833);

[40] Congregação fundada na França, em 1817, com auxílio do Pe. João Cláudio Colin, sendo um dos três primeiros Institutos Maristas, com o carisma de ser presença de Maria na Igreja e no mundo. Estão presentes no Brasil desde 1978.

3. A rainha da França, Marie-Amélie de Bourbon, solicitando que usasse seu prestígio junto ao Rei Louis-Philippe, para que este assinasse logo o Decreto de reconhecimento legal do Instituto Marista (Primeiros dias de maio de 1835);
4. Madame Marie Clermondon Champagnat, sua cunhada, por ocasião do falecimento de seu irmão, Jean Barthélemy Champagnat (16 de março de 1838);
5. Marquesa Stéphanie de Virieu, em resposta à sua solicitação para enviar Irmãos Maristas para fundarem uma escola em Grand-Lemps, perto de La-Tour-de-Pin, Isère, agradecendo sua generosidade e comunicando que, no momento, não haveria possibilidades de atendê-la, devido à presença e número de Irmãos em escolas já prometidas para 1840, o que se concretizou no ano seguinte (9 de agosto de 1839).

Considerando que na biografia oficial de Marcelino Champagnat (FURET, 1989) não constam referências a essas mulheres, e dado o teor de suas cartas, questionamos: essas correspondências não eram do conhecimento do Irmão biógrafo, ou não foram mencionadas por serem mulheres as suas destinatárias?

Na obra de Ferrarini (2004) o autor elenca as mulheres presentes na vida deste padre francês em seis grupos distintos:

1. Mulheres que influenciam na formação de Marcelino Champagnat – sua mãe, a tia e a sua madrinha de batismo, Margherite Chatelard, bem como registra sua relação fraterna com a cunhada Marie Clermondon, supracitada;
2. Mulheres afeiçoadas ao seu trabalho – aquelas pertencentes às comunidades em que os Irmãos Maristas tinham escolas, destacando a atuação destas mulheres, sem citar nomes, nas questões relativas à higiene dos alunos, como asseio e cuidados com piolhos; ao serviço de lavanderia, como já citamos, e envio de alimentos aos Irmãos, como no caso da Madame Le Pleyné, em Bourg-Argental, no ano de 1822, quando da instalação da escola dos Irmãos neste local;
3. Mulheres sensibilizadas com sua espiritualidade – em que o autor toma como referência os depoimentos de paroquianas ou suas descendentes, registrados nos “Testimonios” e nos “Cadernos”, os quais descrevem a vivência de Marcelino Champagnat como vigário em La Valla.

São citadas, destes depoimentos, as senhoras Juliane Èpalle, Angélica Séjoubord, Marie Duvernay, Catarina Prat, Sérizat, Moulin-Jayet, e as viúvas Galley e Despinasse. Ele

destaca ainda a ajuda de Madame Perrochia, da aldeia de Le Coin, em Saint-Martin-em-Coailleux, que freqüentemente ministrava um remédio caseiro para aliviar as dores estomacais de Marcelino Champagnat (FERRARINI, 2004, p.16);

4. Mulheres favorecidas com seu coração misericordioso – o autor se refere àquelas que foram socorridas ou assistidas pelo Fundador do Instituto Marista, sobre o que comenta;

> [...] visitar as pessoas enfermas, as pobres, as viúvas [...] foi uma pastoral predileta de Marcelino. Nestas obras de misericórdia seu coração expandia-se. O exemplo de todas essas mulheres socorridas por ele revela o quanto estava impregnado dos valores evangélicos (FERRARINI, 2004, p. 23).

5. Mulheres que ajudam na aprovação do Instituto – no caso, a Rainha da França Marie-Amélie de Bourbon, sobre quem já nos referimos;
6. Mulheres que participam de seu projeto educativo – em que há o destaque de mulheres como as viúvas Dumas e Voron que, em 1836, venderam terrenos a Marcelino Champagnat para que construísse escolas.

As demais mulheres beneméritas citadas pelo autor correspondem àquelas que identificamos em nossos estudos, visto termos tomado como referência as mesmas obras.

Assim é que das treze mulheres identificadas em nossos estudos, dez eram leigas e três religiosas consagradas. Não sendo estas últimas o centro de nosso estudo, as citamos como referência da participação de Marcelino Champagnat junto à Congregação das Irmãs Maristas, por meio das correspondências mantidas com a fundadora.

Dentre as mulheres leigas, encontram-se duas casadas, três viúvas e quatro solteiras, e de uma delas não consta o estado civil, podendo ter sido, na época, casada ou viúva, devido ao pronome de tratamento vinculado ao seu nome. Duas eram condessas, e as demais, pela natureza econômica de suas colaborações, deveriam pertencer à elite da região.

Discriminamos a seguir seus nomes, estado civil, ano de referência e formas de atuação:

1. Mademoiselle Ollagnier: Solteira, Chavanay, 1824, empréstimo de sua casa para os Irmãos instalarem a escola;
2. Madame Justine Thèrése Girad: Viúva, Ampuis, 1826, ajuda financeira considerável para a escola com dificuldades;
3. Madame Ginet: Viúva, Viriville, 1831, doação financeira para manter a educação das crianças pobres do local;

4. Mademoiselle Marie Fournas: Solteira, Saint-Chamnod, 1832, doação de uma propriedade, onde funcionou o Pré-Noviciado, e ajuda financeira para manter idosos e jovens acolhidos por Marcelino Champagnat em L'Hermitage;
5. Madame Mélaine Chausinon: Casada com M. Pascal, Sury-le-Comtal, 1833, doação de sua casa para ser uma escola para a juventude da região;
6. Madame Ranvier: Viúva, Genas, 1835, ajuda para fundação de uma escola católica para os jovens da região, empréstimo de sua casa e mobília para sede provisória da escola e pagamento de sua taxa de fundação, conforme o exigido na época;
7. Condessa La Poype: Solteira, Didier-Sur-Chalaronne e Thoissey, 1836, contribuição para fundação de uma escola cristã gratuita para as duas paróquias;
8. Madame de La Barmondière: estado civil não indicado, Anse, 1837, doação de grande parte de suas propriedades ao arcebispo na condição de sustentarem escolas católicas das paróquias em que estavam localizadas, solicitou a Marcelino Champagnat o envio de Irmãos Maristas para uma escola de meninos;
9. Mademoiselle Ester Revol, solteira, Bougé-Chambalud, 1839, compra de um terreno e mais um lote, onde mandou construir uma escola, doou ao município a casa mobiliada para instalação dos Irmãos Maristas para desenvolverem suas atividades educativas junto aos meninos do local e das comunas vizinhas.

Ela deixou em testamento uma doação monetária para a escola a fim de assegurar sua gratuidade, mas faleceu antes de ter concretizado seu desejo, e a escola foi inaugurada em dois de janeiro de 1840.

Foi citada em cartas endereçadas por Marcelino Champagnat ao padre Augustin Revol, pároco de Bougé-Chambalud, Isère. A primeira datada de 13 de setembro de 1839, notifica-lhe o envio de Irmãos Maristas para a escola por ela solicitada. A segunda, de outubro do mesmo ano, em que ele lastima sua morte e comunica a visita de um Irmão à escola em funcionamento (CHAMPAGNAT, 1997).

10. Condessa de La Grandville: Casada, Beaucamps, 1846, atuação para fundar uma escola para crianças do local, construção de um Noviciado e doação de propriedades e de bolsa de estudos para os noviços.

Tendo em vista a atuação dessas mulheres e o comprometimento com a realidade social, na qual viviam, nos questionamos: teriam elas conhecimento da participação de

mulheres no quadro revolucionário francês da época: de Olympe de Gouges, e sua proposta de aprovação da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791 - marco do início do feminismo - e Claire Lacombe, que organizou o Clube de Mulheres Republicanas Revolucionárias, em 1794, a Marie Deschamps, que atuou nas barricadas de 1830, e Jeanne Deroin, na Revolução de 1848, em sua luta pelo direito das mulheres ao voto? Como viam este tipo de atuação feminina?

A utilização de suas heranças, não para beneficiar possíveis herdeiros familiares, indo para além dos espaços domésticos, poderia se configurar como uma forma de resistência, para não se subordinarem aos prováveis comandos patriarcais da época? Pois, apesar de o Código Civil ter estabelecido a igualdade dos herdeiros de ambos os sexos, persistia o sistema patrilinear de transmissão de bens (PERROT, 1991).

Destacamos algumas destas mulheres, leigas, tendo em vista as atividades exercidas para consecução de seus objetivos, as quais foram significativas para a expansão do Instituto Marista.

A Condessa de La Grandville que, tendo iniciado seu projeto com a construção de uma escola para as crianças de Beaucamps - pequeno povoado do Distrito de Haubourdin, onde morava, empregou toda sua grande fortuna em obras para esta região. Assim é que entrou em contacto com o Irmão François, então Superior Geral, para que os Irmãos Maristas dirigissem a referida escola, o que ocorreu em 1842.

Posteriormente, visando ampliar a atuação destes religiosos em outras paróquias mais carentes, “seu espírito lúcido aconselhava aos Irmãos a fundação de um noviciado como único meio eficaz para ampliar esse bem” (FURET, 1989, p. 242).

Ela fez doação de terrenos, onde mandou construir uma ampla casa e uma capela, sendo, pois, a sede do Noviciado de Beaucamps, uma escola, com um internato, padaria e jardim; além de custear as despesas dos três Irmãos Maristas, responsáveis pelas escolas de Beaucamps e Ligny e doar bolsas de estudos para noviços.

Quanto aos deveres e condições dessas doações, encontra-se em Borne e Sester (1986, p. 497):

> 1º- Doar, perpetuamente a instrução gratuita aos meninos do sexo masculino, tanto da comuna de Beaucamps como de Ligny, através de um número suficiente de Irmãos, participantes desta Comunidade. O Estabelecimento ou suas dependências deve estar em um local conveniente, de acordo com o artigo II abaixo designado (tradução nossa).

Com relação à Condessa de La Grandville, assim comenta Emile (1988, p. 36): “Entre os numerosos benfeitores do Instituto, não há nenhum que tenha ultrapassado a generosidade da Condessa de La Grandville, precisamente na época do generalato do Rev^{mo}. Irmão François. Não podemos esquecê-la neste resumo histórico”.

Ela visitou os Irmãos Maristas quando da realização do Capítulo Geral, ocorrido em L’Hermitage, no ano de 1854, havendo o seguinte registro, feito por Borne e Sester (1986, p. 496):

> Ela desejou estar com os Capitulares e assistir a uma de suas seções. O Reverendo Irmão Superior demonstrou satisfação em atendê-la, mas em respeito à Regra, a Condessa ficou acompanhada pelo Pe. Matricon em uma das salas. Ela demonstrou estar bem à vontade. Ela desejou saber o nome de todos os Irmãos Capitulares, e dirigiu algumas palavras para os que conhecia. Ela retirou-se encantada com a recepção que lhe foi feita (tradução nossa).

No ano de sua morte, 1865, ela deixou construída a Casa Provincial, um Noviciado com 330 Irmãos, um externato, um internato para 160 alunos, e 54 escolas, com um total de 13.000 alunos.

Sua atuação junto ao Instituto Marista é significativa em seu processo de expansão, principalmente porque as Províncias da Inglaterra, Bélgica, Alemanha, e Brasil Meridional, bem como escolas na África Central, foram fundadas pelos Irmãos Maristas da Província de Beaucamps.

Sobre Madame Ranvier há vários registros em cartas dos Padres François-Xavier Koeing e Mathieu Menaide, e do prefeito de Genas (Cantão de Meyzieu, Distrito de Vienne), Sr. François-Xavier Quantin, endereçadas a Marcelino Champagnat (STPOBINO; BALESTRO, 2003).

Por meio delas, foi possível conhecer a atuação desta senhora junto à fundação da escola de Genas, assumida pelos Irmãos Maristas, à qual sustentava com o empréstimo de uma de suas casas para seu funcionamento provisório, pois o ideal era que tivesse sede própria.

Em Borne e Sester (1986, p. 569) assim encontramos referências a esta senhora:

> Madame Ranvier, que residia na vila, vendo a ignorância de seus compatriotas, em 1835, quis remediá-la com a fundação de uma escola religiosa. Ela fez com que o padre Menaide mandasse uma carta aos Irmãos em L’Hermitage e conseguiu o apoio de M. Quantin à causa (tradução nossa).

Esse relato nos faz cogitar a significativa influência e a capacidade de persuasão de Madame Ranvier junto a estas autoridades locais, as quais se vislumbram nas seguintes

expressões: “Ela fez com que o padre Menaide mandasse uma carta [...] e conseguiu o apoio de M. Quantin à causa”. Neste sentido, para garantir o funcionamento da referida escola, ela pagou a taxa para sua fundação e pressionou o pároco, Pe. Koeing, e o prefeito de Genas, para que construíssem o prédio adequado para sua instalação definitiva.

Em decorrência do não atendimento dessa solicitação por parte da autoridade municipal, Madame Ranvier utilizou-se de um recurso que, para nós, se caracteriza como uma tática (CERTEAU, 2002), de pedir de volta a casa cedida para a escola, a fim de apressar a construção de seu prédio próprio, o que veio ocorrer, possibilitando às crianças e jovens de Genas e redondezas uma ampla escola.

A atuação destas mulheres como colaboradoras do Instituto dos Irmãos Maristas nos remete ao que afirma Martina (1996, p. 127):

> O ingresso dos leigos na luta pela defesa dos direitos da Igreja é paralelo ao irromper da mulher na vida consagrada ativa e constitui um dos traços marcantes da vida do povo de Deus no período posterior à Revolução Francesa. [...] O laicato não está, portanto, ausente na vida da Igreja do século XIX e assume várias responsabilidades nas iniciativas de caridade, assistenciais, sociais, e nas questões catequéticas. [...] É preciso, porém, acrescentar que o laicato esteve sempre em posição subordinada, quase instrumental, de uma Igreja fortemente hierárquica, na qual o poder efetivo estava nas mãos dos bispos e do clero.

O que nos motiva a questionar:

O fato de a Condessa de La Grandville não poder participar da seção do Capítulo Geral, a presença de um padre como intermediário dos contatos de várias dessas mulheres com o Fundador e seus seguidores, pessoalmente ou por carta, nos sinalizam um respeito ao modelo hierárquico vigente?

Em que aspectos esta relação hierárquica esteve presente entre os Irmãos Maristas e essas mulheres?

A troca de correspondência entre Marcelino Champagnat e algumas dessas mulheres seria uma prática comum ou se constituiria em uma exceção, tendo em vista o restrito número das mesmas?

Os limitados registros da participação feminina junto ao Instituto Marista não nos possibilitam, ainda, ir além destes questionamentos. Apesar do que, cogitamos a existência de tantas outras mulheres a realizarem similares atuações. Isto se considerarmos a feminilização do contexto eclesial e a expansão deste Instituto na França, à época.

A lacuna existente quanto ao registro da participação dessas mulheres na história deste instituto religioso, educacional e masculino, nos motivou a lhes dar visibilidade,

colocando em relevo suas significativas contribuições nesta construção, de fato, não exclusivamente masculina.

Percebemos nestas mulheres uma visão da realidade social que as cercava, bem como dos benefícios advindos da educação escolar, além do uso de táticas e de seu poder econômico, numa perspectiva comunitária.

Convém ressaltar, no entanto, que as mulheres francesas não gozavam do direito à cidadania, apesar de corresponderem aos requisitos postos legalmente para um indivíduo ser considerado cidadão, e tinham seus direitos políticos negados, apesar de serem reconhecidas como agentes da sociedade civil, o que reflete a condição ambígua do status das mulheres na época.

Assim é que interrogamos: a atuação dessas mulheres poderiam se justificar, a priori, pelo fato de estarem inseridas nesse contexto, no qual os nobres e ricos católicos se uniram ao clero, no sentido de patrocinar-lhes iniciativas que fizessem frente ao quadro pós-revolucionário?

Essas mulheres, mediante sua atuação junto ao Instituto Marista, traduziam o arquétipo da “mulher alterocêntrica”, na expressão de Giorgio (1990, p. 234), vigente na época? Arquétipo este que referenda os atributos femininos de ternura, docilidade, sacrifício e abnegação em favor dos outros, os quais foram construídos, principalmente, no âmbito eclesial católico, baseados na figura da Virgem Maria como exemplo de mulher e mãe, e que se encontravam presentes na história cultural do século XIX.

Essas qualidades maternais atribuídas às mulheres tornavam-se, paulatinamente, expressão de possibilidade civilizatória e de conversão nos lares e no seio da sociedade. Desta maneira, forjava-se a passagem da “mãe preceptora para a preceptora mãe” (FRAISSE; PERROT, 1990, p. 12), a partir de uma visão masculina do ser mulher.

Neste contexto, as mulheres objeto deste estudo são mais do que figuras coadjuvantes, tornam-se expressão de táticas femininas, muitas delas determinantes para a realização e expansão da obra do Instituto Marista na França.

Ausentes da sala de aula, se fazem presentes por meio da construção do espaço físico da escola e da própria possibilidade de sua existência.

Excluídas do âmbito político das decisões, tomam iniciativas, interferem, conseguem que se realizem seus projetos sociais e educacionais.

Negada a elas a cidadania, favoreceram as crianças e jovens da zona rural do sul da França a possibilidade de tornarem-se “bons cristãos e virtuosos cidadãos”, lema do Instituto Marista.

Restritas ao espaço doméstico, elas conseguem, mediante as obras que patrocinam, estender para além de suas aldeias, País e continente, os benefícios advindos da educação viabilizada pelos Irmãos Maristas.

Muito da condição e situação das mulheres francesas neste período era similar àquela vivenciada pelas brasileiras, mesmo se em espaços e culturas diferentes. No que tange à presença das mulheres nos colégios do Instituto Marista, como professoras, esta se efetivará somente a partir da década de 1950, como registramos na Terceira Tessela.

Entretanto, consideramos que a presença feminina neste Instituto se encontra expressa, mesmo se na ausência de mulheres em sua organização, mediante a figura de Maria, que é sua principal referência feminina, e sobre o que discorremos no próximo tópico.

3.3 A figura de Maria no Instituto Marista

No que concerne à figura de Maria no Instituto Marista, buscamos em seus documentos fundacionais as referências à sua concepção. Estes documentos nos permitiram reconhecer quatro invocações a Maria, que traduzem a concepção dos Irmãos Maristas sobre ela. Maria é para eles, a Boa Mãe, o Recurso Habitual, a Primeira Superiora e o Modelo a ser seguido.

No texto das "Regras Comuns" (apud SILVEIRA, 1994, p. 74), após indicar em seu Capítulo II – Dos exercícios de piedade, orientação quanto a orações em honra da Virgem Maria, dedica-lhe todo o Capítulo VI – Da devoção a Maria, do qual extraímos:

> Considerarão Maria como Mãe, Padroeira, Modelo e Primeira Superiora. Tudo, neste Instituto, é pertença sua, os bens e as pessoas; tudo deve ser empregado para sua glória. Amá-la, serví-la e propagar o seu culto, segundo o espírito da Igreja, como excelente meio de amar e servir mais perfeitamente e mais facilmente Jesus Cristo, tal é o escopo e o espírito desta Congregação.

O que é reafirmado nas "Constituições e Regras de Governo" (apud SILVEIRA, 1994, p. 306):

> Considerarão Maria como Mãe, Padroeira, Modelo e Primeira Superiora. Será um dever para eles honrá-la de maneira especial, imitá-la, assumir seu espírito, retratar sua vida e virtudes, especialmente a humildade, propagar-lhe o culto e ensinar-lhe sua devoção aos meninos.

A invocação "**Boa Mãe**", a Virgem dos Maristas (CARAZO, 1997), é encontrada nos três documentos, nos quais a relação com Maria é traduzida através do "reconhecimento filial", da "confiança filial" e do "amor filial", rememorando e re-afirmando, assim, o que o

Fundador trazia como constante referência, e com a qual freqüentemente despedia-se em suas cartas: “Deixo-os nos sagrados corações de Jesus e Maria, nossa Boa Mãe” (CHAMPAGNAT, 1997).

Os primeiros registros desta invocação são encontrados nas cartas redigidas por Marcelino Champagnat ao lado de outras similares que se referem à maternidade de Maria. Conforme Brambila (1996, p. 3-5) as invocações usadas nas referidas correspondências assim estão numericamente citadas:

INVOCAÇÃO		FREQUÊNCIA
Jesus e Maria		87 vezes
Maria		39 vezes
Santa Virgem		10 vezes
Mãe		22 vezes
	Boa Mãe	10 vezes
	Mãe de todos e comum	6 vezes
	Mãe de Deus	2 vezes
	Boa e terna Mãe	2 vezes
	Nossa terna Mãe	1 vez
	A mais terna das Mães	1 vez
TOTAL		**158 invocações.**

Quadro 4 - Primeiros registros de invocações marianas encontradas nas cartas de Marcelino Champagnat

A imagem da “Boa Mãe”, venerada por Champagnat e os primeiros Irmãos, era popular na França durante o século XIX, foi amplamente difundida entre os Maristas, e atualmente se encontra na Casa Generalícia, em Roma. E, como esclarece Carazo (2001, p. 21):

> Para nós, Maristas, esta imagem da “Boa Mãe” é valiosa porque está carregada do espírito do Fundador, da nossa história, do sabor das origens e da mensagem da “terna devoção e confiança filial” [...] Por isso podemos afirmar que (ela) pode converter-se em emblema e símbolo plástico dos valores marianos vividos e transmitidos pelo Padre Fundador e dos primeiros Irmãos (tradução nossa).

A expressão “Boa Mãe” encontra-se reiterada nas “Regras Comuns”, conforme destacamos da Primeira Parte, Capítulo II - Dos exercícios de piedade: “Recitarão, todos os

dias, o Ofício a Santíssima Virgem para obter desta Boa Mãe bênçãos para as Escolas, a proteção e a conservação do Instituto" (REGRAS COMUNS apud SILVEIRA, 1994, p. 70).

No mesmo documento, também em sua Primeira Parte, Capítulo VI – Da devoção a Maria, encontramos: "Os Irmãos estarão penetrados de profundo respeito por sua augusta e Boa Mãe; tudo o que lhe diz respeito e tudo o que a ela se refere merece sua veneração" (REGRAS COMUNS apud SILVEIRA, 1994, p. 74).

Sobre o uso desta invocação, assim refere-se Carazo (2001, p. 30):

> A "invocação" mais freqüente que Marcelino dá a Maria é simplesmente "a Boa-Mãe", "nossa Boa Mãe", um apelativo simples e popular, algo como a forma feminina paralela a que o povo crente de sua terra francesa usa ao se referir a Deus: "o bom Deus" – "a boa Mãe" (tradução nossa).

A expressão "**Recurso Habitual**" era para Champagnat, de acordo com Furet (1989, p. 322) "a expressão favorita. Não perdia a ocasião de repeti-la aos Irmãos." O que é ratificado nas Constituições e Regras de Governo (apud SILVEIRA, 1994, p. 306) "Repetia-a em toda parte e ocasião; por este motivo o Capítulo Geral de 1852 decretou que, em nossas Regras, ela fosse grafada com maiúsculas".

Este fato foi testemunhado e registrado também pelos Irmãos Francisco e Silvestre que, se referindo a Marcelino Champagnat assim expressaram-se, respectivamente:

> Ela (Maria) era seu RECURSO HABITUAL, sua força e seu refúgio. Vocês se lembram tanto quanto eu que Maria era sua riqueza e nela ele depositara toda sua esperança. [...] encontrando-se em situação difícil recorre a Maria, seu RECURSO HABITUAL (*Ressource Ordinaire*), expressão que usava freqüentemente, sobretudo quando desejava obter graças particulares e que eu o vi repetir muitas e muitas vezes (RIBEIRO, F., 2000, p. 4).

Convém destacar o que este autor (RIBEIRO, F., 2000, p. 3) registrou sobre a utilização desta expressão pelo fundador, ao revelar que "nos Arquivos dos Irmãos Maristas (AFM), não se encontra em nenhum deles a expressão *Ressource Ordinaire*. A idéia, no entanto, é afirmada com vigor pelo Pe. Champagnat, quando escreve a Dom Pompalier, Vigário Apostólico da Oceania", conforme destacamos:

> Maria mostra visivelmente sua proteção sobre L'Hermitage. Como tem força o santo nome de Maria! Quão felizes somos de nos termos ornamentado com ele! Há muito que não se falaria mais de nossa Sociedade sem este nome milagroso! Maria, está aí toda a riqueza (*Ressource)* de nossa Sociedade (CHAMPAGNAT, 1997, p. 411).

No texto das "Regras" (apud SILVEIRA, 1994, p. 75) é assim assinalado: "Maria deve ser-lhes em tudo o Recurso Habitual: recorrerão a ela, como filho, esperando de sua

bondade o sucesso nas escolas e todas as graças que lhe forem necessárias para viverem como perfeitos religiosos e morrerem como predestinados".

E as "Constituições" (apud SILVEIRA, 1994, p. 306) definem:

> Considerarão Maria como seu RECURSO HABITUAL e nela depositarão confiança ilimitada e filial. Esta confiança leva-los-á a recomendarem à proteção de Maria as casas, as escolas, os empreendimentos e todos seus atos; a recorrerem a ela em suas necessidades espirituais e temporais; a confiarem o Instituto à sua guarda e proteção, sobretudo nas dificuldades, em todos os perigos e acontecimentos dolorosos, e dela esperarem, não dos homens, o socorro e conforto nas desventuras.

Desta maneira, esta invocação traduzia, principalmente, a confiança filial na proteção de Maria e como afirmava Champagnat: "Mesmo se o mundo inteiro estiver contra nós, nada temos a recear se a Mãe de Deus estiver do nosso lado" (FURET, 1989, p. 321).

Esta ilimitada confiança é reiterada ao longo dos documentos em foco (SILVEIRA, 1994, p. 75-382), conforme destacamos a seguir:

Nas "Regras Gerais" - nos casos de necessidades espirituais e materiais (1ª parte Capítulo V); para o trabalho da instrução Cristã das crianças (2ª parte Capítulo VI); ao saírem de viagem (2ª parte Capítulo IX);

Nas "Constituições" - ao solicitar a proteção de Maria para eleição do Irmão Superior Geral (1ª parte Capítulo IV); para conservar o Instituto (1ª parte Capítulo IX); como qualidade necessária ao Irmão Assistente (2ª parte Capítulo I) e dos Irmãos Visitadores (2ª parte Capítulo II).

Para Ribeiro, F. (2000, p. 4)

> RECURSO HABITUAL (*RESSOURCE ORDINAIRE*) não é uma invocação. É um indicador que se fundamenta na maternidade divina e espiritual de Maria. [...] RECURSO HABITUAL para os Maristas é indicador de uma espiritualidade profundamente filial: eles (os Irmãos) dirigir-se-ão a ela (Maria) como um filho à sua mãe [...].

E sobre a atitude de Champagnat de abandono filial a Maria, tendo-a como "Recurso Habitual", assim comenta Joseph (1962, p. 305), em seu artigo intitulado "Nosso espírito marial Marista", publicado no *"Bulletin de L'Institut"*:

> Esta invocação de "Recurso Habitual", jóia que nosso Bem-aventurado pai acrescentou à coroa de glória de Maria, não perde em nada para as demais, em beleza, tem ternura, em originalidade. Este novo vocábulo se inscreve harmoniosamente em nossa espiritualidade, porque ele se une ao papel maternal de Maria. Ele nos lembra seu papel de conservadora, protetora de nossa vida. Como um filho vai à sua mãe, lhe expõe suas necessidades, espera tudo dela e por ela, assim nós devemos ir ao encontro de Maria.

E Carazo (2001, p. 31) esclarece sobre esta postura devocional: “era uma das linhas da espiritualidade francesa (séc. XVII) e o Seminário de Lyon – de inspiração sulpiciana – devem ter pesado bastante na formação desta atitude”.

Champagnat, ao fundar o Instituto, escolheu Maria como sua “**Primeira Superiora**” e registrou esta expressão em cartas ao senhor Labrosse (Futuro Irmão Luís Maria), de 29 de agosto de 1831; ao Pe. Mazelier, Superior dos Irmãos da Instrução Cristã de Valence, de 21 de julho de 1839, conforme indica Ribeiro (1989, p. 52), e posteriormente publicadas, as quais citamos, respectivamente:

> Venha com esta disposição e você será recebido de braços abertos. Você fará o bem em nossa casa; Maria, nossa Boa Mãe, o ajudará e, depois de tê-la como a Primeira Superiora, você a terá por rainha no céu (CHAMPAGNAT, 1997, p. 67).
>
> Maria, nossa Primeira Superiora, não deixará sem recompensa o imenso benefício que o senhor nos presta com sua extrema caridade (CHAMPAGNAT, 1997, p. 530).

Ribeiro (1989, p. 60) acrescentou “Maria Superiora não é, pois, um título a mais para honrar a Virgem e sim um reconhecimento filial, decorrente de ser o Instituto uma resposta a um expresso desejo seu, o que determinava o espírito que deve animar esta Comunidade”.

As atitudes e orientações de Marcelino Champagnat, de recorrer a Maria colocando para ela as decisões cotidianas da vida do Instituto Marista, traduzem a correspondência de atitudes devidas para com sua Superiora, a quem cabe consultar.

A todos estes aspectos devocionais as “Regras Comuns” (apud SILVEIRA, 1994, p. 75) acrescentam ainda:

> Os Irmãos não se contentarão em amar e honrar Maria. Considerar-se-ão, ainda, como especialmente incumbidos de fazê-la amada, servida e honrada por todas as crianças. O espírito do Instituto é o de levar as almas a Jesus por Maria: devem, pois, propagar, por toda a parte, a devoção por esta divina Mãe e usar todos os meios a seu alcance para inspirar aos alunos a confiança sem limites em sua proteção.

Entretanto, acompanhando as exigências apresentadas ao longo de sua trajetória, os Irmãos Maristas fizeram revisões e atualizações de suas “Regras” e “Constituições”, à luz das orientações destes documentos originais.

Assim é que consideramos necessário identificar a versão destes documentos à época do ingresso das mulheres professoras nos Colégios da Província Marista do Brasil Norte, para percebermos se houve alterações significativas quanto ao tema em foco.

Com este objetivo, localizamos em pesquisa realizada no acervo da Biblioteca Central da PUC-Curitiba, dois exemplares das Regras Comuns dos Irmãos Maristas: a primeira, em Francês, datada de 1947 e publicada pelo *Économat General de Saint-Genis-Laval*, França; e a segunda, versão em Espanhol, publicada pelo Editorial Luis Vives de Zaragoza, Espanha no ano de 1961.

Na biblioteca particular da Ex-Casa Provincial de Lisboa, Portugal, encontramos em seu acervo um exemplar das Regras Comuns dos Irmãos Maristas, em Francês, publicada em 1960, pelo *Économat General*, Roma, e dois exemplares das Constituições dos Irmãos Maristas, publicadas em Francês, nos anos de 1922 e 1930. Estas traduções foram aprovadas pelos Superiores Gerais da época.

E na biblioteca particular dos Irmãos Maristas de Natal, RN, localizamos a coletânea do *Bulletin de L'Institut*, publicado pela Casa Generalícia, em Grugliasco e depois em Roma – Itália, em cujos textos incluem-se as Circulares do Superior Geral e na coluna *"Nos archives"* constam relatos sobre a história do Instituto.

Os exemplares das Regras Comuns coletados, assim como a original de 1852, dedicam na primeira parte um capítulo à Devoção à Maria, sendo na versão francesa o capítulo VI e na espanhola o capítulo XII.

Entretanto, dos quatorze parágrafos da primeira publicação, nestas versões contam apenas treze, tendo sido transposto para outros capítulos o parágrafo relativo à devoção a São José, considerado o primeiro padroeiro do Instituto Marista.

Comparando as duas edições com a versão de 1852, vimos que o texto das "Regras" da edição francesa mantém-se similar, com exceção do item anteriormente mencionado. Mas a versão espanhola apresenta um texto mais sintético, tendo sido retirados de vários trechos.

O texto de apresentação desse documento, assinado pelos membros do Conselho Geral, em 15 de agosto de 1960, nos possibilita considerar que essas alterações podem ter sido realizadas em decorrência de ajustes considerados necessários, à época, conforme destacamos:

> Temos a satisfação de apresentar a nova versão das novas Regras ajustadas à vontade e às determinações do XV Capítulo Geral [...] nos demos conta que as contingências de lugar e tempo nos impõem adaptações, mais advertimos que nesta edição o espírito e também, às vezes, o texto das Regras promulgadas pelo Beato Padre Champagnat recolhidas pelos membros do Segundo Capítulo Geral. (REGRAS COMUNS, 1961 apud SILVEIRA, 1994, p. 5).

Entretanto, as alterações mais significativas são a troca da expressão Recurso Habitual (item 6 da edição de 1852) por Medianeira Universal (item 131, da edição de 1961), ao referir-se à confiança filial e sem limites em Maria; e o acréscimo da indicação da Congregação Mariana e da Legião de Maria, para participação dos alunos (item 137 na edição de 1961).

Aventamos a possibilidades da influência do contexto eclesial da época, no bojo da preparação do Concílio Vaticano II[41], a estas alterações, bem como à realidade interna do Instituto Marista.

No que se refere à invocação de Maria como Medianeira, encontramos no mencionado artigo de Joseph (1962, p. 304) a relação desta com a tradicionalmente usada para Maria no Instituto Marista, de "Recurso Ordinário", no qual comenta:

> Chegamos assim a um aspecto muito particular de nossa devoção mariana: o eminente papel da intercessão de Maria em nossas vidas, que é, à primeira vista, um aspecto somente da Mediação universal de Maria. O título de "Recurso Ordinário", que o Bem-aventurado pai deu freqüentemente a Maria, sublinha ainda o papel da intercessão de Maria: nós vamos a Jesus por Maria, para receber os dons de Jesus por Maria (tradução nossa).

Quanto ao último aspecto supracitado, tomamos por base o que atesta Rueda (1989, p. 125), ao referir-se ao período do Generalato do Irmão Charles-Rafael (1958-1967), considerado pelo autor "um período de transição, em que parte do Instituto vive ainda um clima marial, ao passo que outra fração já está a braços com fortes questionamentos".

Encontramos, também, em Maria (1988, p. 61) referências a este quadro, considerado pelo autor como "crise mariana", e sobre suas possíveis causas comenta:

> Pode-se afirmar que, já em anos anteriores ao Concílio, surgiram os primeiros sintomas da crise mariana entre os religiosos. Talvez uma formação mariana que acentuou mais as práticas que as atitudes, pode explicar algo sobre este fenômeno. Por falta de verdadeiras atitudes marianas se considerou as práticas como algo mais ou menos mítico (tradução nossa).

A preocupação com a vida marial dos Irmãos e alunos Maristas tinha sido expressa desde o Capítulo Geral de 1958, como encontramos na Circular de Convocação

---

[41] Concílio Ecumênico que tinha também como objetivo preparar a unidade cristã. Aberto em 1962, pelo papa João XXIII (1958-1963), foi encerrado em 1965 pelo papa Paulo VI (1963-1978). Tornou-se comum a expressão "igreja pós-conciliar", para traduzir a dimensão das repercussões deste Concílio na Igreja Católica. Pela primeira vez um Concílio ecumênico apresenta um capítulo inteiro dedicado a Maria, na Constituição Dogmática *Lúmen Gentium* (1968, p. 108), em seu VII Capítulo, intitulado "A Bem-Aventurada Mãe de Deus no mistério da história e da Igreja, o qual versa, dentre outros temas, sobre a invocação de Maria como Medianeira".

deste Capítulo, datada de 1º de março de 1958, encaminhada pelo então Superior Geral, Irmão Leonida (1958, p. 13), e que assim a encerra:

> Eis porque pediremos com instância este socorro a Nosso Senhor pela intercessão de Maria, nossa Primeira Superiora, de São José, primeiro patrono do Instituto e do Bem-aventurado Fundador, que nada mais tanto deseja como de nos ver conservar fielmente o espírito que nos legou.

Esta preocupação ensejou, também, modificações nas "Regras Comuns", em 1961, já citadas e nas Constituições escritas entre 1966 e 1968, nas quais deixou de ser reservado um capítulo específico sobre Maria, como ocorrera, até então, para vir em todo o texto como modelo e inspiração da vida dos Irmãos Maristas.

Neste contexto, convém ressaltar as repercussões do Concílio Vaticano II sobre a Igreja, tendo em vista sua proposta de um novo modelo eclesial[42]. E no que se refere ao Instituto Marista, acrescenta-se a estas repercussões aquelas relacionadas à mariologia do Concílio Vaticano II[43], como já aludimos, e da Declaração *"Gravíssimum Educationis"*, sobre a educação cristã[44].

Buscando responder às exigências da realidade pós-conciliar, o Instituto Marista realizou o XVI Capítulo Geral (1967-1968), do qual decorreu a elaboração do "Documento Marial – a Santa Virgem na vida do Irmão Marista" (1969, p. 5), que em sua Preliminar declara: "O Pe. Champagnat deu à Congregação uma característica toda marial. Para lhe permanecer fiel, deverá o Irmão Marista de hoje repensar, à luz do Concílio Vaticano II, sua própria devoção a Maria e a missão, que lhe incumbe, de torná-la conhecida e amada".

Dado o significado destes dois eventos para o Instituto Marista, buscamos evidenciar como a figura de Maria se encontra expressa nos Documentos Capitulares do XV Capítulo Geral, publicado em 21 de novembro de 1968, e no "Documento Marial", cujos

---

[42] O Concílio Vaticano II introduziu um modelo de Igreja mais participativo, por meio de modificações de âmbito interno, como as referentes ao campo litúrgico, à maior participação dos leigos e à colegialidade, com a criação do Sínodo dos Bispos; e aquelas de caráter mais amplo, como o ecumenismo e o "despertar das Igrejas do Terceiro Mundo", diante do reconhecimento da pluralidade das Igrejas particulares e do caráter multicultural do cristianismo (MATOS, 1997, p. 343).

[43] Sobre este aspecto assim comenta Velasco (1995, p. 400): "basta leitura sumária do Capítulo VIII da Constituição *Lumen Gentium* para perceber que seu tratamento do tema não se situa na linha daquilo que constituiu o 'movimento mariano' do último século, nem na do magistério pontifício do último dos papas anteriores ao Concílio". Segundo Rueda (1989, p. 93-94) "a mariologia do Concílio Vaticano II tem como características ser: bíblica, patrística, litúrgica, ecumênica e missionária".

[44] Esta Declaração tem o objetivo de "emitir alguns princípios fundamentais da educação cristã" (COMPÊNDIO..., 1968, p. 19), e trata de temas como: o direito universal à educação e sua noção, a educação cristã, os responsáveis pela educação, os diversos subsídios da educação cristã, a importância da escola, deveres e direitos dos pais, educação moral e religiosa em todas as escolas, escolas católicas, diversos tipos de escolas católicas, as faculdades e universidades católicas, faculdades de Ciências Sagradas e associações interescolares.

exemplares localizamos na Biblioteca Central da PUC de Curitiba-PR e na biblioteca do Colégio Marista Santo Antônio, de Natal, RN, respectivamente.

O “Documento Marial” é considerado por Bellone (1982, p. 59, tradução nossa) “uma pedra fundamental para o religioso e para o educador Marista sobre o tema da devoção à Madona”, e divide-se em cinco capítulos:

I - Característica Marial do Instituto;

II - O Padre Champagnat e a Devoção a Maria;

III - O Concílio e o Mistério de Maria;

IV - O Irmão Marista e a Devoção mariana;

V - A Missão Marial do Instituto.

Este documento ratifica as concepções da figura de Maria já apresentadas naqueles que o precederam. Isto é, Modelo, Recurso Habitual, Padroeira, Primeira Superiora, Medianeira e Boa Mãe.

Esta última invocação é citada apenas uma vez, no final do texto, e deduzimos que, pela influência e presença dos documentos do Concílio Vaticano II, o texto é perpassado pela concepção de Maria como Mãe, em outras variadas maneiras: Nossa Mãe, Mãe de Deus, na fé, associada, da Igreja, dos fiéis, de misericórdia.

O “Documento Marial” (1969, p. 43) acrescenta as invocações: **Maria Educadora** e **Assistente**, como destacamos: “Maria é a Assistente poderosa, a cujos conselhos o Irmão acode sempre, a fim de achar o caminho dos corações e poder levar Cristo aos outros”.

Os “Documentos Conciliares Capitulares” incluem as Atas e cinco Documentos que versam sobre: o Espírito do Instituto, a Consagração Religiosa, a Tarefa Apostólica da Congregação, reservando o último Documento à “nova adequação ao mundo atual” à luz da visão do educador segundo Marcelino Champagnat, apresenta os desafios exigidos ao Instituto e à escola Marista, e as orientações do Concílio Vaticano II sobre a educação cristã.

Em seu Documento I, o texto recorda as origens da devoção mariana de Marcelino Champagnat, “educado num lar, num seminário e uma diocese mariais, o contexto eclesial da época fêz-lhe descobrir a riqueza de uma espiritualidade e pedagogia mariais” (ATAS..., 1968, p. 13).

Eles também reafirmam as invocações de Maria como “Padroeira e Primeira Superiora do Instituto, Mãe particularíssima dos Irmãos, Recurso Habitual”; Modelo (ATAS..., 1968, p.13-103).

Consideramos que o “Documento Marial” (1969, p. 14) sintetiza, em seu Capítulo I, o significado da devoção mariana para o Instituto Marista:

> O Irmão Marista tem consciência que sua devoção Maria não é apenas uma disposição pessoal, espontaneamente desenvolvida em sua alma. Apercebe-se de que se trata de uma realidade atuante no Instituto; uma forma de participação no Mistério e de Cristo e da Igreja. Essa devoção a Nossa Senhora precedendo à iniciativa de cada Irmão, deve ser considerada como verdadeiro patrimônio comunitário a ser conservado e enriquecido.

Pelo expresso, evidenciamos que a devoção mariana de Marcelino Champagnat permeou sua vida, configurando, assim, seu processo identitário biográfico (DUBAR, 1997), notadamente com base nas pertenças religiosas de sua família, as quais foram sendo adotadas como suas, passando-se a constituir a base de sua trajetória profissional marcada pela continuidade desta devoção.

Desta maneira, o caráter mariano de sua identidade imbricou-se com o percurso identitário do Instituto religioso e educacional por ele fundado, no qual a figura de Maria apresenta-se como um tipo identitário, de uma identidade atribuída aos Irmãos Maristas e a ser por eles incorporada.

Caráter mariano que se revela nos documentos citados, nos quais percebemos a preocupação dos Irmãos Maristas em manterem-se fiéis aos postulados de seu fundador e atualizá-los, principalmente em função de sua difusão mundial e das mudanças ocorridas em seu percurso histórico, aludidas na Primeira Tessela.

Dentre estas mudanças, como mencionamos, tivemos o ingresso da presença feminina em seus quadros docentes, sobre o que passamos a explicitar na próxima Tessela.

Terceira Tessela

O Ingresso das Mulheres Professoras nos Colégios Maristas da Província Marista do Brasil Norte

Mapa da Província Marista Brasil Norte

4 O INGRESSO DAS MULHERES PROFESSORAS NOS COLÉGIOS MARISTAS DA PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL NORTE

A Proposta Educativa Marista, apesar de ter Maria como tipo identitário, foi assumida nos colégios do Instituto exclusivamente por homens religiosos – educadores, por mais de um século. O que nos provocou questionar, tendo como foco os colégios da Província Marista do Brasil Norte: Quando e em qual contexto ocorreu o ingresso das primeiras mulheres professoras no quadro docente desses Colégios? Como se configurou este ingresso: motivos, ano, critérios e mecanismos?

Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, contextualizar a vinda dos Irmãos Maristas para o Brasil e a formação dessa Província, e, após configurar este ingresso, revelar as professoras pioneiras desses colégios.

4.1 A presença dos Irmãos Maristas no Brasil

4.1.1 A vinda dos Irmãos Maristas para o Brasil

O contexto sócio-político-econômico que acolheu os Irmãos Maristas no Brasil corresponde à Primeira República, que compreende os anos de 1889 a 1930. Esse período é também conhecido como o período da “República Oligárquica”, porque o poder foi controlado e exercido por um pequeno grupo de políticos e pela formação dos partidos republicanos restritos a cada Estado; como “República dos Coronéis”, pois, apesar de apresentar características distintas, de acordo com a realidade de cada região do País, o coronelismo foi importante para a sustentação da base do sistema oligárquico; e como República do “Café-com-leite”, em referência ao domínio do cenário político nacional pelas oligarquias paulista e mineira. No que se refere à economia do País, esta continuou com sua base predominantemente agrícola, com ênfase na produção cafeeira e algodoeira.

Com o advento da República, a relação Estado-Igreja passou por marcada transformação, visto que foi assinado o Decreto de 7 de janeiro de 1890, que separou a Igreja

do Estado, proibiu ao Governo de legislar sobre religião, aboliu o Padroado[45], equiparou os direitos de cultos a todas as religiões, assegurou a liberdade religiosa individual e às agremiações, manteve o direito de propriedade e estabeleceu a personalidade jurídica.

A Constituição de 4 de julho de 1891, no Título VII - Disposições Gerais, tornava obrigatório o ensino gratuito, proibia subvenções a qualquer igreja ou culto e declarou seculares todos os cemitérios. Definiu também a laicização do ensino nas escolas públicas, bem como o estabelecimento do casamento civil.

A partir de então, o modelo da relação Igreja-Estado passou a ser: "Igreja livre no Estado livre" - A Santa Sé assumiu o controle sobre a Igreja no Brasil e passou a manter relações de Estado para Estado com o Governo brasileiro.

A hierarquia nacional ficou à margem destas articulações e a maior parte do episcopado brasileiro reagiu veementemente contra essas medidas e lamentou a perda de privilégios da Igreja, defensores que eram da sacralidade do poder civil.

Por outro lado, um grupo menor, da tendência renovadora, considerava que a separação da Igreja do poder civil constituía-se em uma libertação do antigo modelo. Portanto, a Igreja deveria aproveitar-se desta situação para ampliar sua atuação junto ao povo. Por ser de um grupo minoritário, essas idéias não foram então totalmente aceitas pelo episcopado nacional à época.

Inicia-se, então, a segunda fase do movimento de romanização da Igreja no Brasil (1890), com o apoio da Santa Sé. Houve uma profunda reorganização católica no País, em seu aspecto organizacional e estrutural. Internamente essas modificações recaíram sobre a catequese, formação do clero e do laicato, assim como da espiritualidade.

Entretanto as manifestações populares da fé, sustentadas pelas associações e por líderes leigos, sofreram um processo de marginalização. O clero passou a valorizar a

---

[45] A relação Igreja-Estado nos períodos colonial e imperial baseou-se no sistema de Padroado, no qual o Papa concedia a um administrador civil a tutela sobre as Igrejas locais ou nacionais. Assim sendo, coube à Coroa de Portugal o controle sobre a Igreja nos domínios ultramarinos, dentre os quais se encontrava o Brasil. Em conseqüência, a comunicação com a Santa Sé foi escassa, principalmente no período colonial. Caberia a Portugal a tarefa de preservar um modelo de Igreja denominado "cristandade", que se baseava na conversão dos nativos através da presença de um administrador cristão, a quem cabia a missão de ir ao seu encontro onde quer que se encontrassem para pregar-lhes o Evangelho. Para Moura (2000, p. 20) "no modelo de cristandade, Estado e Igreja, viviam uma relação simbiótica sacramentada pelo instrumento do Padroado, com imbricações tão profundas entre si que muitas vezes geravam conflitos institucionais importantes". Entretanto, desde meados do século XIX houve tentativas de aproximação da Igreja hierárquica do Brasil com a Santa Sé, através do movimento dos "bispos renovadores", cujos principais centros foram as dioceses de Mariana, em Minas Gerais, com Dom Antônio Ferreira Viçoso (1785-1875); de São Paulo, com Dom Antônio Joaquim de Melo, de Olinda e Recife, com Dom Frei Vital Maria Gonçalves de Oliveira (1844-1878), e de Belém do Pará, com Dom Antônio de Macedo Costa. Este movimento insere-se na primeira fase do processo romanizador da Igreja no Brasil (1884-1890), em que a "Questão Religiosa" é "a questão do Padroado em seu ponto crítico" (VILLAÇA, 2006, p. 85), isto porque "a ação dos bispos renovadores visava a libertar a Igreja da incômoda tutela do Padroado, na sua forma regalista" (MATOS, 1990, p. 203).

obediência às autoridades, a freqüência regular aos sacramentos, presente em um novo tipo de laicato, oriundo, em sua maioria, da classe média, surgindo e consolidando-se uma nova cristandade conservadora.

Por outro lado, a passagem de uma sociedade escravocrata para uma sociedade livre exigia a preparação do povo e do novo trabalhador. Nesse contexto, a educação assumiu uma posição diferenciada de até então, já que ela passou a ser compreendida como instrumento de construção dessa "nova sociedade", da manutenção da ordem e fator de progresso e, em conseqüência, a escola passou a ser vista como espaço de construção da nacionalidade.

Nesse período, com a Constituição de 1891 e a "Reforma Benjamin Constant"[46], do mesmo ano, consagrou-se o sistema dual de ensino, já mantido no período imperial: a educação das elites através das escolas secundárias acadêmicas e as superiores, criadas e controladas pela União; e a educação das camadas populares, através das escolas primária, de formação profissional, e de artes e ofícios, criadas e controladas pelo Estado.

Ao atribuir aos Estados a responsabilidade do Ensino Primário, essa Constituição delegou-lhes o direito de organizar seus sistemas escolares, estabelecido nos níveis primário, secundário, técnico e profissionalizante. Entretanto, não foram fixadas as diretrizes de uma política de educação nacional. Esta descentralização resultou em uma diversidade de propostas e tendências, fruto das diferenças econômicas, culturais e políticas dos Estados.

Registram-se o surgimento dos grupos escolares[47] e das escolas-modelo[48], a adoção de turmas multiseriadas no ensino primário, o que nos remete à ampla divulgação do Método Simultâneo e sua relação com a oferta de uma educação popular.

A escola primária estava organizada em dois graus: o 1°, para crianças de sete a 13 anos; e o 2°, para crianças de 13 a 15 anos. A escola secundária constava de sete anos, e foi criado o exame de madureza, no final do curso, como comprovação da competência do aluno. Entretanto, de acordo com Ribeiro (1991, p. 81) o índice de analfabetismo da

---

[46] Reforma assinada pelo então Ministro da Instrução Pública Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Guimarães (1836-1891), instituía a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária.

[47] Os grupos escolares ou escolas graduadas, surgiram legalmente em 1893, com a Lei Nº 169, foram regulamentados e instalados a partir do ano seguinte, institucionalizando-se nos Estados brasileiros, gradativamente: São Paulo (1894), Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Sergipe (1911), Paraíba (1916), Goiás (1918) e Piauí (1922). Eles foram extintos com a promulgação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

[48] A Escola Modelo foi criada pela Reforma Caetano de Campos (1894) anexa à Escola Normal, como espaço para o exercício da prática pedagógica dos/as futuros/as professores/as. A primeira escola-modelo brasileira foi a anexada à Escola Normal de São Paulo, sob a direção de duas pedagogas formadas nos Estados Unidos, Miss Brown, para a seção masculina e Dona Maria Guilhermina, para a seção feminina, visto que estas funcionavam em dependências distintas do edifício. Era considerada "o emblema da instauração da nova ordem [...] a escola em que se aprende a ensinar [...] o coração do Estado" (CARVALHO, 1989, p. 23-28).

população brasileira, para pessoas de todas as idades, era de 85%, em 1890 e de 75%, no ano de 1900.

O ensino médio brasileiro tinha caráter propedêutico, pois o objetivo de sua clientela majoritária era o curso superior. Contava com um restrito número de escolas federais, estaduais e municipais, havendo predomínio das particulares. Por outro lado, o ensino profissional era ministrado em todas as redes de ensino, para os alunos mais carentes, sendo oferecidos os cursos: Pedagógico, Agronômico, Náutico, Comercial e Industrial.

Quanto ao ensino superior, este se centralizava no ensino particular e nos cursos Médico-cirúrgico-farmacêutico, Politécnico e Jurídico. Havia uma dicotomia entre as atividades científicas e as literárias, com raras exceções, como a Faculdade de Medicina da Bahia, que desenvolvia atividades de pesquisa.

Decorre desse quadro o destaque dado ao papel do professor, em sua tarefa de civilizar, sendo este o alvo das reformas a serem realizadas no âmbito educacional, visto que, nesse período, apesar da existência das Escolas Normais, a exigência para o ingresso no magistério público era que a candidata possuísse o Curso Primário.

Por outro lado, mesmo se previsto em lei, os concursos não ocorriam regularmente, sendo a nomeação o mecanismo mais utilizado para o ingresso das candidatas à docência. Por conseguinte, a formação docente passou a ser uma preocupação para vários intelectuais e políticos da época.

A educação também recebeu tratamento diferenciado por parte da Igreja Católica, foi dada grande ênfase à educação dos jovens através das escolas católicas e a publicações de periódicos católicos, como mecanismos de oposição à mentalidade liberal-positivista, bem como aos protestantes, maçons e comunistas, visto que “se a República é aceita, o mesmo não acontece com o clima laicista dentro do qual a mesma foi proclamada” (CURY, 1978, p. 14).

Para tanto, a Igreja Católica passou a contar com a presença de várias congregações religiosas masculinas e femininas, oriundas da Europa, mesmo se, de acordo com Moura (2000), por ocasião da proclamação da República várias Congregações e Ordens já mantinham colégios no Brasil, como os Jesuítas, Beneditinos, Lazaristas, Salesianos e Franciscanos.

Estas congregações colaboravam em áreas específicas: na tarefa pastoral, administração paroquial, missões populares e formação do clero, estavam os institutos de sacerdotes; na área de saúde e de assistência social, atuavam a maioria das congregações femininas; e no setor educacional, assumiram várias congregações dentre elas o Instituto dos Irmãos Maristas.

De acordo com Freyre (1974, p. 581):

> Foram educadores como os jesuítas, os beneditinos, os salesianos, os maristas - quase todos estrangeiros - que, no Brasil, nos primeiros anos da República, aceitaram o desafio protestante à pedagogia católica, por alguns anglo-saxões considerada evidência da incapacidade latina de elevar-se às formas mais adiantadas de civilização moderna; e aos valores latinos de educação católica acrescentaram esses educadores, no Brasil daquela época, e para benefício dos meninos e adolescentes brasileiros, seus alunos, anglo-saxionismos como educação esportiva, o pic-nic, o foot-ball.

Por outro lado, a vinda dos Irmãos Maristas para o Brasil em virtude da situação política da França, como mencionamos na Primeira Tessela, e sua conseqüente expulsão do solo francês, foi motivo de reações contrárias, como registra Azzi (1996, p. 334), referindo-se ao século XIX:

> Desde as últimas décadas do século passado, a imprensa liberal levantava a voz contra a presença de religiosos que estavam sendo expulsos da França. [...] Esse argumento da expulsão continuou a ser utilizado durante as primeiras décadas republicanas contra a vinda de novos institutos por parte de setores liberais mais combativos, com referências explícitas aos próprios Maristas.

Neste contexto, a presença desses religiosos em solo brasileiro decorreu do convite de Dom Silvério Gomes Pimenta (1840-1922), bispo de Mariana, Minas Gerais, ao Superior Geral, Irmão Théophane (1883-1907), quando de sua visita à Casa Generalícia, em Saint-Genis-Laval, no ano de 1895.

Assim é que, em 1897, seis Irmãos Maristas chegaram ao Brasil, em Congonhas do Campo, Minas Gerais: o Diretor, Júlio Adrônico (18??-1903), Basílio (18??-1905) e Aloysio (1879-1959), vindos da Província Marista de Lacabane; o Vice-Diretor Luís Anastácio (1872-1943), Afonso Estevão (1879-1937) e João Alexandre (18??-19??), da Província de Varennes. Eles assumiram o principal colégio da cidade, que passou a funcionar em regime de internato e de externato.

Sobre o que, assim comenta De Boni (apud AZZI, 1996, p. 17):

> Europeus, de fé ultramontana, por tanto, conservadores, sentido-se missionários em um País católico (faltavam ainda 50 anos para Yuri Daniel escrever *"France, pays de Mission"*), tendo como projeto trabalhar na educação da juventude brasileira. Na história, porém, como observa Hegel, manifesta-se seguindo a astúcia da razão: o projeto conservador tornou-se inovador; serviu para consolidar uma classe média no país, e para levar as elites brasileiras à racionalização de vida exigida pelo processo de modernização da sociedade.

E no fluxo destas mudanças nacionais, encontrava-se a urbanização das cidades, principalmente São Paulo. Houve o acréscimo do número de habitantes, de casas comerciais,

de pequenas indústrias e larga expansão dos profissionais liberais. As transformações urbanísticas provocaram algumas melhorias sanitárias nas cidades, como água encanada, esgotos subterrâneos e serviços de luz elétrica, que, entretanto, não atingiram as camadas mais pobres da população.

Nesta realidade foi que, em 1898, a convite do Monsenhor Camilo Passalacqua, os Irmãos Maristas assumiram a direção de um externato fundado e mantido pela Ordem Terceira do Carmo, em São Paulo.

A imigração foi outra mudança sócio-econômica neste período, juntamente com a industrialização e a urbanização, motivada pela defesa das fronteiras, ocupação de espaços geográficos com baixa densidade demográfica e a substituição do trabalho escravo pelo livre.

O Brasil foi um dos países que mais recebeu estrangeiros no período de 1884 a 1940, sendo os italianos o grupo mais numeroso, com 1.412.263; seguidos de portugueses, 1.204.394, e espanhóis, com 581.718. Apesar de virem em grupos minoritários, os japoneses, 185.799, e alemães, 170.645, foram qualitativamente importantes neste processo de imigração (NOVAIS, 1998).

Os imigrantes contribuíram para a mudança socioeconômica do País, com seus costumes e trabalho, principalmente na agricultura e na indústria. Também trouxeram sua maneira própria de expressar a fé, visto que a mesma já era pautada nas diretrizes da Santa Sé, processo que se iniciava no Brasil e cuja característica era seu caráter festivo, familiar e comunitário.

Entretanto, a carência inicial do clero, principalmente no sul do País, fez com que alguns líderes leigos assumissem a direção da vida religiosa das comunidades. Assim é que as lideranças católicas alemãs do Rio Grande do Sul passaram a realizar um congresso geral, “Katholikentag”, realizado a cada dois anos, em que tratavam de temas referentes à vida religiosa, social e econômica das comunidades.

O III Katholikentag realizou-se em 1900, na localidade de Santa Catarina de Feliz, quando foi aprovada a proposta de criação de uma Escola Complementar, pois o ensino elementar era dado nas escolas paroquiais. O padre jesuíta Rudgero Stenmanns, vigário de Bom Princípio, enviou esta solicitação ao Bispo do Rio Grande do Sul, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão, que pleiteou junto ao Ir. Théophane o envio de Irmãos Maristas para “assumirem uma Escola Normal para a formação de professores paroquiais da colônia alemã, no Brasil Meridional”, conforme Bairros (1999, p. 12).

Por esse motivo, os Irmãos Marie-Berthaire (1874-1939), Jean-Dominici (1873-1945) e o Diretor Weibert (1859-1947) vieram da Província de Beaucamps para a localidade de Bom Princípio, aonde chegaram no dia 2 de agosto de 1900 e fundaram o Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Sobre a atuação dos Irmãos Maristas no sul do País, Azzi (1996, p. 217) assim afirma:

> Convocados de início para atuar diretamente na educação católica dos colonos alemãs, logo nos primeiros anos os Maristas romperam com esse horizonte mais estreito, passando a atender também às solicitações dos colonos italianos, e sobretudo expandindo sua atividade educacional para a área de tradição luso-brasileira, a mais extensa e mais carente do Estado.

A estes primeiros colégios seguiram-se, em 1902, outras fundações em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul. Nesse mesmo ano, Dom Francisco Rego Maia (1849-1928), bispo de Belém do Pará, visitou a Casa Generalícia, em Saint-Genis-Laval, para solicitar ao Superior Geral, Irmão Théophane, que Irmãos Maristas viessem para Belém, assumir o Colégio Diocesano Nossa Senhora do Carmo, conhecedor que era do trabalho do Instituto no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Entretanto, seu pleito não foi atendido de imediato, o que veio a ocorrer após a intercessão direta do Papa Leão XIII (1878-1903), possibilitando, assim, a Dom Francisco Rego Maia receber do Irmão Théophane a aprovação para a vinda dos Irmãos Maristas para Belém.

Desta maneira, em 12 de abril de 1903, os Irmãos Luís Auxent (1864-1935), como Diretor, Paulo Domingos (1884-1958), Ludovico (1878-1958), e Claude-Régis (1884-1962), vindos da Província de Aubenas, na França, chegaram a Belém, instalando-se no velho Convento do Carmo.

Este é o marco do início do Distrito do Brasil Setentrional[49], oficialmente instituído em 1904, futura Província Marista do Brasil Norte, como passamos a detalhar.

---

[49] O Distrito do Brasil Setentrional correspondia às áreas de Belém do Pará até Salvador da Bahia, tendo à frente o Irmão Damien, e, dois anos depois, passou a Vice-Província. Em 10 de março de 1908, a Santa Sé transformou as Vice-Províncias brasileiras em Províncias: a Província Marista do Brasil Central; Província Marista do Brasil Meridional; Província Marista do Brasil Setentrional ou **Província Marista do Brasil Norte**, até 2003, tendo como primeiro Provincial Irmão Damien. Atualmente as Províncias Maristas no Brasil encontram-se assim divididas: Província Marista Brasil Centro Norte (Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Tocantins); Província Marista do Centro Sul (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e São Paulo); Província Marista do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul) e Distrito Marista da Amazônia (Acre, Amazonas e Rondônia).

4.1.2 A Província Marista do Brasil Norte

Com a saída dos Irmãos Maristas da França, em decorrência da Lei Combes, como mencionamos na Primeira Tessela, muitos dos integrantes da Província de Aubenas optaram por vir para o recém-inaugurado colégio de Belém, num total de 40 membros. Sobre este fato, assim está registrado por Alypius (2003, p. 34): “Os Pequenos Irmãos de Maria têm boas razões para abençoar a Providência que os conduziu ao Brasil, um refúgio onde eles encontram simpatia, respeito, confiança, tudo o que é próprio para os encorajar na sua missão de apostolado”.

No ano de 1903, o Irmão Luís Auxent viajou em direção ao sul do País, com o objetivo de ser apresentado aos Arcebispos de Natal, Alagoas, Bahia, Ceará e Pernambuco, para difundir a obra educativa do Instituto. Fruto desse contato foi a ida dos Irmãos para a Bahia, em 1904, resultado, também, do Congresso Católico, realizado em Salvador, no ano de 1900. Dentre os projetos do Congresso constava a fundação de um colégio católico, similar aos colégios diocesanos existentes em várias cidades do País, o que contou com o apoio do Arcebispo D. Jerônimo Tomé da Silva (1849-1924).

Em 23 de julho de 1904, os Irmãos Maristas chegaram a Salvador, iniciando, então, suas atividades na Escola “São José”, por eles fundada no ano seguinte.

Essa escola funcionou em regime de externato e ministrando o Curso Primário, até o ano de 1917, quando foi fechada para que os Irmãos abrissem uma outra, no interior do Estado, em Esplanada do Timbó. Entretanto, Salvador continuava contando com um Colégio Marista, visto que, em três de fevereiro de 1906, foi fundado o Colégio “Nossa Senhora da Vitória”.

O Bispo de Alagoas, Dom Antônio Manoel Castilho Brandão (1849-?), também solicitou ao Ir. Luiz Auxent que os Irmãos Maristas assumissem o colégio a ser fundado pela diocese. Com esse objetivo eles chegaram a Maceió, no dia 19 de janeiro de 1905.

Convém registrar que, ao virem para Congonhas do Campo, os Irmãos Maristas consideravam uma obra missionária. À medida que novas fundações foram sendo realizadas, houve a necessidade de uma organização interna, de acordo com a adotada pelo Instituto na França.

Em Pernambuco, a ida dos Irmãos Maristas para a cidade de Camaragibe, ocorreu em 1905. Nessa pequena cidade havia a Fábrica de Tecido Camaragibe dirigida pelo Dr. Carlos Alberto Menezes, membro da Conferência de São Vicente de Paulo, cujas ações

pautava na Encíclica "*Rerum Novarum*"[50], do Papa Leão XIII (1878-1903), o que ratifica ser considerado por Villaça (2006, p. 262) como o Estado brasileiro "pioneiro em matéria de catolicismo social".

Para colaborar na manutenção da fé católica dos operários, Dr. Carlos Alberto Menezes solicitou à Congregação do Sagrado Coração de Jesus um sacerdote para ser o capelão da fábrica, e às Irmãs da Congregação da Sagrada Família, que assumissem a educação das filhas dos operários. Para a educação dos meninos, convidou os Irmãos Maristas, que fundaram um externato para atendê-los.

Em 1907, o papa Pio X publicou a Encíclica *Pascendi* e o Decreto *Lamentabili*[51]. os quais se posicionavam contrários aos avanços científicos da época e ao movimento conhecido como "Modernismo"[52], presente na própria Igreja, abrangendo muitos setores da vida católica. Estes documentos deram grande ênfase ao papel da educação realizada nos seminários, colégios e universidades católicas, na defesa de seus posicionamentos anti-modernistas, sendo, pois, valorizadas as iniciativas de abertura e manutenção destas instituições educacionais nos países católicos.

Nesta perspectiva, é que, no Maranhão, Dom Francisco de Paula e Silva (1866-1918), ao tomar posse, em agosto de 1907, encontrou a diocese em condições precárias, quanto aos recursos humanos e financeiros e quanto à educação e prática da fé, pois não havia em São Luís uma escola católica para a educação de meninos e rapazes; acrescido do reduzidíssimo clero. Estes fatores de ordem educativa e religiosa configuraram-se como determinantes para a vinda dos Irmãos Maristas para o Maranhão.

Vindos de Salvador na Bahia, de onde embarcaram em 11 de março de 1908, os Irmãos Maristas chegaram em 20 de março, com o objetivo de fundar um colégio em São Luís do Maranhão: Colégio São Francisco de Paula, o que ocorreu em 2 de abirl do mesmo ano.

---

[50] A Carta Encíclica *Rerum Novarum* – Sobre a condição dos operários, foi publicada em 15 de maio de 1891, e "esboçava, globalmente, os princípios de uma ação social católica" (MATOS, 1997, p. 270).

[51] Dentre as várias determinações desta Encíclica, destacamos: que a filosofia escolástica seja tomada por base dos estudos sacros; observar os critérios de escolha dos diretores e professores tanto dos seminários quanto das Universidades católicas, e todo aquele que tiver tendências Modernistas, seja ele quem for, deve ser afastado quer dos cargos quer do magistério; e se já tiver dada a posse, cumpre ser removido; Proibição, aos alunos dos seminários ou das Universidades católicas, da leitura dos livros dos Modernistas; e da participação em congresso e similares promovidos por eles. Este Decreto versa sobre as proposições dos Modernistas condenadas pela Igreja, num total de 65, especialmente as relativas aos progressos das ciências naturais.

[52] De acordo com Matos (1990, p.169) "o modernismo pode ser qualificado como um encontro 'não-consumado' entre a Igreja – 'a cristandade' e a 'modernidade', inspirada nos grandes ideais da Revolução Francesa. Trata-se de uma sociedade 'liberal' que abandonou definitivamente o modelo de cristandade, sacudido o jugo de uma incômoda tutela eclesiástica. Sua escala de valores se constituíra independentemente da tradição cristã, tendo como impulsos básicos: a busca do progresso, da ciência e da liberdade em todos os sentidos".

Nesse contexto, também ocorreu a fundação do Colégio da Imaculada Conceição, em Recife, em 1º de janeiro de 1911, que funcionou, inicialmente, em Ponte D'Uchoa, e, em 1924, foi transferido para o edifício da rua Conde da Boa Vista, sob o nome de Colégio Marista.

Mais de uma década após a Proclamação da República, muito da realidade política e econômica de seus primeiros anos ainda permanecia. No que tange à realidade educacional, várias reformas foram surgindo para resolver os problemas vigentes no País, como a Lei Orgânica de Rivadávia Correa, de 1911, e a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915. Estas reformas, porém, não obtiveram um largo alcance, pois representavam pensamentos de intelectuais da época e por conservarem a mesma linha de educação literária e humanística remanescente do tempo do Império, que, também, caracterizou o sistema educacional da Primeira República.

E no que se refere à formação docente, somente nas primeiras décadas do século XX a exigência do Curso Normal passou a constar em vários documentos legais, na condição de critério para o exercício do magistério primário, como estabelecia o Decreto Nº 981, de 2 de setembro de 1914, do Rio de Janeiro.

Esta realidade não era diferente no nordeste do País, onde muitas deficiências também eram sentidas. No Ceará, um grupo de padres, com o apoio do bispo D. Manoel da Silva Gomes (1874-1950), desejava dotar a cidade de Fortaleza de um colégio católico, a fim de colaborar com a Educação do Estado. Desta maneira é que o ano de 1915 registra a fundação do Colégio Cearense Sagrado Coração de Jesus, sob a direção do Irmão Epiphane (1888-1941).

A preocupação do clero católico cearense não se constituía um fato isolado no âmbito da Igreja Católica no Brasil, visto que se inseria no processo gradual da "reação católica"[53] à laicização do Estado, como nos referimos anteriormente. Reação esta, explicitamente preconizada por D. Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1950), em sua

[53] Convém ressaltar o que Villaça (2006, p. 9) registra sobre a reação católica no Brasil, ao comentar as duas grandes fases na história espiritual brasileira: a portuguesa (da chegada dos jesuítas, no século XVII, até sua expulsão, em 1759) e a francesa, constituída de três períodos, o primeiro, de indefinição da espiritualidade; o segundo, de sua dissolução; e o último de restauração da espiritualidade "o que corresponde a um fenômeno cultural realmente *novo* na História do Brasil e a que podemos chamar de 'reação católica'" (VILLAÇA, 2006, p. 10), assim denominada por Jackson de Figueiredo Martins (1891-1928) e iniciada, segundo o autor, na década de 1870 - 80. Tem como marco a figura de Dom Frei Vital Maria Gonçalves de Oliveira, em 1873, e sua atuação na "Questão Religiosa" (1872-1875), como referimos anteriormente, visto ser "a primeira afirmação antipombalina - católica - da história espiritual do Brasil. Nunca antes o catolicismo reivindicara um local ao sol, uma situação definida na paisagem brasileira" (VILLAÇA, 2006, p. 10).

Carta Pastoral, quando de sua posse da Arquidiocese de Olinda, em 16 de julho de 1916, considerada por Villaça (2006, p. 134) "o marco na história espiritual do Brasil".

E, assim comenta Horta (1994, p. 94), sobre o posicionamento deste Arcebispo ao questionar a pouca influência dos princípios católicos na vida social e política do País:

> Para D. Leme, a raiz desta situação podia ser encontrada no regime republicano leigo: "Somos uma maioria asfixiada. O Brasil que aparece, o Brasil-Nação, esse não é nosso. É da minoria. A nós, católicos, apenas dão licença de vivermos". Esta situação, segundo o arcebispo de Olinda, não só constituía uma "humilhação" para a Igreja, mas também era responsável pela crise moral em que vivia o país. Tal crise, "resultante da profunda decadência religiosa das classes dirigente da Nação", só poderia ser resolvida por uma "reação católica".

Reação esta que visaria à superação da ignorância religiosa dos intelectuais e do povo, e que se concretizou em duas frentes principais, como destaca Nagle (1974, p. 106), primeiro, "mostra-se a necessidade de ministrar os ensinamentos religiosos aos fiéis, pela atuação da hierarquia católica; em segundo lugar, trata-se de mostrar que a escola oficial ou particular não podem prescindir do ensino cristão", restringido, assim, a luta pela escolarização a estes dois aspectos.

Por outro lado, em 1920, os Irmãos Maristas fecharam o Colégio no Maranhão e se ausentaram do Estado, em decorrência de vários motivos, dentre eles: a redução do número de Irmãos e dificuldades no recrutamento de vocações, em virtude da Guerra Mundial, e pelo provável tratamento diferenciado dado por Dom Helvécio Gomes (1876-1960), bispo sucessor de Dom Francisco de Paula (NUNES, 2000, p. 139), como ratifica Alypius (2003, p. 149): "a penúria de pessoal, a falta de local e também uma certa má vontade da autoridade Diocesana de então, motivaram essa medida extrema".

Paralelo à mencionada reação das lideranças católicas se encontrava a mobilização de movimentos político-sociais e organizações partidárias em torno do reconhecimento da importância da educação como instrumento de progresso e da construção da nacionalidade.

Assim, foram se configurando no Brasil o "entusiasmo pela educação"[54], nos anos dez do século XX, com a luta pela extinção do analfabetismo e, na da década seguinte, o "otimismo pedagógico", na "crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na

[54] "O entusiasmo pela educação significava, também, uma tendência para reestruturar os padrões de educação e cultura existentes; portanto, não significava simplesmente difusão do modelo predominante" (NAGLE, 1974, p. 111).

senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo" (NAGLE, 1974, p. 99-100).

Como conseqüência, foram intensificadas as preocupações com o Ensino Normal e a qualificação do docente que iria conduzir estas transformações educacionais, nas quais se incluíram: a exigência do Curso Normal para o ingresso no magistério; a introdução da Administração Escolar; a realização de cursos de férias e conferências para a formação continuada dos professores; mudança do currículo da Escola Normal, incluindo Psicologia e Sociologia Educacional.

Nesta perspectiva, realizou-se em 1922, no Rio de Janeiro, a Conferência pelo Progresso Feminino, organizada pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, cuja presidência coube a Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976), uma das diretoras da Federação. De acordo com Bonato (2002b, p. 3):

> Na "Comissão de Educação e Instrução" da Conferência se colocavam preocupações com a formação escolar da mulher, envolvendo desta forma questões em torno da formação para o magistério primário, das profissões do comércio e ofícios, a função doméstica e a presença feminina no ensino secundário. Neste sentido, a entrada de mulheres no Colégio Pedro II e em outros cursos superiores era reivindicada.

Nesse ano foi fundado no Rio de Janeiro, o Centro Dom Vital, por Jackson de Figueiredo, como uma associação civil para estudo, discussão e apostolado, vinculado à Igreja Católica, com "a missão de integrar a cultura numa visão cristã do mundo" (VILLAÇA, 2006, p. 256), constituindo-se em uma das principais expressões da "reação católica" liderada por D. Leme.

Ano em que, de acordo com Azzi (1999, p. 15), encerra-se a primeira etapa da presença dos Irmãos Maristas no Brasil (1897-1922), que se caracterizou, como vimos, pela implantação de sua obra educativa e seus primórdios em nosso País.

No que se refere à Província Marista do Brasil Norte, todas as atividades dessa época estiveram sob a direção dos Irmãos de nacionalidade francesa, apesar de já haver um processo de recrutamento vocacional e ter sido fundado seu primeiro noviciado, em 1910, na cidade de Recife. Aos poucos, os brasileiros foram se somando aos franceses e o primeiro Irmão Marista brasileiro da Província, foi Irmão Ambrósio José (1892-1983).

Tem início, então, a segunda etapa desse Instituto religioso no Brasil, que se estenderá até 1947, ano do cinqüentenário desta presença, constituindo-se a fase de consolidação da obra Marista no País (AZZI, 1997, p. 23).

Nesse período, na Província Marista do Brasil Norte, os Irmãos ampliaram o número de colégios, com fundações no interior dos Estados a ela pertencentes[55], além daquelas efetuadas nas capitais, como detalharemos posteriormente.

Registra-se a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, que teria como uma de suas missões regenerar o País, através da educação, e erradicar o analfabetismo; sendo espaço para estudos e debates, e promotora de conferências e congressos.

Sucederam-se, nesse período, diversas reformas Educacionais, fruto de iniciativas independentes, que visavam resolver "a questão nacional por excelência" – o analfabetismo, com forte caráter escolanovista: Sarmento Dória (1920, em São Paulo), Lourenço Filho (1923, no Ceará), Anísio Teixeira (1925, na Bahia), Francisco Campos e Mário Casassanta (1927, em Minas Gerais), Fernando Azevedo (1928, no Distrito Federal) e Carneiro Leão (1928, em Pernambuco).

Dentro desse processo de racionalização da administração do ensino foi também incorporado o regime de recompensa ao mérito como fator para promoções e nomeações dos docentes. Assim, no que se refere ao Ensino Primário, caberia à professora buscar as atividades e sua comprovação para ter assegurada a obtenção do mérito e conseqüente ascensão profissional. Configurava-se, portanto, a formação político-pedagógica destas professoras, com acentuado caráter disciplinador e civilizador.

Além do diploma do Curso Normal, do aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos através dos Cursos de Férias e Conferências, passou a ser exigida aos/as professores/as a capacitação técnica, também como demonstração de competência pedagógica, esta como provável decorrência da mentalidade vigente na época, que traduzia a necessidade da busca da ciência e da técnica para consolidar o conhecimento especializado.

Nesse contexto, os Irmãos Maristas continuavam suas atividades educativas no País e em 15 de janeiro de 1926, fundaram mais um colégio em Recife, o "São Luís", funcionando em regime de externato.

Em 1927, estes religiosos iniciaram suas atividades na Paraíba, respondendo ao convite do bispo, Dom Adauto Aurélio de Miranda (1855-1935), para assumirem o então Colégio Diocesano, sob o nome de Ginásio Pio X, nessa cidade.

Registra-se, nesse ano, a realização da I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, no dia 19 de dezembro, contando com a participação de delegados de vários Estados, muitos dos quais apresentaram suas teses em defesa de temas alusivos à realidade educacional

---

[55] Ginásio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Bonfim, Bahia, no ano de 1944, e o Colégio Marista de Aracati, no município no mesmo nome, no Ceará, em 1949.

vigente, dentre as quais destacamos a de Nº 42, de autoria de Manoel Bergstiön Lourenço Filho (1897-1970), intitulada "A uniformização do ensino primário no Brasil", em que afirmou: "Tal é o espírito da moderna concepção do ensino primário: formar o homem, formar o cidadão, encaminhar a formação do braço produtor. Procuremos, pois, adaptar essa finalidade às nossas escolas, ficando assim o objetivo prático que buscamos" (LOURENÇO FILHO, 1997, p. 246).

A crise mundial de 1929 acarretou sérias dificuldades para o Brasil: a superprodução de café e a queda de preço, o que impôs uma redução na importação de bens de consumo, contribuindo assim para o fortalecimento da produção industrial brasileira. A substituição de importações beneficiou grupos econômicos, principalmente a nova burguesia urbano-industrial. A Revolução de 1930 e o conseqüente avanço do capitalismo industrial no Brasil determinaram novas exigências sociais e educacionais.

Os Irmãos Maristas continuaram suas atividades educacionais como colaboradores da Igreja Católica no Brasil, que dava continuidade à sua luta pela "mudança de seu estatuto jurídico na sociedade brasileira" (BEOZZO apud HORTA, 1994, p. 96), o que foi favorecido pelo quadro sócio-político da época, visto que, segundo Azzi (1997, p. 23):

> O medo das reformas apregoadas pelos grupos socialistas fez com que os políticos conservadores recorressem à colaboração da Igreja, considerada uma força expressiva para a manutenção da ordem social. Essa aproximação com a Igreja foi articulada paulatinamente a partir da revolução de 30, e consolidada durante o Estado Novo. Assim sendo, durante toda a era Vargas os poderes eclesiástico e civil caminharam de mãos dadas.

Entretanto, não houve uniformidade de reação por parte do episcopado brasileiro diante da Revolução de 30[56], o mesmo ocorrendo entre os Irmãos Maristas, de acordo com o comentário de Azzi (1997, p. 71): "em geral a atitude dos Maristas diante da Revolução de 30 acompanhou a opinião pública dominante nos respectivos Estados em que os colégios estavam estabelecidos." E "nem o Estado nem a Igreja abrem inteiramente suas guardas", na expressão de Cury (1978, p. 17), que acrescenta:

> Ao Estado, a Igreja interessa como aliada na coesão do pacto e na luta anticominista. À Igreja, desejando o poder ainda que indiretamente, não interessa um Estado Absoluto (que poderia alijá-la do poder). Por isso a defesa da constituinte foi reforçada desde logo. Era o grande instrumento pelo qual as lideranças poderiam efetivar suas reivindicações para dali alçar objetivos mais ambiciosos. Liga-se abertamente a todos os partidos e grupos, recusa-se à criação de um Partido católico, coloca aliados em todos os setores, mobiliza uma grande quantidade de organizações eclesiásticas ou leigas em todo o país, tudo isto em prol de seus objetivos expressos em "reivindicações católicas".

[56] Sobre o tema ver: Nagle (1974), Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), Cury (1978) e Horta (1994), dentre outros.

Neste contexto é que, no ano de 1930, registra-se a presença dos Irmãos Maristas no Rio Grande do Norte, ao assumirem a direção do Colégio Santo Antônio, a convite do bispo de Natal, Dom Marcolino Dantas (?-1967).

Esta década trouxe marcos significativos para a organização administrativa da educação brasileira, como a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, sob a liderança de Francisco Campos (1891-1968) e do Conselho Nacional de Educação, em 1931.

Nesse ano, a Reforma Francisco Campos se efetivou através de vários decretos relativos à organização dos ensinos superior (Decretos nº 19.851 e 19.852, de 11 de abril), secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril) e comercial (Decreto nº 20.158 30, de junho), permitiu o ensino religioso nas escolas públicas, estabeleceu normas para admissão do corpo docente e seu registro junto ao recém-criado Ministério de Educação e criou a carreira de Inspetor Escolar.

Quanto à formação de professores, registrou-se nesse período iniciativas isoladas nos Estados, como a transformação da Escola Normal do Rio de Janeiro em Instituto de Educação, no ano de 1932, visando formar professores para o Ensino Infantil até o Ensino Universitário, preparação de Orientadores e Diretores e o aperfeiçoamento de professores do Ensino Primário; a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, em São Paulo, para a formação do magistério secundário.

Mesmo com estas iniciativas, a necessidade de uma política nacional de educação era premente, suscitando num grupo de intelectuais e educadores a luta para sua consecução. Assim, Fernando Azevedo (1894-1974) redigiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual foi publicado em 1932, e assinado por Anísio Espínola Teixeira (1900-1971), Manoel Lourenço Filho (1897-1970) e Cecília Meireles (1901-1964), dentre outros.

O Manifesto propugnava, também, uma escola única para todos, pública, laica, gratuita e integral, uma educação primária (sete a 12 anos) e a organização da escola unificada desde o Jardim de Infância à Universidade.

Em 1936, ocorreu a saída dos Irmãos Maristas de João Pessoa, decorrente de desentendimentos com o capelão do Colégio, cuja culminância coincidiu com o término do acordo firmado entre os Irmãos Maristas e o bispo, o que não foi renovado.

Com o Estado Novo (1937-1945), a educação passou por mudanças que visavam responder às exigências do modelo econômico da época, com a consolidação do Estado Intervencionista e a função ideológica de formação da nacionalidade e do patriotismo cultural.

Várias medidas foram tomadas visando articular uma política educacional de âmbito nacional, como a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (1938), Serviço Nacional de Rádiodifusão Educativa (1939).

No ano de 1937, ocorreu o retorno dos Irmãos Maristas a São Luís do Maranhão, a convite do bispo Dom Carlos Carmelo Vasconcelos Motta (1890-1982), que, dentre seus projetos estava a fundação de uma Universidade Católica na capital. Para tanto, seria necessário que os jovens tivessem uma boa preparação, motivo pelo qual justificou a instalação do Ginásio Maranhense "São Francisco de Paula", que, a partir de 1947 passou a denominar-se Colégio Marista Maranhense.

A partir de 1939, a formação dos futuros Irmãos, em Recife, passou a ser feita na Escola Normal Marista, como Ginásio autônomo, não sendo mais dependente do Colégio Marista, mesmo se contando somente com a autorização preliminar. Em 1943, o então Ginásio Normal Marista recebeu inspeção permanente, sendo assim denominado até 1947, quando recebeu o nome de "Colégio Conceição"[57].

Nesse contexto também teve início o segundo período da presença dos Irmãos na Paraíba que reassumiram a direção do Ginásio Pio X, em 1943, a convite do bispo D. Moisés Sizenando Coelho (1877-1959), com o apoio do Dr. Ruy Carneiro, então governador do Estado. Sendo este o marco final de fundações de Colégios Maristas nas capitais desta Província, nesse período.

Muitas mudanças educacionais ocorridas na época foram legitimadas através da Reforma realizada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema Filho (1900-1985), conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, decretadas no período de 1942 a 1946: Leis Orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), do Secundário (Decreto-lei Nº 4.244, de 4 de abril de 1942) e Comercial (Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), do Ensino Primário (Decreto-lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946), Agrícola (Decreto-lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946) e do Ensino Normal (Decreto-lei Nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946).

Quanto à Lei Orgânica do Ensino Normal, esta o definiu como ramo do ensino do segundo grau, ficando dividido em dois níveis: o primeiro ciclo, para a formação do regente do ensino primário, com a duração de 4 anos (Escolas Normais Regionais), e o segundo ciclo, para a formação de professores primários, com a duração de 3 anos (Escolas Normais), e que

[57] A denominação "Colégio Conceição", para esta casa de formação dos Irmãos Maristas da Província do Brasil Norte, ficou em vigor por sete anos, sendo mudado para Instituto de Magistério Marcelino Champagnat, em 1954. A partir do ano de 1972, voltou a denominar-se "Colégio Conceição", passando a oferecer os cursos de 1º e 2ºgraus para a comunidade de baixo poder aquisitivo dos bairros de Apipucus e Casa Amarela, em Recife.

determinava, em seu Artigo 21, que para os cursos do 1º e 2º ciclos não seriam aceitos candidatos maiores de 25 anos.

Foram criados os Institutos de Educação para ministrar cursos de especialização do magistério (educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, e música), e de habilitação em administração escolar (direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar). Registra-se, também, neste período, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946).

O ano de 1947 marca o término da segunda etapa da presença dos Irmãos Maristas no Brasil e tem início a terceira (1947-1972), considerada por Azzi (1999, p. 15) a fase em que “a obra de Champagnat atinge seu ritmo de expansão mais expressivo”, estando presente em quase todo o território nacional, com exceção dos Estados do Amazonas, Piauí e Sergipe.

Na Província Marista do Brasil Norte, é iniciada a experiência com o ensino superior, mediante a fundação da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em 1947, em Fortaleza, e da Faculdade Católica da Bahia, no ano de 1952, em Salvador.

Transcorridos 52 anos da vinda dos Irmãos Maristas para o Brasil e 46 do marco fundacional da Província Marista do Brasil Norte, este Instituto vivenciou, neste percurso histórico, um processo gradual de inserção na cultura e na história educacional desse país.

Observamos que em seu processo de expansão, o Instituto Marista distanciou-se de algunss aspectos genuínos da proposta educativa de Champagnat, como a prioridade e exclusividade do atendimento às camadas carentes, apesar de lhes oferecer cursos noturnos gratuitos. Por outro lado, esta mudança insere-se na condição de correspondência às solicitações da Igreja Católica por parte deste Instituto, a qual foi mantida, também, através do atendimento aos bispos para fundar escolas em diversos países, dentre os quais o Brasil, em quase todo seu território, como discorremos nesta Tessela.

Assim sendo, os Irmãos Maristas tiveram como prioridade, no momento de sua vinda e consolidação em solo brasileiro, formar o bom cristão e o virtuoso cidadão, à luz das orientações da Igreja Católica, explicitada nas encíclicas e decretos papais publicados ao longo desse período.

Desta maneira, do bom cristão era esperado que assumisse essas orientações em sua vida, freqüentasse regularmente os sacramentos e defendesse sua fé. O que, nos colégios da Província Marista do Brasil Norte, se viabilizava, principalmente, pela difusão da devoção mariana, mediante a participação dos alunos nos grupos religiosos: Congregação Mariana,

Cruzada Eucarística, Legião de Maria, Centro do Apostolado da Oração[58] e em festas alusivas às datas religiosas do calendário litúrgico da Igreja Católica, conforme as orientações de seus documentos oficiais, como aludimos na Segunda Tessela.

As atividades concernentes a esta devoção foram divulgadas por Azzi (1997, 1999), Alypius (2003), Maria (2003) e pela imprensa discente destes colégios, como: o jornal "Labor" e a revista "Vitória Régia". Nesses periódicos eram noticiados, dentre outros, os eventos religiosos realizados, bem como artigos redigidos pelos alunos, nos quais eles expressavam suas idéias, que refletiam a absorção dos princípios educativos e valores cristãos repassados pelos Irmãos Maristas, como bem ilustra o trecho do artigo "Maio, mês de Maria", extraído do "Labor" (1914, p. 2), correspondente aos meses de maio e junho de 1914:

> De manhã cedo, na missa cotidiana, um número crescente de fervorosos jovens vem à Santa mesa, aos pés de Nosso Senhor, alimentar-se do Pão dos fortes, receber a divina comida que Jesus nos preparou em seu amor imenso. As graças sucedem às graças, os favores aos favores e é à mão cheia que a Virgem Divina prodigaliza suas bênçãos.

Do virtuoso cidadão, era desejado que se posicionasse como cidadão católico, defensor da educação, da família e da imprensa católicas, diante das questões sociais vigentes à época.

Nesse sentido, destacam-se nos colégios da Província Marista Brasil Norte a valorização dos esportes, da disciplina, da educação cívica e do espírito patriótico, manifestados, principalmente: pela participação dos alunos nos desfiles escolares em datas comemorativas do calendário cívico do País; pela ampla difusão e inserção dos alunos no Movimento Escoteiro[59], unindo-se ao Grupo de Escoteiros Católicos do Brasil; e pelo

---

[58] A **Congregação Mariana** surgiu na segunda metade do Século XVI, em Roma, nos colégios da Companhia de Jesus, "sendo o primeiro exemplo de devoção mariana sob forma associativa, com conteúdos originais" (EPIS, 1995, p. 164). A **Cruzada Eucarística** foi instituída em 1911, quando o Papa Pio X convocou os meninos do mundo para a cruzada eucarística "proclamando que só a comunhão deles haveria de salvar a sociedade" (AZZI, 1997, p. 108). A **Legião de Maria** foi fundada em Dublin, Irlanda, em 1921, por iniciativa de Frank Duff, reunindo leigos "dispostos a participar, sob a poderosa guia de Maria, na guerra perpetuamente travada pela Igreja contra o mundo e seus poderes" (EPIS, 1995, p. 165). O **Centro do Apostolado da Oração** é um dos principais divulgadores da devoção ao Coração de Jesus, que teve origem em 1673, com as aparições à religiosa Margarida Maria Alacoque, em Paray-le-Monial, na França. Foi fundada em 1844, pelo padre jesuíta Gautrelet, em Vals, no mesmo país.

[59] O Movimento Escoteiro é um sistema de educação não formal, extra-escolar iniciado em 1907, na Inglaterra, pelo general Robert Stephenson Baden-Powell (1857-1941), com a finalidade de "exercitar a cidadania ativa, que abrange quatro partes: caráter, saúde e vigor, habilidade manual e serviço ao próximo, as quais são essenciais na formação de bons cidadãos" (BADEN-POWELL, 1982, p. 29). Este Movimento foi instituido no Brasil em 14 de junho de 1910, no Rio de Janeiro, por iniciativa do então sub-oficial da Marinha, Amélio de Azevedo Marques. Este ano marca, também, o início de organizações dos escoteiros católicos na Inglaterra, Estados Unidos, Itália, Bélgica e Suécia. A primeira Tropa de Escoteiros Católicos do Brasil foi criada em 15 de novembro de 1917, por iniciativa do Monsenhor André Arcoverde, vigário de São João Baptista da Lagoa, no Rio de Janeiro. Em 1930 foi formada, na mesma cidade, a Federação de Escoteiros Católicos do Brasil. Sobre o tema ver Baden-Powell (1982), Nagy (1987) e Blower (1994).

incentivo à fundação de Grêmios Estudantis, como atestam as palavras do diretor do Colégio Nossa Senhora de Nazaré, Irmão Antonio Reginaldo (1897-1978) aos alunos do recém-fundado Grêmio Literário "Dom Antonio de Macedo Costa", publicado pela revista "Vitória Régia", em seu primeiro volume, em setembro de 1930, na primeira página: "Avante, pois, para maior glória de Deus e da Igreja, e para engradecimento de um Brasil sempre mais forte e ilustrado".

Convém recordar o contexto brasileiro de construção da "pátria católica", dos "soldados de Cristo", na defesa da fé católica, no qual se insere o Instituto Marista, o que nos evoca a postura dos primeiros Irmãos a chegarem ao Brasil, e enfatizado na Primeira Tessela: "Católico e francês, por Deus e pela Pátria", e que, neste novo contexto, se poderia traduzir como: "Católico e brasileiro, por Deus e pela Pátria", como bem expressam os versos do Hino dos Colégios Maristas: "Por Deus, pela Pátria, por Maria, sempre trabalhar, lutar e vencer".

Esse discurso traduz, também, o processo de um "abrasileiramento expressivo na tradição Marista", na expressão de Azzi (1997, p. 24), decorrente do gradativo ingresso de brasileiros no Instituto, da consolidação de sua formação religiosa no próprio País, e da progressiva substituição de Irmãos europeus por brasileiros, como no caso da administração da Província Marista do Brasil Norte, cujo primeiro provincial brasileiro foi o Irmão Odilon Bernardo Aguiar (1894-1982), pernambucano, de Bom Jardim, que assumiu o provincialato de 1947 a 1954, sendo o sétimo Irmão a assumir esse cargo nessa Província, até então exercido exclusivamente por franceses.

Soma-se a estes fatores a adaptação do Instituto aos parâmetros legais estabelecidos pelo Estado, como a oficialização dos colégios, o cumprimento da legislação referente aos registros de professores e regularização da situação docente dos Irmãos Maristas, no qual se incluem os cursos e exames promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio (CADES), para obtenção do registro de professor e em cursos superiores.

Sobre este aspecto, Maria (2003, p. 222) assim registrou, ao referir-se ao período do provincialato do Irmão Odilon Bernardo Aguiar: "Nestes anos, bastantes Irmãos já tinham alcançado licenciatura ou eram bacharéis, uns em Letras Clássicas, Filosofia, Matemática, Física, outros em Neolatinas, História e Geografia". Nesse sentido, Azzi (1997, p. 439) registra que houve um esforço do Instituto para "colocar em evidência que os Colégios Maristas estão a serviço da sociedade brasileira".

Outro aspecto significativo nesse processo foi a participação de leigos como professores nos corpos docentes destes colégios, visto que, até a década de 1940 este era

exclusivamente formado pelos Irmãos Maristas, com raras exceções, como no caso do professor Raimundo Campos, que ministrava Português no Ginásio “São Francisco de Paula”, em São Luís do Maranhão, nos anos de 1913 e 1914 (NUNES, 2000, p. 116).

Assim, o corpo docente dos colégios da Província Marista do Brasil Norte foi, paulatinamente, mesclando-se e se constituíndo por leigos e Irmãos Maristas, “apesar de eventuais resistências” como atesta Azzi (1999, p. 376), o que nos motiva a interrogar: quando e em qual contexto ocorreu o ingresso das primeiras mulheres professoras no quadro docente desses Colégios? Como se configura este ingresso: motivos, ano, critérios e mecanismos? O que buscamos responder no próximo segmento dessa Tessela.

4.2 Configurando o ingresso das pioneiras

Na década de 1950, após os impactos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e da explosão atômica em Hiroshima e Nagasaki, o mundo testemunhou sua configuração em dois blocos: o socialista e o capitalista, baseada em ações econômicas e militares e na propaganda ideológica, bem como o crescimento do nacionalismo, principalmente nos antigos impérios coloniais europeus da Ásia e África e na América Central e do Sul.

No Brasil, os anos 50 foi um período em que o clima de esperança no desenvolvimento do país, sob forte influência nacionalista, esteve presente. A industrialização e o crescimento urbano evidente, somados ao governo populista de Getúlio Dorneles Vargas (1950-1954) e o governo nacional desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), sob o lema “50 anos em cinco”, fizeram esta década ser conhecida como os “anos dourados”.

Nesse contexto, convém recordar que desde 1959 a Igreja Católica estava em preparação para o Concílio Vaticano II, no bojo de suas propostas de atualização e inserção no mundo moderno, apontadas pelo papa João XXIII (1958-1963).

No Brasil, este clima pré-conciliar também se refletiu na relação das correntes tradicional e progressista da Igreja Católica. Assim, no final da década de 50, os brasileiros já haviam testemunhado a reorganização da Ação Católica Brasileira, em 1950, que defendia a conciliação de posições políticas com a evangelização e o apostolado; a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1952, por dom Hélder Câmara (1909-1999), cuja atuação no nordeste, por meio da educação radiofônica, ensejou a formação

do Movimento de Educação de Base (MEB); bem como a continuidade da atuação de membros do Centro Dom Vital, expressão da inteligência católica do Brasil[60].

No âmbito educacional, recordamos que, com a redemocratização do País, após a saída de Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), no governo do marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), foi adotada uma nova Constituição, em 1946, que ensejou reformulações nas leis e diretrizes do ensino no Brasil, mediante o projeto de lei encaminhado à Câmara Federal, em 29 de outubro de 1948, pelo então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bettencourt (1900-1981).

Iniciaram-se, então, os debates em torno da proposta da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujas discussões decorreram em função, principalmente, do substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Frederico Werneck Lacerda (1914-1977) ao Projeto Clemente Mariani, o qual se embasava nas orientações da Associação de Educação Católica (AEC)[61], pondo em foco os interesses da escola particular, salvaguardando, dentre outros, a equivalência de seus diplomas, o recebimento de fundos públicos e a inserção da educação religiosa no currículo oficial.

Convém registrar que o posicionamento da Igreja Católica ainda traduzia muito dos princípios presentes na Encíclica *Divini Illius Magistri*[62], do Papa Pio XI (1922-1939), publicada em 1929, mesmo se "começavam a ser criticados por 'movimentos' que, em 1965, deram origem à Declaração do Concílio Vaticano II, *Gravissimum Educationis*"[63], segundo Lima (1978, p. 53), que acrescenta:

---

[60] Pelo Centro Dom Vital passaram vários daqueles personagens atuantes no contexto político-cultural da época, como: Carlos Lacerda (1914-1977), Augusto Frederico Schmidt (1906-1965), Dom Hélder Câmara (1909-1999) e Alceu de Amoroso Lima (1893-1983), que reassumiu sua direção em 1953.

[61] Associação fundada no Rio de Janeiro, em 24 de novembro de 1945, pelo padre jesuíta Artur Alonso Frias, inspirada na fundação, neste mesmo ano, da Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC), em Bogotá, Colômbia (AZZI, 1997).

[62] Na Encíclica *Divini Illius Magistri* a educação é concebida como uma obra sobrenatural e natural, razão porque a Igreja teria a primazia em promovê-la, pela "missão de magistério e maternidade sobrenatural"; seguindo-se das duas "sociedades de ordem natural" com direito e dever de educar: a família, pela fecundidade que é "princípio de vida e de educação para a vida" e pela autoridade que é "princípio de ordem"; e, por último, o Estado, "em razão da autoridade que lhe compete para promover o bem comum e temporal".

[63] Nesta Declaração a Igreja Católica reconhece o pluralismo das idéias e do mundo, proclama que "todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável à educação" e dos cristãos de receberem uma educação cristã; enfatiza o papel e a importância das escolas, faculdades e universidades católicas e aponta os responsáveis pela educação: a família, devendo os pais "ser reconhecidos como os primeiros e principais educadores"; a sociedade civil, já que "faz parte de seus deveres promover de vários modos a educação da juventude e defender os deveres e direitos dos pais e de outros que colaborem na educação e auxiliá-los, segundo o princípio de subsidiariedade"; e, "finalmente, por uma razão particular, pertence á Igreja o dever de educar, deve também ser reconhecida como sociedade humana capaz de ministrar a educação, mas, sobretudo porque tem o dever de anunciar a todos os homens o caminho da salvação, de comunicar aos crentes a vida de Cristo".

> Entre 1929 e 1965, apesar da contenção de linguagem dos documentos pontifícios, há uma grande diferença de concepção e de prática. E esta diferença, evidentemente, não se deu bruscamente, mas foi fruto de evolução dos princípios e suas aplicações. Ora, a elaboração da LDB se encontra exatamente entre estes dois marcos históricos.

Neste período, temos a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954) e a publicação do manifesto de educadores intitulado “Mais uma vez convocados”, em 1º de julho de 1959, na ebulição das discussões a respeito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Este Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais e educadores da época, como: Anísio Teixeira (1900-1971), Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes (1920-1995), Múcio Carneiro Leão (1898-1969), Sérgio Buarque de Holanda (1902-1992), Darci Ribeiro (1922-1997), Irene Melo de Carvalho e Cecília Meireles (1901-1964). Em seu texto, Azevedo (1960, p. 58) assim traduziu a insatisfação e os anseios de seus signatários:

> Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidade para todos.

Resultando em uma solução de compromissos entre as correntes em confronto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve seu texto definitivo sancionado em 1961. Esta Lei instituiu o Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o Ginasial, de quatro anos, antigo Secundário; e o Colegial, de três anos, correspondendo ao ensino técnico (Comercial, Industrial, Agrícola e de Formação de Professores).

O Capítulo IV da LDB refere-se à formação do magistério para o Ensino Primário e Médio, no qual determinava que a mesma far-se-ia: em Escola Normal de grau Ginasial, no mínimo de quatro séries, para regentes do Ensino Primário; em Escolas Normais de grau Colegial, com, no mínimo três séries, para o professor primário; nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para professores do Ensino Médio. Os Institutos de Educação ministrariam

os cursos: Normal, de Administração, de especialização e aperfeiçoamento aos graduados em Escolas Normais.

Quanto ao ingresso no magistério, em estabelecimentos oficiais, ficou definido que o mesmo seria feito mediante concursos de títulos e provas. E, de acordo com Tanuri (2000, p. 78):

> As reformas estaduais das escolas, com vistas a ajustá-las à nova lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares. A maioria dos Estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginasial, com quatro séries, no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência do Ensino Primário. Apenas Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Guanabara e o Distrito Federal utilizaram-se somente de escolas de segundo ciclo de grau médio para a preparação de seus professores primários.

Sobre as mudanças sociais gestadas no final da década de 1950 e consolidadas na década de 1960, e seu impacto no Instituto Marista, assim Azzi (1999, p. 27) registrou:

> Em termos da congregação Marista, essa maior sintonia com os novos tempos é feita pela aceitação de pessoas do sexo feminino dentro do âmbito de seus estabelecimentos educativos. Paulatinamente as mulheres passaram a ser aceitas como empregadas, como funcionárias e como professoras. Em fins dos anos 60, diversos colégios começavam a aceitar matrículas femininas.

Para compreender melhor o contexto Marista da época no que se refere à contratação de mulheres professoras, buscamos constatar se a Província Marista do Brasil Norte foi pioneira, o que foi possível mediante nossa visita a Lisboa, na Província Marista de Portugal.

No exemplar do livro “Ecos dos Colégios” (1948-1960), localizado na biblioteca da residência Marista de Lisboa, encontramos as fotos das turmas deste período, nas quais há a imagem da primeira professora do Externato Marista de Lisboa, no ano letivo de 1959/60, na 2ª classe. No exemplar dos anos 1961/1965, identificamos as primeiras professoras do Externato Marista do Porto, no ano de 1961/1962, nas 1ª classe e 2ª classes, Professoras Maria Odete e Maria Manoela, respectivamente.

Mediante estes dados, pesquisamos no arquivo da secretaria da direção do Colégio Marista de Lisboa, no qual encontramos a ficha individual da primeira professora contratada em um colégio Marista de Portugal. Esta pioneira foi a professora Maria de Lourdes da Silva Leitão Ferreira Torcato, nascida em 24 de outubro de 1937, filha de Felismino Ferreira da Costa Leitão e Adelaide Silva, que foi contratada para trabalhar como professora primária no Externato Marista de Lisboa, em setembro de 1959.

A professora iniciou suas atividades ainda solteira, sendo contratada em três momentos distintos: Primeiro Contrato – 20 de Setembro de 1959 a 30 de Setembro de 1960; Segundo contrato – 1º de Outubro de 1960 a 30 de Setembro de 1961; Terceiro Contrato – 1º de Outubro de 1961 a 30 de Setembro de 1962. Trabalhou nesses três anos com autorização do Ministério da Instrução para lecionar, visto que tinha como habilitação o Curso Geral do Comércio. Quando fez o exame do Estado no magistério primário, em 1962, passou a efetiva do quadro docente.

Figura 1 - Maria de Lourdes da Silva Leitão Ferreira Torcato, 1959, Colégio Marista de Lisboa.
Fonte: Livro "Ecos dos Colégios" (1948 – 1960).

Dentre as recordações de seu primeiro ano de atividades, a professora Lourdes comentou que os anos iniciais foram os que a marcaram mais, principalmente pela simplicidade e afabilidade dos Irmãos, conforme revelou em sua entrevista, realizada no Colégio Marista de Lisboa, em 30 de setembro de 2005.

Depois de aposentada, em agosto de 2002, ela passou três anos indo ao Colégio para dar apoio pedagógico aos alunos com dificuldades e aos professores iniciantes, sendo considerada por ela, uma experiência maravilhosa. Atualmente, continua preparando os alunos para o Batismo e Primeira Comunhão, conforme solicitação do Colégio.

Hoje ela vê essa experiência pioneira como "maravilhosa, extraordinária, que não consegue encontrar palavras para dizer, sendo uma alegria, uma enorme satisfação".

Para ampliarmos essas informações, recorremos às anotações de Joseph (1962), identificamos os membros das comunidades do Externato Marista de Lisboa à época, dentre os quais localizamos e entrevistamos um Irmão Marista português, que atualmente reside em São Luís do Maranhão.

O entrevistado nos revelou que, em Portugal: “um dos motivos deste ingresso foi um fato de as professoras terem mais jeito com o primário”, o que também foi aludido pela pioneira. O outro motivo citado pelo Irmão Marista foi o “perfil adequado” da professora primária aos meninos, o qual esteve presente no depoimento da professora portuguesa, que assim se expressou: “para as crianças seria melhor ter senhoras para lidar com elas”.

O convite para o ingresso da referida professora ocorreu através da tia de um amigo que era Marista, tendo ela concorrido com três professoras, mediante um exame de religião escrito e oral e um teste curricular escrito sobre as matérias, e uma entrevista com o diretor, Irmão Rafael.

Perguntados se houve dificuldades de adaptação a essa nova realidade e suas repercussões**,** a professora e o Irmão Marista entrevistados afirmaram que não houve dificuldades e de cujo depoimento destacamos: “Não tenho lembranças de ter ocorrido algo desagradável no que se refere ao ingresso da professora no quadro docente do Externato, não houve objeções a ela”.

Figura 2 - Maria de Lourdes da Silva Leitão Ferreira Torcato, 2005.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Buscamos também o registro do ingresso de mulheres professoras em outra Província Marista do Brasil, a fim de ter revelado se a Brasil Norte fora pioneira. Assim é que recorremos a Heloísa Afonso de Almeida Souza, diretora do Centro de Estudos Maristas (CEM), da Província da Marista do Brasil Centro Norte.

Ela nos enviou, por meio de e-mail, as seguintes informações acerca da antiga Província Marista do Rio de Janeiro, da qual fazia parte o Colégio Marista “Dom Silvério”, localizado em Belo Horizonte. Este colégio passou a contratar professoras a partir do ano de 1959, sendo a Sra. Maria Nunes de Carvalho a primeira professora a ingressar em seu corpo docente, e que faleceu em 2005, tendo sido benfeitora desta Província.

De acordo com a informante, no mesmo ano foram contratadas mais seis professoras, todas casadas, de idade madura e com filhos. Em 1961, ingressou a primeira professora solteira, então com 32 anos, Maria da Conceição Barbosa, filha da professora pioneira desta Província.

Portanto, as experiências portuguesa e mineira do ingresso das professoras no quadro docente dos Colégios Maristas antecederam ao ocorrido naqueles pertencentes à Província do Brasil Norte. Nos referimos aos colégios, tendo em vista que nesta Província as

mulheres já se faziam presentes, desde 1947, como professoras e alunas da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, e a partir de 1952, na Faculdade Católica da Bahia, fundadas e mantidas pelos Irmãos Maristas, conforme mencionados anteriormente.

De acordo com nossa pesquisa empírica, o ingresso das mulheres professoras na Província Marista do Brasil Norte ocorreu na seqüência que apresentamos, a seguir:

ANO	CIDADE / ESTADO	COLÉGIO	MÊS	Nº DE PROFESSORAS
1961	**São Luís – MA**	**Colégio Marista Maranhense**	**Março**	4
	Recife – PE	**Colégio São Luís**	**Agosto**	1
1962			**Março**	2
	Fortaleza – CE	**Colégio Sagrado Coração de Jesus**	**Fevereiro**	2
			Março	2
	Belém – PA	**Colégio Nossa Senhora de Nazaré**	**Março**	9
	Natal – RN	**Colégio Santo Antônio**	**Março**	1
	Recife – PE	**Colégio Marista de Recife**	**Março**	3
1963	**Maceió – AL**	**Colégio Marista de Maceió**	**Março**	4
1964	**Salvador – BA**	**Colégio Nossa Senhora da Vitória**	**Março**	2
1967	**João Pessoa – PB**	**Colégio Pio X**	**Março**	4
			Abril	1
			Agosto	2
			TOTAL	**37**

Quadro 5 - Período de ingresso e número de professoras admitidas nos colégios da Província Marista do Brasil Norte

Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos Colégios em foco.

Portanto, 1962 foi o ano em que houve maior ocorrência de ingresso das professoras, 19, em um maior número de colégios, cinco.

Vemos que o ingresso das professoras no corpo docente dos Colégios da Província Marista do Brasil Norte ocorreu, de modo mais expressivo, no período de 1961 a 1964, visto que no Colégio Pio X, de João Pessoa, ele ocorreu somente em 1967, três anos após a feminização docente dos demais colégios.

Convém registrar que no Colégio Conceição esse ingresso se realizou somente em 1972, mediante a contratação da professora Maria José Ribeiro Balza Adolfo (Professora Zezita)[64], primeira mulher e leiga a dar aulas nesse colégio, já que os demais professores eram Irmãos Maristas. Seu corpo discente, na época, era formado, em sua maioria, por juvenistas, motivo aventado pela pioneira para este tardio ingresso, quando entrevistada em sua

[64] A professora Zezita foi contratada, a título de experiência, pelo Irmão Damião Clemente (1917-1999) para dar aulas de História e Geografia para as turmas de quinta série ao Científico. Experiência esta que resultou na contratação, no ano seguinte, de outras professoras para seu corpo docente. Na época, com 37 anos, católica, casada, mãe de cinco filhos e com curso superior de Pedagogia, professora Zezita desenvolveu suas atividades no Colégio Conceição até 1993, após aposentar-se de suas atividades na rede estadual de ensino de Recife.

residência, no dia 17 de novembro de 2005, na cidade de Recife.

O período em que ocorreu o ingresso das mulheres professoras no corpo docente dos Colégios da Província Marista do Brasil Norte é caracterizado como sendo de crise econômica e política[65].

A crise política se configurou, principalmente, pelo esgotamento do modelo populista (1930-1964), e, segundo Góes (1991, p. 10), no Brasil o populismo foi "revolucionário em 1930; 'bonapartista' em 1937; nacionalista e a antiimperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até sua queda em 1964".

De acordo com Ianni (1977, p. 192), "a crise econômica manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação".

No que se refere à realidade educacional, no período de 1961 a 1964, foi significativa a preocupação com sua planificação, quando houve a criação do Conselho Federal de Educação, em 12 de fevereiro de 1962, que aprovou o Plano Nacional de Educação (62\70), o qual foi revisto em 1965 e 1966, sendo mantidas suas metas relativas à extensão da escolaridade nos níveis de ensino Primário, Médio e Superior.

Registra-se nesse período a efervescência de movimentos de cultura e educação popular, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; a Campanha De Pé-no-Chão Também se Aprende a Ler, em Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), as escolas Radiofônicas, em Natal, Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela Igreja Católica; o Centro de Cultura Popular(CCP), órgão cultural da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, e o sistema de alfabetização de adultos idealizado por Paulo Neves Freire (1921-1997), em Recife.[66]

---

[65] Sobre o tema ver: Martins (1968), Ianni (1977), Mantega (1987), Cunha e Góes (1991) e Germano (1989, 2005).

[66] O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura de Recife, que tinha como prefeito Miguel Arraes (1916-2005); a Campanha De Pé-No-Chão Também Se Aprende A Ler, iniciou-se em 23 de fevereiro de 1961, desenvolvida pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Natal, na gestão do prefeito Djalma Maranhão (1915-1971); As escolas Radifônicas surgiram, como mais um setor do Serviço de Assistência Rural (SAR), no contexto do movimento de Natal voltado para a alfabetização popular do meio rural, sob a liderança de D. Eugênio Sales, tendo realizado a primeira aula radiofônica em 20 de setembro de 1958. O Movimento de Educação de Base (MEB) foi instituído oficialmente por meio de um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o governo federal de Jânio da Silva Quadros (1917-1992), em 21 de março de 1961, Decreto 50.370; o Centro de Cultura Popular (CCP) foi criado pela UNE, em abril de 1961; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) era integrada por representantes do governo deste Estado, do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da arquidiocese de João Pessoa, teve início em outubro de 1962; o marco histórico do Sistema Paulo Freire é sua experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, com a alfabetização de mais de 300 adultos em menos de dois meses, por meio do seu método pioneiro.

Entretanto, estas iniciativas foram ceifadas pelo Golpe de Estado e deposição do presidente João Belchior Marques Goulart (1919-1975), ocorrido em março de 1964, quando se iniciou o regime autoritário no País, sob o comando dos militares. Regime que foi institucionalizado com a assinatura, em 9 de março do mesmo ano, do Ato Institucional nº 1, que fortaleceu o poder Executivo.

Após o golpe de Estado, o presidente da Câmara de Deputados, Pascoal Ranieri Mazzilli (1910-1975), assumiu a Presidência da República apenas em caráter formal, visto que o poder era exercido pela Junta Militar, composta pelo general Arthur da Costa e Silva (1902-1969), almirante Augusto Hamann Rademaker (1905-1985), e o brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo (1903-1971). Em abril de 1964, foi eleito indiretamente pelo colégio eleitoral o general Humberto de Alencar Castello Branco (1897-1967), que se manteve no poder até 15 de março de 1967.

No período de 1964 a 1968, foram assinados convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for Internacional Development (AID), dos Estados Unidos, os chamados "Acordos MEC-USAID", que Góes (1991, p. 33) traduziu como "a desnacionalização do campo educacional", perfazendo um total de 12 acordos referentes a todo sistema de ensino em seus diversos níveis, ramos, seu funcionamento (estruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente, controle do conteúdo geral do ensino), os quais "lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram" (ROMANELLI, 1978, p. 197).

De acordo com Germano (2005, p. 105), a política educacional do regime militar se desenvolveu em torno dos seguintes eixos:

> 1) Controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época.
> 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano", entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.
> 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.
> 4) Descomprometimento com financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a opção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

Neste contexto, a feminização docente dos colégios da Província Marista do Brasil Norte se iniciou sob o provincialato[67] do Irmão Guy Maurice (1954-1962), em 1961,

[67] Período referente ao governo do Superior da Província, o Irmão Provincial.

tendo sua continuidade no governo do Irmão Salatiel Franciscano do Amaral (1962-1979), cuja configuração passamos a descrever.

Após identificarmos o período do ingresso das mulheres-professoras nos Colégios Maristas, buscamos verificar seus **motivos**, os quais foram apontados pelos/as entrevistados/as, como demonstra na tabela seguinte:

Tabela 1 - Motivos apontados pelos/as entrevistados/as a respeito do ingresso das professoras nos colégios Maristas da Província Marista do Brasil Norte

MOTIVOS	IRMÃOS MARISTAS	EX-IRMÃOS	PROFESSORAS PIONEIRAS	OUTROS INFORMANTES	TOTAL
Diminuição de Irmãos	8	1	2	1	12
Aumento do número de alunos	7	1	0	1	9
Perfil feminino adequado ao curso primário	4	1	1	1	7
Abertura do primário	2	1	3	0	6
Necessidade de ampliar o corpo docente	3	1	2	0	6
As mudanças sociais	5	1	0	0	6
Fechamento do internato	2	0	1	0	3
Não recorda	0	0	3	0	3
A título de experiência	0	0	3	0	3
Não assistiu o ingresso	1	0	0	0	1

Fonte: Entrevistas realizadas.

* Consideramos outros informantes, os/as demais entrevistados/as: antigos/as alunos/as e professores/as, pais de antigos/as alunos/as.

O principal motivo apresentado foi a diminuição do número de Irmãos, sendo assim comentado por um dos Irmãos entrevistados: “diretores saíram da Congregação, era época de crise” (Irmão 3), sendo confirmado pelas professoras pioneiras entrevistadas e pelos demais informantes. O que nos remete à crise mariana por qual passou o Instituto, e mencionada na Segunda Tessela, bem como às repercussões do Concílio Vaticano II, que mereceram o seguinte comentário de Azzi (1999, p. 347):

> O abalo pós-conciliar fez um bom número de Irmãos repensar a vocação, outros se sentiam frustrados em suas aspirações. A coordenação da Província tornava-se difícil: os mais avançados consideravam os superiores como retrógrados e os mais apegados às tradições julgavam-nos imprudentes e destruidores da vida religiosa.

Repercussões que, também, foram comentadas no depoimento de um dos Irmãos entrevistados: “Um dos motivos para contratarmos professoras, foi a ausência dos Irmãos logo

após o Vaticano II. Eles saíram devido às necessidades e oportunidades de uma vivência talvez muito desejada por alguns deles, por exemplo, a liberdade" (Irmão 2).

Assim é que buscamos em outras fontes dados que nos possibilitasse constatar estas declarações. Localizamos na biblioteca da residência dos Irmãos Maristas em Natal, Rio Grande do Norte, a coletânea do Boletim Informativo da Província, de cujos exemplares coletamos os dados relativos ao número de Irmãos na Província Marista do Brasil Norte, a partir das relações nominais de suas comunidades, publicadas no início de cada ano, no período de 1959 a 1964 (Anexo A), cujo demonstrativo apresentamos no gráfico a seguir:

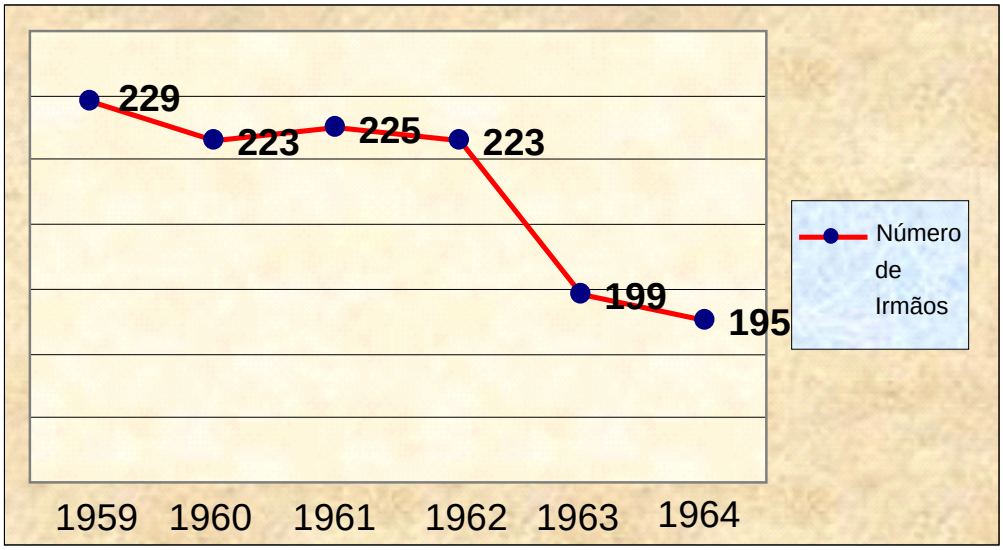


Gráfico 1 - Número de Irmãos da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964)
Fonte: Anexo A.

Estas fontes nos indicaram que a redução de Irmãos na Província não foi numericamente significativa nos dois anos antecedentes e no subseqüente ao ingresso do primeiro grupo de pioneiras, sendo mais evidente nos anos de 1963 e 1964.

Para percebermos se esta redução decorreu do falecimento ou afastamento de Irmãos, no período em foco, acrescentamos a estes dados a pesquisa feita no "Álbum do Centenário da Presença Marista no Brasil (1897-1997)", no qual constam as relações dos Irmãos falecidos desde a chegada do Instituto neste País até o dia 15 de outubro de 1997, conforme apresentamos abaixo:

ANO	FALECIDOS
1959	5
1960	2
1961	2
1962	2
1963	3
1964	9
TOTAL	**23**

Quadro 6 - Irmãos Falecidos da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964)
Fonte: Álbum do Centenário da Presença Marista no Brasil -1897-1997 (EMIR, 1997, p. 302-306).

Correlacionamos os dados do gráfico 1 e deste último quadro, o que nos permitiu visualizar melhor a incidência destes falecimentos no cômpito geral do número de Irmãos nesta Província, como segue:

ANO	Nº DE IRMÃOS INÍCIO DO ANO	FALECIDOS	Nº DE IRMÃOS FINAL DO ANO
1959	229	5	224
1960	223	2	221
1961	225	2	223
1962	223	2	221
1963	199	3	196
1964	195	9	186
TOTAL	**---**	**26**	**---**

Quadro 7 - Número de Irmãos da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964)
Fonte: Dados do Gráfico 1 e do Quadro 6.

Vemos, pois, que a diferença entre o número de Irmãos ao final de cada ano, após o registro dos falecimentos, e o quantitativo destes religiosos no ano subseqüente, é significativa somente entre os anos de 1962 e 1963 (22 Irmãos), o que denota o ano que houve mais registros de saída destes no período em foco. Por outro lado, entre os anos de 1960 e 1961 ocorreu um discreto acréscimo deste contingente, apesar dos falecimentos (4 Irmãos), e entre os anos de 1961 e 1962 a freqüência se manteve estável.

E, para melhor visualizarmos a diminuição do número de Irmãos nos Colégios pesquisados, destacamos do Anexo B os dados a eles relativos, como demonstra o gráfico abaixo:

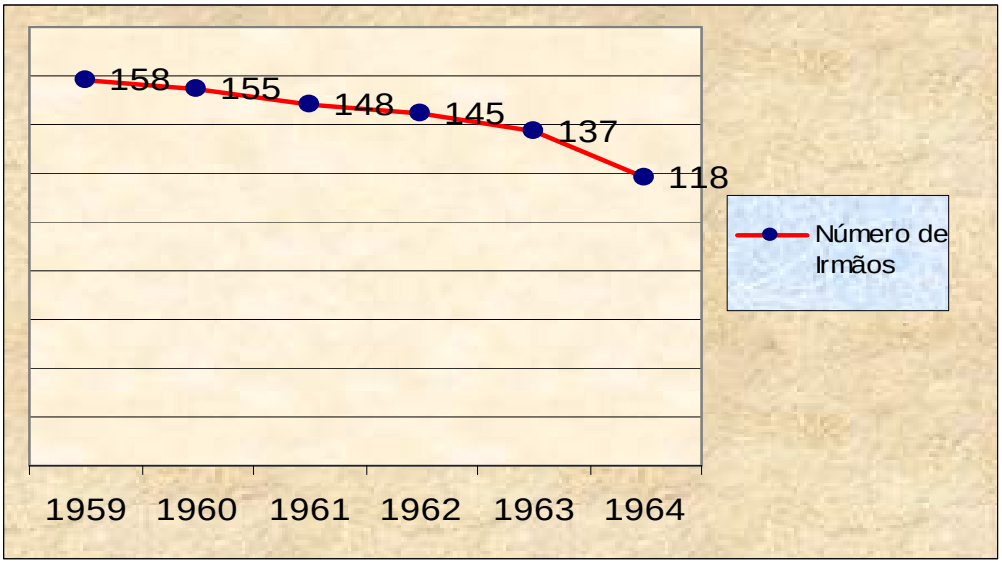


Gráfico 2 - Número de Irmãos dos Colégios da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964)
Fonte: Dados do Anexo B.

Neste gráfico se nos apresenta mais clara a referida diminuição do contingente de religiosos nestes Colégios, cuja diferença no ano do ingresso do primeiro grupo de pioneiras (1961) foi de sete Irmãos; em 1963 houve uma redução de oito Irmãos, e, notadamente, em 1964 houve o decréscimo de 19 membros das comunidades dos referidos colégios.

Consideramos, pois, necessário colocar em evidência a relação do número de Irmãos nestes Colégios com o ano antecedente e aquele no qual houve o ingresso das professoras em seus corpos docentes (Destacado de negrito), para assim percebermos sua incidência em cada Colégio, especificamente. Dados que apresentamos na seqüência:

COLÉGIO	1960	1961	1962	1963	1964
Maranhense – MA	15	**14**			
São Luís – PE	9	**10**			
Sagrado Coração de Jesus – CE		21	**20**		
Nazaré – PA		18	**17**		
Santo Antônio – RN		14	**15**		
Marista – PE		24	**21**		
Marista – AL			13	**14**	
N. Sra. da Vitória – BA				18	**18**

Quadro 8 - Número de Irmãos dos Colégios da Província Marista do Brasil Norte no ano do ingresso das professoras em seus corpos docentes (1960-1964)
Fonte: Dados do Anexo B.

Torna-se evidente que a diminuição do contingente de Irmãos nestes colégios, no período de ingresso das professoras em seus corpos docentes, não foi expressiva, e nos Colégios Marista de Recife, e Santo Antônio, de Natal, houve, ao contrário, aumento de seus componentes, e, no Colégio Nossa Senhora da Vitória, em Salvador, o número de religiosos da comunidade não foi alterado.

Buscamos, também, identificar se dentre os Irmãos falecidos nesse período, havia membros das comunidades destes Colégios, o que foi possível mediante consulta à obra de Maria (1997), na qual o autor apresenta as biografias dos Irmãos falecidos na Província do Brasil Norte. Foi possível constatar que os falecimentos ocorridos não envolveram as comunidades nos anos em foco.

Por outro lado, as fontes não nos possibilitaram identificar quantos destes Irmãos estavam diretamente envolvidos com as atividades dos Colégios pesquisados, bem como em quais níveis de ensino e séries, pois as relações nominais mencionadas indicavam apenas os que exerciam cargos de diretor e vice-diretor.

O que nos motivou a investigar se a redução dos Irmãos docentes seria uma realidade de natureza interna do Instituto Marista e dos Colégios, como reorganização de funções para responder ao contexto sócio-econômico e político de uma época, tendo em vista o comentado aumento do número de alunos nos colégios, a ampliação das séries para matrícula, o fato de os Irmãos manterem-se na direção e administração geral dos mesmos, e o aumento gradativo do número de Irmãos idosos.

Acrescentamos a estes fatores as alterações sofridas na Província, no período pós-conciliar, com o questionamento de muitas tradições; dentre elas, o uso do hábito religioso. Muitas dessas mudanças decorreram do Decreto Conciliar *Perfectae Charitatis*[68], o qual exortava os religiosos a uma "coerente renovação da vida religiosa, que compreende não só um contínuo regresso às fontes de toda a vida cristã e à genuína inspiração dos Institutos, mas também a sua adaptação às novas condições dos tempos."

Nesse sentido, o provincialato do Irmão Salatiel Franciscano do Amaral (1962-1969) foi fecundo em iniciativas que buscaram a abertura e inserção dos Irmãos Maristas junto às comunidades carentes. Assim, vários Irmãos participaram de experiências de

[68] Este decreto versava sobre "a conveniente renovação da vida religiosa" e foi publicado em 28 de outubro de 1965, pelo papa Paulo VI.

pequenas comunidades[69], e outros, em atividades na rede Estadual de ensino, em escolas e Secretarias de Educação.

Para melhor compreensão deste contexto, buscamos novos contatos com um dos Irmãos entrevistados, o qual aventou a inserção dos Irmãos Maristas no Curso Superior e em cursos e exames promovidos pela CADES. Dados que constatamos no Boletim Informativo da Província, em exemplares publicados nos anos de 1959 a 1962 (Anexo C) os quais revelam uma elevação do número de Irmãos envolvidos nestas atividades, saind de um total de 5 para quarenta participações em cursos, somente neste período.

Sobre estes últimos exames, o depoente nos esclareceu que:

> Em virtude do reduzido número de universidades e faculdades, o Governo Federal encaminhava aos Estados uma equipe, para que a mesma auxiliasse os professores, em diversas disciplinas curriculares. Os cursos eram ministrados em cerca de quinze a vinte dias e, posteriormente, o professor solicitava o exame para a disciplina que necessitava obter autorização para lecionar. Isto porque os diplomas passaram a ser obrigatórios (Irmão 3).

Sobre este quadro, assim comenta Azzi (1999, p. 348), referindo-se à realidade desta Província nos anos 60:

> Na Província Brasil Norte tinha havido grande impulso nos estudos universitários dos Irmãos, na atualização pedagógica e catequética dos colégios, na atuação dos movimentos juvenis e das associações religiosas, graças ao dinamismo e à visão larga do Irmão Guy Maurice, Provincial na época. Aos poucos os Colégios, antes uma população escolar exclusivamente masculina, foram abrindo as portas ao público feminino.

Outro motivo evidenciado foi a relação do “perfil adequado” da professora primária aos meninos, aos cuidados maternos, e à afetividade mais explícita, conforme comentaram:

“Havia necessidade de ter o Curso Primário como sementeira para manter o Ginásio, e era muito mais da psicologia feminina do que para a psicologia masculina, por causa da figura da mãe e da ternura para a classe dos pequenos” (Irmão 1).

Esta foi também a justificativa apresentada pelos Irmãos aos demais professores do Marista Maranhense, quando da comunicação do ingresso das primeiras professoras, conforme relembrou um de seus membros: “Porque as professoras tinham mais paciência e mais competência didática para lidar com o Curso Primário, com os meninos iniciantes”.

---

[69] Registra-se nas áreas carentes de Recife, as Comunidades Maristas do Coque, a do Zumbi e de Nova Descoberta, dentre outras que foram formadas à época.

(Informante 1). O que se confirma no depoimento de um das pioneiras; “Os Irmãos achavam também que as mulheres eram mais carinhosas, mais dedicadas com os alunos” (Pioneira 5).

Convém lembrar que já havia ocorrido o processo de feminização docente dos colégios das redes estaduais e municipais de ensino do País, constituindo-se, a professora normalista, a principal referência do exercício do magistério nos Cursos Primários.

Outra informação presente nos discursos dos entrevistados foi a relação entre a abertura do ensino primário e a necessidade de professoras em razão do aumento do número de alunos.

Na Província Marista do Brasil Norte, diretamente relacionado a este último fator, estava o fechamento dos internatos e a decorrente liberação dos espaços físicos que lhes eram reservados. O que é corroborado por Azzi (1999, p. 378): “Encerrando-se nos colégios o regime de internato, tornou-se mais fácil para os Maristas admitem a presença feminina”, e pelos depoimentos abaixo destacados:

> O motivo do nosso ingresso no Colégio Marista foi a criação do Curso Primário, como chamávamos na época, depois que os Irmãos terminaram com o internato (Pioneira 4).
>
> Os internatos foram perdendo sua vez desde que as cidades do interior começaram, também, a oferecer uma educação condigna, realmente parecida com aquela oferecida na capital. Então os internatos foram fechando, os espaços nos Colégios Maristas foram crescendo e os Irmãos transformando tudo isso em sala de aula, o que provocou uma demanda e maior número de educadores trabalhando com a juventude nova, que ia crescendo e dando crédito, como até hoje, à educação oferecida pelos Maristas (Irmão 6).

Evidenciamos ainda que o ingresso das professoras nestes colégios não foi uma decisão de âmbito Provincial, não sendo objeto das Assembléias Provinciais, pois estas não ocorriam à época, como se realizam atualmente, ou de discussões, como foi, nos anos seguintes, a liberação para adotarem a co-educação nos colégios, conforme nos informaram 70% dos Irmãos entrevistados.

Entretanto, foi reconhecida a atuação do Provincial neste sentido, como encontramos expresso neste depoimento:

> Irmão Guy Maurice tinha uma visão muito larga, mas estava submisso à estrutura da Congregação, que tinha o assistente Geral para a Província (Governo Geral). Ele teve que enfrentar dificuldades de mentalidades, daqueles que não aceitavam a co-educação e a presença feminina no Colégio (Irmão 1).

Tendo por base os dados coletados nas entrevistas com os Irmãos, os **elementos facilitadores** para este ingresso foram assim discriminados:

1- A educação como um todo, a abertura da comunidade religiosa masculina com a comunidade religiosa feminina em encontros da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB)[70] nacionais e estaduais, que possibilitaram o convívio com o feminino;
2- As mudanças contextuais, e, por conseqüência, internas, com relação à visão sobre a mulher. "Antes a mulher era vista como anjo de satanás, só para atentar. Se o jovem estava desde os dez anos de idade na vida religiosa, houve impacto de aceitação ou rejeição da mulher nos colégios" (Irmão 1);
3- A necessidade pedagógica dos Colégios, quanto à atualização frente às mudanças sociais da época, e decorrente acesso das mulheres em seus quadros docentes.

Quanto às **modificações** feitas no Colégio por causa do ingresso das professoras, os Irmãos entrevistados citaram que não houve adaptações importantes, somente aquelas relativas à privacidade das professoras, convívio social e conforto, como a instalação de toaletes diferenciados. Três Irmãos não recordavam ter havido alguma alteração neste sentido.

Quanto aos **critérios e mecanismos** para o ingresso das professoras na docência, os entrevistados revelaram que a indicação de pessoas conhecidas e entrevistas foram os critérios e mecanismos mais evidenciados, o que se encontra expresso nos depoimentos das pioneiras da Província do Brasil Norte, dentre os quais, destacamos:

> Meu primeiro contato foi o convite de uma grande amiga para eu trabalhar com os Irmãos Maristas. Então ela me indicou, e eu fui me encontrar com Diretor do Colégio. Eu lembro que ele me perguntou onde eu tinha trabalhado, meu estado civil. [...] Eles conheciam a minha família, porque meu pai era muito católico (Pioneira 5).

Foram elencados, também, a formação religiosa e a vida cristã, seguindo-se o critério de competência profissional, o que se revela nos discursos: "Eles, os Irmãos, só queriam católicas" (Pioneira 1).

> Não houve critério nem de idade nem de estado civil. O critério foi mais de competência e capacidade de ensinar. É claro que um colégio religioso confessional Marista teria que ter, normalmente, uma pessoa que fosse ligada à religião (Ex-Irmão 1).

[70] A CRB é uma sociedade civil, de direito privado, apartidária, filantrópica, fundada em 11 de fevereiro de 1954, durante o primeiro Congresso Nacional de Religiosos, realizado no Rio de Janeiro. São sócios os religiosos e religiosas, sacerdotes, irmãos e irmãs residentes no Brasil.

Os dados relativos aos **critérios e mecanismos** para o ingresso das professoras na docência, expomos na tabela abaixo:

Tabela 2 – Critérios e mecanismos para acesso das professoras pioneiras ao corpo docente dos colégios da Província Marista do Brasil Norte

CRITÉRIOS E MECANISMOS PARA ACESSO	IRMÃOS MARISTAS	EX-IRMÃOS	PROFESSORAS PIONEIRAS	OUTROS INFORMANTES	TOTAL
Por indicação	08	01	14	02	**25**
Entrevistas	02	02	11	01	**16**
Formação religiosa e vida cristã	02	01	03	01	**07**
Competência profissional	03	01	0	01	**05**
Não acompanhou o ingresso	03	01	0	0	**04**
Experiência	02	0	0	01	**03**
Serem aptas a seguir e adaptar-se às orientações e ao sistema pedagógico do Colégio	03	0	0	0	**03**
Não tinha critérios explícitos	02	0	0	0	**02**
Seriedade	0	01	0	0	**01**
Testes	01	0	0	0	**01**

Fonte: Entrevistas realizadas.

Quando buscamos saber sobre o **relacionamento** destas professoras pioneiras com os Irmãos Maristas, este foi tido como normal, cordial e tranqüilo, tanto pelos Irmãos como pela maioria das professoras depoentes.

Mas, a recordação de uma das informantes, revelou que: "A princípio eles (os Irmãos) eram desconfiados – ela dizia –, eles ficavam no corredor vendo se ela estava dando aula, se ela era muito rígida em sala de aula, não deixando o menino brincar e se eles tinham confiança nela" (Informante 1).

E como relembrou a Pioneira 8, "o relacionamento com os Irmãos, no primeiro ano, era muito pouco. A não ser na hora do lanche, mas somente com o Diretor".

Sobre o bom relacionamento das pioneiras com os pais e alunos, tomamos como expressão o seguinte depoimento, impregnado de referência muito positiva:

> Nós sentimos este relacionamento no dia da sua morte. Muitas pessoas quando souberam do falecimento, e que tinham sido seus alunos, mães que já estavam com idade bem avançada, disseram que graças a Deus, devido àquela energia que ela passou para seus filhos – a qual muita gente achava que era rigor – que seu menino hoje era um grande homem. Tivemos muitos testemunhos. Muita gente deu depoimento, alunos que discursaram na hora do sepultamento e agradeceram o que ela fez por eles (Informante 1).

Perguntados se houve **dificuldades** de adaptação a esta nova realidade e suas **repercussões,** 80% dos Irmãos Maristas entrevistados afirmaram que não houve dificuldades, de cujos depoimentos destacamos:

> Não houve reação negativa. O relacionamento com as alunas do Colégio Rosa Castro[71], nas aulas de canto orfeônico, e quando elas participavam das atividades culturais no Centro Cultural do Marista, facilitou o convívio com as professoras (Irmão 3).
>
> Nunca tivemos dificuldades com o feminino, veio amadurecendo, o que era muito difícil, por causa das regras, o acesso era restrito, fruto do jansenismo. A mulher era vista como uma tentação, ocasião de pecado. Enquanto houve comunidade religiosa numerosa, o contrato de pessoa de fora era muito difícil, pois eles (os Irmãos) assumiam todas as matérias. Depois, quando as comunidades grandes se desfizeram (saída ou transferência de Irmãos), imposição vocacional e da evolução das idéias que vinham à tona, este quadro foi mudando (Irmão 4).

Entretanto, algumas dificuldades se apresentaram, como nos revelam depoimentos de algumas entrevistadas, como comentou a Pioneira 11:

> Eu acho que foi assim uma estupefação geral, principalmente entre eles, os Irmãos, e eu tinha cara de menina, todos pensavam que eu tinha 18 anos. Tinha Irmão que dizia 'ela é muito novinha!'. Mas eu acredito que a minha reação foi maior do que a dos alunos, dos pais, dos Irmãos, pois até hoje está gravada na minha mente a primeira aula inaugural. Antes houve uma missa campal. Quando eu adentrei no colégio todos os olhares convergiram pra mim, ai me deu uma tremedeira ... mas uma coisa impressionante, eu miudinha olhava assim... só tinha homem e homem, eu fiquei até assustada. Mas fui bem aceita, bem acolhida!

Assim como encontramos nos discursos em destaque:

> A princípio, deve sim, ter havido comentários maldosos, pois em se tratando dos anos sessenta, tudo era feio, era pecado. E as pessoas viam maldade em tudo. O grupo sempre se dirigiu de maneira digna, não dando motivos, ao contrário sempre fomos muito respeitadas por todos. Para nós, professoras, era um privilégio pertencermos ao quadro docente do Colégio Marista! (Pioneira 4).
>
> A principio foi um pouco difícil porque só tinha homem. Os Irmãos usavam aquelas batinas pretas, que tinha uma pelerine, com o papo branco, e tinha os tradicionalistas que ficavam olhando assim... estranhando, talvez. Na hora da missa, um deles jogava aquela pelerine para poder se aproximar da mesa da Comunhão e a gente tremendo lá atrás! Os rapazes nunca tinham visto moça ali dentro, pois ficavam no pátio esperando a gente, todos paravam e minhas orelhas queimavam (risos) e a gente desfilava, eles ali riam "elas caminham assim..." e a gente passava pelo meio deles para irmos para nossa sala lá atrás, bem isolada. Mas depois nós fomos nos acostumando e eles também. Depois todos se acostumaram (Pioneira 7).

Um dos informantes, ao ser entrevistado, relatou que, entre os pais, houve: "um ou outro questionamento, mas a maioria, 90% aceitaram, ficando entusiasmados. Principalmente

---

[71] Escola Normal Primária "Rosa Castro", fundada em 1916, em São Luís, sendo a segunda Escola Normal no Estado do Maranhão (MOTTA, 2003, p. 54).

as mães acharam ótimo, porque podiam dialogar mais com as professoras e tinham mais intimidade para dizer o que pensavam” (Informante 2).

E os testemunhos de Irmãos, dentre os entrevistados, nos revelaram que: “Este ingresso não foi tranqüilo, já que os Irmãos assumiam tudo desde a fundação, Irmãos que se dedicavam e criaram métodos especiais para os pequenos” (Irmão 1).

Bem como, afirmou um dos antigos diretores:

> Houve, da parte dos Irmãos da comunidade, uma reação à admissão de uma professora como parte integrante do corpo docente do colégio. Inclusive um deles organizou uma tabela de Irmãos a darem aula na parte da tarde para que a admissão de uma professora não acontecesse. Mas eu me entendi com o Provincial, e ele deu pleno acordo a que se abrisse a turma e com a acolhida da professora. [...] mas depois essas barreiras foram quebradas, e a partir daí continuou e não houve mais problemas (Irmão 10).

Esses registros revelam não ter havido problemas expressivos na inserção das mulheres nos Colégios Maristas, seja quando investigamos o relacionamento inicial das professoras pioneiras com os Irmãos Maristas, familiares e alunos, seja no que se refere ao período inicial da adaptação das professoras ao universo educacional masculino, no contexto estudado, o norte e nordeste do Brasil.

Estas mulheres pioneiras, à época, lecionavam exclusivamente meninos, em um universo escolar em que a presença masculina era predominante, visto que poucos destes estabelecimentos contavam com mulheres funcionárias, em geral, no cargo de secretárias, como nos colégios Maranhense, Nossa Senhora de Nazaré, em Belém, e Marista de Maceió, conforme constatamos em nossa coleta de dados.

Assim, é significativo, para nosso estudo, revelar estas professoras pioneiras, nos limites que as fontes se nos impuseram, na busca de tornar público o que o silêncio dos arquivos mortos restringiu ao privado das memórias individuais e à lacuna na história do Instituto Marista. Para tanto, passamos a colocar estas tesselas na composição de nosso mosaico.

4.3 Revelando as pioneiras

De acordo com a pesquisa realizada, foram contratadas 37 professoras no primeiro ano do ingresso de mulheres nos corpos docentes dos colégios da Província Marista do Brasil Norte, dentre as quais 12 são falecidas. Das 25 pioneiras vivas, entrevistamos 14, as demais não foram localizadas (Anexo D).

Conforme os documentos pesquisados nos Colégios em foco e entrevistas com as professoras e Irmãos, o grupo de pioneiras da Província Marista do Brasil Norte era composto conforme apresentamos no quadro constante na próxima página.

As fotos apresentadas tiveram como fontes os arquivos das pioneiras, de informantes, da pesquisadora e os documentos localizados nos arquivos dos Colégios pesquisados.

Colégio	Professoras Pioneiras	Data de ingresso	Data saída	Idade no ano do ingresso	Estado civil no ano do ingresso	Série	Formação de acadêmica
Marista Maranhense São Luís	Adelaide Soares Andrade	3.1961	31.3.1974	39	Casada	5	Magistério
	Amália dos Santos Damous	3.1961	4.1962	Acima de 48	Viúva	Não informado	Não informado
	Maria da Conceição Noleto Cruz	3.1961	1965	22	Solteira	4	Magistério
	Maria do Carmo Pinto Pinheiro	3.1961	12.1970	Não informado	Solteira	3	Não informado
São Luís Recife	Ilca	8 .1961	Não informado	Não informado	Não informado	Exame de Admissão	Não informado
	Ivanilde	3.1962	Não informado	Não informado	Solteira	Exame de Admissão	Magistério
	Maria Helena Bezerra Cavalcante Mendes	3.1962	12.1991	19	Solteira	4	Magistério
Sagrado Coração de Jesus Fortaleza	Maria Augusta Vieira	1.2.1962	28.2.1964	25	Solteira	5	Magistério
	Maria de Jesus Cassundé	15.1.1962	1987	23	Solteira	Exame de Admissão	Magistério
	Helena Gonzaga Moreira	1.3.1962	31.12.963	24	Solteira	4	Magistério
	Maria Helena Pereira da Silva	1.3.1962	31.12.963	25	Casada	4	Magistério

Colégio	Professoras Pioneiras	Data de ingresso	Data de saída	Idade no ano do ingresso	Estado civil no ano do ingresso	Série	Formação acadêmica
Nossa Senhora de Nazaré Belém	Amália Pacheco Uchoa	1.3.1962	1987	34	Casada	3	Magistério
	Antonia Paes da Silva	3.1962	Não informado	Acima de 48	Solteira	5	Magistério
	Helena Iracema de Albuquerque	3.1962	Não informado	Acima de 48	Solteira	5	Magistério
	Lea Belém Almeida Giordano	3.1962	1966	19	Solteira	3	Magistério
	Lea Maria Canto Costa	1.3.1962	1989	19	Solteira	3	Magistério
	Maria de Jesus Rodrigues	3.1962	4.1988	32	Solteira	4	Magistério
	Maria José Marçal	3.1962	Não informado	Acima de 48	Solteira	5	Magistério
	Raimunda Maria Vamei	3.1962	Não informado	Acima de 48	Viúva	5	Magistério
	Thelma Gonçalves Sarmanho	3.1962	1968	24	Solteira	5	Secundário – Educação Física
Santo Antônio Natal	Miriam Mirtes de Medeiros	1.3.1962	28.2.1967	32	Solteira	Não informado	Secundário
Marista Recife	Hebe Coiticeira Assunção	3.1962	1965	Não informado	Solteira	4	Magistério
	Maria Ruth Ramos	3.1962	4.6.1979	38	Solteira	5	Magistério
	Maria Violeta Amaral da Fonte	8.3.1962	1992	31	Solteira	5	Magistério

Colégio	Professoras Pioneiras	Data de Ingresso	Data de Saída	Idade no Ano do Ingresso	Estado Civil no Ano do Ingresso	Série	Formação Acadêmica
Marista de Maceió	Amélia Rebelo de Vasconcelos	1.3.1963	Não informado	40	Casada	2	Secundário
	Concilia	1963	Não informado	Não informado	Não informado	3	Não informado
	Janete Costa Coutinho	1963	Não informado	Não informado	Não informado	1	Não informado
	Maria José Rebelo Sá	1.3.1963	15.2.1978	47	Casada	4	Secundário
Nossa Senhora da Vitória Salvador	Lourdes Ridalva Xavier Borja	1.3.1963	28.4.1967	31	Solteira	5	Magistério
	Liége Sampaio Lessa	1.3.1965	30.12.1967	23	Solteira	Exame de Admissão	Superior incompleto[1]
Pio X João Pessoa	Carmem Lúcia de Vasconcelos Cabral	1.3.1967	15.1.1968	24	Solteira	Não informado	Superior
	Josefina Assis Correia	1.3.1967	15.1.1968	41	Solteira	Não informado	Superior
	Maria Gouveia da Costa	1.3.1967	19.12.1977	27	Solteira	Não informado	Superior
	Veralúcia Monteiro da Silva	1.3.1967	30.12.1970	22	Solteira	Não informado	Secundário
	Vera Maria de Sá Nóbrega	1.3.1967	31.1.1973	18	Solteira	1 – 4	Superior incompleto[2]
	Gilceli Regina do Amaral Muribeca	1.8.1967	30.3.1970	21	Solteira	Não informado	Superior
	Zuleida Maria de Oliveira Cavalcanti	24.4.1967	10.10.1967	24	Solteira	Não informado	Superior

Quadro 9 - Relação nominal das professoras pioneiras da Província Marista do Brasil Norte com dados relativos ao ingresso e saída dos respectivos colégios
Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco (1- Filosofia e Letras; 2- Geografia).

São Luís - Colégio Marista Maranhense

Figura 3 - Maria do Carmo Pinto Pinheiro e Maria da Conceição Noleto Cruz

Figura 4 - Adelaide Soares Andrade

Figura 5 - Maria da Conceição Noleto Cruz

Figura 6 - Adelaide Soares Andrade

Fortaleza – Colégio Marista Sagrado Coração de Jesus (Marista Cearense)

Figura 7 - Maria de Jesus Cassundé

Recife - Colégio São Luís

Figura 8 - Maria Helena Bezerra Cavalcante Mendes

Belém – Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré

Figura 9 - Amélia Pacheco Uchoa - 1962

Figura 10 - Amélia Pacheco Uchoa

Figura 11 - Léa Belém Almeida Giordano

Figura 12 - Léa Maria Canto Costa

Natal – Colégio Marista Santo Antônio

Figura 13 - Miriam Mirtes de Medeiros

Recife - Colégio Marista de Recife

Figura 14 - Hebe Coiticeira Assunção

Salvador – Colégio Marista Nossa Senhora da Vitória

Figura 15 - Lourdes Ridalva Xavier Borja

Figura 16 - Liége Sampaio Lessa

Maceió – Colégio Marista de Maceió

Figura 17 - Maria José Rebelo Sá (Dona Zeca)

Figura 18 - Amélia Rêbelo de Vasconcelos

Figura 19 - Janete Costa Coutinho

Figura 20 - Concilia

João Pessoa – Colégio Marista Pio X

Figura 21 - Vera Maria Nóbrega de Lucena

Figura 22 - Josefina Aires Correia

Figura 23 - Maria Gouveia da Costa

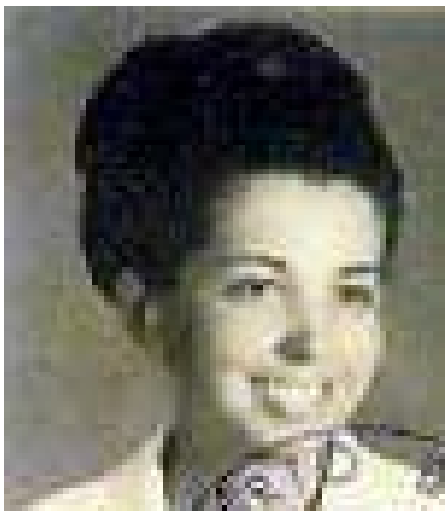


Figura 24 - Carmem Lúcia de Vasconcelos Cabral

Figura 25 - Veralúcia Monteiro da Silva

Figura 26 - Gilceli Regina do Amaral Muribeca

Figura 27 - Zuleida Maria de Oliveira Cavalcanti

Estes dados nos possibilitaram identificar a faixa etária, estado civil, nível de escolaridade das pioneiras, bem como a série em que trabalharam no ano de seus ingressos nos corpos docentes dos Colégios Maristas pesquisados, como passamos a detalhar.

A faixa etária das professoras pioneiras, quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte encontrava-se num intervalo entre os 18 e mais de 48 anos, não sendo estes precisamente indicados, tendo maior índice no intervalo entre 23 e 28 anos, e não foram identificadas as idades de seis professoras. Assim, estes dados nos revelam que o ingresso das pioneiras incidiu num grupo bastante jovem, como demonstramos abaixo.

Tabela 3 - Faixa etária das professoras pioneiras quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte

ANOS COMPLETOS	*f*	*f*R
18 ├ 23	7	22,58%
23 ├ 28	9	29,03%
28 ├ 33	4	12,90%
33 ├ 38	1	3,23%
38 ├ 43	4	12,90%
43 ├ 48	1	3,23%
48 ├ Maior de 48 anos	5	16,13 %
TOTAL	**31**	

Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco.

Os registros não nos oferecem informações sobre o estado civil de três das pioneiras, os quais destacamos no gráfico a seguir:

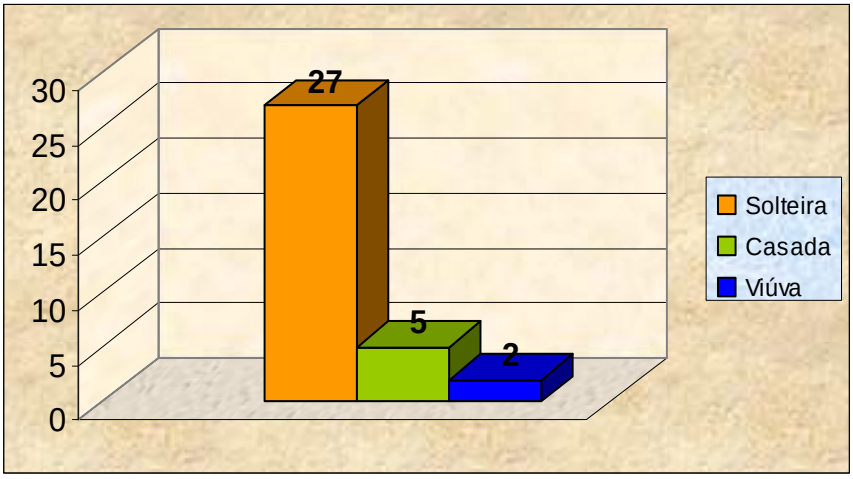


Gráfico 3 - Estado civil das professoras pioneiras quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte
Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco

Portanto, o grupo de pioneiras foi formado, em sua maioria, por professoras solteiras, tendo um percentual de 100% em quatro das nove escolas: Santo Antônio, de Natal, Marista de Recife, Nossa Senhora da Vitória, em Salvador, Marista de Maceió e Pio X, de João Pessoa.

Muito provavelmente o mesmo terá ocorrido no Colégio São Luís, de Recife, entretanto, a ausência de dados relativos a uma das pioneiras de seu corpo docente, nos impossibilita de assim afirmar. Nos demais colégios, os grupos se constituíram de maneira heterogênea, quanto a este aspecto.

Ao focarmos nossas atenções na formação acadêmica das professoras, obtivemos os dados expostos no próximo gráfico, apesar de não ter sido possível identificar o nível de escolaridade de cinco pioneiras.

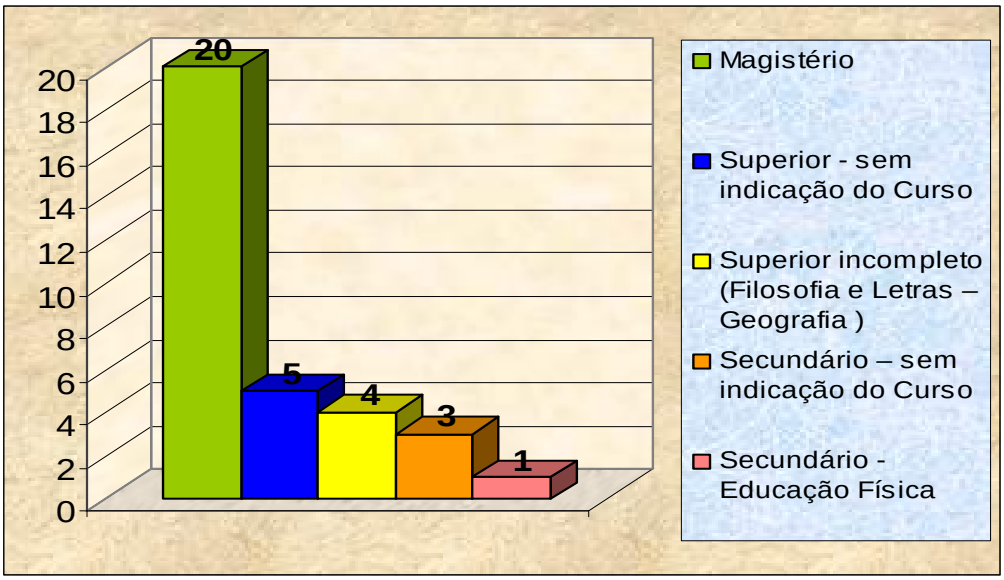


Gráfico 4 - Nível de escolaridade das professoras pioneiras quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte
Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco.

A formação em Magistério apresentou o percentual mais expressivo quanto ao nível de escolaridade das pioneiras, tendo o percentual de 100% de ocorrência nos Colégios Sagrado Coração de Jesus, em Fortaleza, e Marista de Recife. O mesmo poder-se-ia considerar quanto ao Colégio Nossa Senhora de Nazaré, em Belém, tendo em vista que o Curso de Educação Física citado era voltado especificamente para o Curso Primário, conforme depoimento da professora portadora desta titulação.

Nos Colégios Maranhense e São Luís de Recife é possível que as demais professoras, cujas referências a este aspecto não tivemos acesso, tenham sido, também, normalistas.

Aventamos esta possibilidade tendo em vista que as mesmas contavam com experiência no magistério quando de seus ingressos nestes colégios, como registramos nas entrevistas realizadas com outras pioneiras e informantes a quem recorremos nas cidades sede destes estabelecimentos. O mesmo ocorrendo com as professoras do Marista de Maceió, quanto a este aspecto.

No que se refere à expressão "curso secundário", constante nos documentos localizados nos Colégios Marista, de Maceió, Santo Antônio, de Natal, e Pio X, de João Pessoa, aventamos, também, a possibilidade supra mencionada.

Assim, inferirmos, tomando por base o ocorrido com uma das pioneiras do Colégio Nossa Senhora de Nazaré, de Belém, em cuja ficha individual constava o "curso secundário" como seu nível de escolaridade, mas, ao entrevistá-la, ela nos esclareceu que sua formação, à época, era em Magistério. Entretanto, o rigor científico nos impede de fazer constar no Quadro 9 os referidos dados.

Convém colocar em relevo a quase totalidade (90%) de professoras com Cursos Superiores, completos ou incompletos, nos quadros docentes do Colégio Pio X, de João Pessoa, o que nos motivou a questionar: teria a federalização da Universidade da Paraíba, ocorrida em 13 de novembro de 1960 – Lei Nº 3.835, concorrido para essa realidade?

E dentre as duas pioneiras do Colégio Nossa Senhora da Vitória, em Salvador, uma delas estava cursando Filosofia e Letras, no caso, na Faculdade Católica da Bahia, conforme nos revelou ao ser entrevistada por nós.

As entrevistas nos permitiram constatar que todas as professoras pioneiras eram católicas e foram contratadas para ensinar no antigo Curso Primário, incluindo o Exame de Admissão à época de seus ingressos nos Colégios pesquisados, sem, no entanto, termos o registro de oito pioneiras quanto a este último aspecto, conforme detalhamos a seguir:

Tabela 4 - Série em que as professoras pioneiras foram admitidas para lecionar quando de seu ingresso nos colégios da Província Marista do Brasil Norte

SÉRIE	FREQÜÊNCIA
1ª	01
2ª	01
3ª	05
4ª	07
5ª	09
1ª - 4ª	01
Exame de Admissão	05
TOTAL	**29**

Fonte: entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco.

Após as entrevistas com as professoras, percebemos que, levadas a revelar o pioneirismo de suas experiências, em geral, elas se reconheceram privilegiadas, mas só a partir do momento em que foram convidadas a relatá-las é que nos parece terem vislumbrado a amplitude daquele pioneirismo.

A escuta e posterior leitura de seus depoimentos nos revelaram aspectos convergentes, os quais reunimos em três grupos, conforme passamos a elencar:

1- Aqueles depoimentos que fizeram referências à dimensão profissional do pioneirismo e suas repercussões, como nos seguintes depoimentos:

> Sobre esta experiência pioneira, vejo que foi de muito valor, uma lembrança bem marcante na minha vida, fiquei com muitas lembranças boas, instrutivas e religiosas (Pioneira 5).
>
> Eu me sinto vaidosa eu dizia sempre às minhas colegas: "vocês deviam me pagar dizimo, porque vocês estão aqui, porque nós demos certo, caso contrário vocês não estariam aqui!" Não foi uma questão de sorte. Eu acho que foi uma coisa mandada por Deus. Ele determinou, e Champagnat disse "eu quero elas!" (Pioneira 7).
>
> Eu tive uma experiência muito positiva, eu também nunca tinha trabalhado com homens, eu trabalhava no Estado, era professora no Estado e a Diretora era mulher, sempre com mulher. Os homens eram meus alunos, então para mim, essa relação com eles, foi muito boa, porque eu, pelo menos, me tornei mais natural em relação com o convívio masculino. Bom eu só lembro coisas boas do Marista, eu fui muito feliz nos anos que eu passei lá, gostei demais e sofri muito quando eu saí, a saudade era imensa (Pioneira 8).
>
> Minha experiência no Colégio Marista, ela só me fez bem até hoje porque sempre que às vezes em qualquer reunião de professores, em qualquer tipo de reunião que se esteja, eu falo que eu fui uma das pioneiras professoras no Marista, eles dizem: "Você? Foi a primeira professora do Marista?" Isso para mim foi sempre motivo de honra. Sempre eu sou elogiada nesse sentido, as pessoas se admiram: "Você?! Como foi naquela época? Como você conseguiu se adaptar?". Sempre me perguntam isso. E foi legal, eu guardo uma grata recordação do Marista e eu gostaria que pudesse vivenciar mais essa recordação, que eu freqüentasse, que eu vivesse um pouco por lá, mas eu não culpo também o colégio, eu é que me afastei (Pioneira 10)
>
> Eu me encho de orgulho e me sinto felicíssima por ser a primeira professora a entrar nos Maristas. Adoro o colégio, amo aquilo de coração mesmo. Eu amo os Maristas! (Pioneira 11).
>
> Não sabia que tinha sido pioneira, para mim está sendo uma novidade! Este colégio marcou muito em minha vida porque foi o meu primeiro emprego, bem como a confiança que o Irmão depositou em mim. Porque, na minha época, foi o pioneirismo: primeiro porque foi em um colégio masculino e eu como mulher, ser professora de uma disciplina vista como masculina (Pioneira 13).

2- Os discursos que se reportaram ao caráter afetivo desta experiência, como o trecho destacado a seguir: "Foi uma experiência maravilhosa que eu agradeço muito a Deus. Eu recordo tanta felicidade nesse colégio. Que coisa formidável!" (Pioneira 9); e o depoimento da Pioneira 14, ao afirmar que: "Foi

uma experiência maravilhosa, inesquecível, e que repercutiu em toda minha vida.” E as recordações desta professora: “Eu vejo primeiramente como uma grande saudade. Eu saí do Marista mas não foi porque eu quis não, mas porque foi preciso. Senti muito! Mas sempre eu venho aqui, no Marista, que é meu grande amor!” (Pioneira 6).

3- Os depoimentos em que o significado desta experiência se projeta no reconhecimento e projeção profissional dos antigos alunos:

> Vejo que foi uma experiência muito boa, me vejo gratificada, principalmente quando encontro meus antigos alunos hoje doutores, dentistas. Na época, eu ia com a euforia, sem perceber esta importância, o que a gente fazia era trabalhar (Pioneira 2).

> Privilegiada, assim é que me considero. Orgulhosa mesmo do dever cumprido. Mais feliz ainda quando encontro algum daqueles garotinhos transformados em: Médicos, Engenheiros, Advogados, Arquitetos, etc, e imaginar que tive uma pequena parcela em tudo isso. È bom demais! (Pioneira 4).

Entretanto, encontramos exceções quanto à visão deste pioneirismo, conforme registramos neste trecho “Para mim não repercute em nada, não tem importância.” (Pioneira 3), e nos discursos de duas professoras:

> Sinto-me esquecida. Nunca lembrada. Nem um cartão de felicitações no Natal, uma coisa leve, só para lembrar o trabalho todo que foi deixado. Até o registro não consta. Foi um trabalho feito com grande amor, com grande amor. No tempo das Olimpíadas Infantis dávamos tudo para brilhar. Tudo por amor. A recompensa é encontrarmos os alunos que nos abraçam e dizem: “Oh! Querida mestra!” Mas outros passam, e nem olham. Mas é a vida! (Pioneira 1).

> Não houve assim nenhuma marca, eu poderia ter sido a primeira, a segunda, a terceira, não importa. O que me marcou realmente é que eu trabalhei gostando e me realizando e ainda hoje me identifico com o trabalho e com o pessoal que trabalha no Colégio Marista (Pioneira 12).

Em que pese esta dualidade de visões quanto ao pioneirismo das primeiras professoras dos Colégios Maristas da Província do Brasil Norte, não podemos olvidar o que nos diz Dubar (1997, p. 118):

> A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é constituída por uma geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem.

Desta maneira, as informações contribuem para entender que o ingresso das mulheres professoras, provavelmente, provocou transformações nos Colégios Maristas, tendo ocorrido por via de um conjunto de atos de atribuição à identidade da mulher professora, aos

quais se somaram os da mulher católica, a que elas “responderam” à luz dos atos de pertença por elas construídos e expressos em sua identidade de mulher professora.

Convém ressaltar que esta “resposta”, portanto, não eximiu estas pioneiras da vivência de estratégias identitárias, em suas formas de transações externas e internas (DUBAR, 1997, p. 107), em seu processo de incorporação da identidade Marista, e de construção da “educadora Marista” proposta.

Em decorrência deste processo, elas passaram à condição de transmissoras da identidade Marista, educando à luz de uma proposta educativa com uma peculiar identidade feminina, a qual buscamos explicitar na próxima Tessela.

Quarta Tessela

A Identidade Feminina da Proposta Educativa Marista

Maria Educadora

5 A IDENTIDADE FEMININA DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA

Retomamos aqui nossa inquietação inicial: Como explicar que uma identidade feminina pode dar sustentação a um projeto educativo eminentemente masculino? O que exige compreender: Como o ideal mariano se apresenta como modelo feminino e de docência? Como se explicita o caráter mariano da proposta educativa Marista? Como se revela a identidade feminina desta proposta? Que relações podemos estabelecer entre o ingresso de mulheres professoras da Província Marista do Brasil Norte e a identidade feminina que subjaz a Proposta Educativa Marista? Questões que nos propomos responder nesta Tessela.

5.1 O ideal mariano como modelo feminino

5.1.1 O ideal mariano e a identidade feminina

Para compreendermos como se revela a identidade feminina da Proposta Educativa Marista, consideramos necessário reconhecer que o ideal mariano se apresenta como modelo de identidade feminina, histórica e socialmente construída, e que ele se configurou não exclusivamente a partir de quem foi Maria, no Século I, mas, sobretudo, a partir do que ela passou a representar através dos séculos, para os cristãos do ocidente.

Razão porque encontramos, nos diversos estudos sobre a mulher, qualidades embasadas no arquétipo religioso difundido pela Igreja Católica por meio da figura de Maria e de seu culto, como referência na construção de sua representação social. E, como afirma Pelikan (2000, p. 296): “Em virtude do papel que desempenhou na história dos últimos séculos, a Virgem Maria, mais do que qualquer outra mulher da história ocidental foi tema de reflexão e discussão a respeito do que significa ser mulher”.

Porém, convém registrar o cunho ideológico com que qualidades como: docilidade, ternura, abnegação, foram e são utilizadas para apresentar um jeito submisso de ser mulher, e referendar sua inferioridade em relação ao homem. Desta maneira, assim nos provoca Motta (2003, p. 108): “partir do ‘ideal mariano’ para refletirmos sobre a antinomia da submissão da mulher é um caminho que precisa ser problematizado pelos estudos de mulheres, para que suas particularidades sejam evidências”.

Os estudiosos sobre o tema afirmam que já no final do século I Maria tornou-se objeto de veneração das primeiras comunidades cristãs. Nos séculos II e III depois de Cristo, temos os primeiros tratados autônomos sobre Maria, que puseram em foco o paralelismo entre ela e Eva. Este tema, introduzido por Justino Mártir (100-165 d.C.), constituiu-se o centro das atenções do período Patrístico.

Ireneu, bispo de Lyon (130 d.C. - 200 d.C.), apresentou Maria como a segunda Eva. Formou-se, assim, um contraste entre Eva, a mulher tentadora e pecadora, e Maria, a mulher obediente e fiel, o qual vai perdurar na tradição mariana da Igreja Católica.

Em 314, quando o cristianismo foi adotado como religião oficial, no período de Constantino, como já mencionamos, o perigo do martírio foi debelado e muitos cristãos voltaram-se para a prática do ascetismo celibatário[72]. Isto porque, a liberdade religiosa que os cristãos passaram a usufruir lhes permita optar por esta forma de vida, como expressão radical de sua fé, já que não precisavam mais fazê-lo com a morte física. E para seus defensores, a Virgem Maria, Rainha das Virgens, apresentou-se como modelo de virgindade e autonegação.

Foi, também, a partir deste período que ocorreu a ascensão da dominação do homem celibatário na Igreja Católica. E, segundo Beauvoir (1989, p. 118) "quando o celibato é imposto aos padres, o caráter perigoso da mulher é severamente sublinhado: todos os Padres da Igreja lhe proclamam a abjeção".

O Concílio de Éfeso, em 431, representou um marco para a consolidação e difusão do culto e ideal mariano, tendo em vista que nele foi definido o primeiro dogma da Igreja Católica referente a Maria: o título de Mãe de Deus. Isto porque, até então, alguns Padres da Igreja Primitiva não a consideravam totalmente sem pecado.

A imagem da imaculada, da virgem perfeita, ainda não pairava de forma unânime nas mentes dos Padres da Igreja até o século IV, dúvidas que só foram dirimidas com a proclamação oficial da maternidade divina de Maria, o que enfatizou sua santidade.

O segundo dogma mariano, sobre a virgindade perpétua de Maria, discutido desde o início do cristianismo, foi reconhecido pela primeira vez no Concílio de Constantinopla II, em 553 d.C., sendo definido no Concílio de Latrão, em 649 d.C.. A definição destes dois dogmas favoreceu e incentivou a devoção mariana, multiplicaram-se, então, as festas, poesias, hinos e as manifestações em honra a Maria.

---

[72] De acordo com Pelikan (2000, p. 156) o ascetismo cristão se inseriu numa série de movimentos dedicados "à negação das exigências da vida física, postulando o cultivo da disciplina e do autocontrole com relação aos alimentos, às bebidas, ao conforto físico e, sobretudo, à sexualidade". E, para Dauphin (1990, p. 479) "O celibato é efetivamente um fenômeno da civilização ocidental e quase permanente na sua história".

Na virada dos séculos XI – XII, em um mundo teocêntrico, a misoginia foi o traço dominante do pensamento eclesial. A mulher era apresentada como “a inimiga”, e, segundo Dalarum (1991, p. 39), “o tema não é novo; que o é, é a não nomeação da inimiga. A mulher para eles já não é Eva, é a Inominável, no sentido mais forte do termo”.

Fonte de um grande mal, a mulher, para alcançar as bem-aventuranças, teria que ser redimida por outra mulher que “esteja na origem de um bem igualmente grande. [...] a uma Eva inominada opõe-se uma Maria inacessível” (DALARUM, 1991, p. 39).

Assim, o século XII assistiu ao impulso do culto mariano e à proliferação das catedrais dedicadas a Maria, ficando conhecido como o século mariano. Entretanto o mesmo autor (DALARUM, 1991, p. 40) enfatizou que “louvar a Virgem-Mãe não é de maneira alguma prestar homenagem ao conjunto das suas mais modestas co-irmãs.” Maria passou a ser saudada em termos relacionados aos títulos dados a aristocratas feudais, como, “Nossa Senhora” e “Madona”.

No século XIII, o culto a Maria tornou-se tão importante que, de acordo com Beauvoir (1989, p. 123), é possível dizer que nele “Deus se fizera mulher; uma mística da mulher desenvolveu-se, portanto, no plano religioso”.

A partir desse século, estendendo-se até o século XV, a principal tradução do ideal mariano foi a representação de Maria como Mater Dolorosa, isto é, a Mãe Sofredora, aos pés da cruz, acompanhando a paixão e morte de seu Filho. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica reconheceu-a como Mediadora, a Mãe de Misericórdia, visto que aos pés da cruz, ela também assumiu a maternidade da humanidade e seu papel de intercessora dos homens junto a Cristo. Sobre o que, assim comentou Coyle (1999, p. 78):

> A intensificação do interesse por Maria no período medieval, bem como a ênfase em seu sublime papel na salvação humana, proporcionaram um elemento “feminizador” em uma religião que, sob outros aspectos, sofria completo domínio masculino. Sugeriu-se que ela substituiu a deusa-mãe que o cristianismo não tinha e, no nível da devoção popular, ocupou o lugar deixado vago por Ísis, Cibele e as outras deusas.

E foi este um dos aspectos, dentre vários, criticados pela Reforma do século XVI, já que os reformadores reconheciam Jesus Cristo como único mediador entre Deus e os homens, bem como consideravam excessivo o culto medieval a Maria.

Paralelo às críticas protestantes, e até mesmo como reação a elas, os católicos envidaram esforços no sentido de preservar a devoção a Maria Virgem e Mãe, cuja legitimidade do culto foi afirmado no Concílio de Trento (1545-1563). Houve o nascimento de numerosas congregações religiosas consagradas a seu culto; a fundação de confrarias e

congregações marianas; o culto às imagens de novas invocações; e a construção de novos santuários.

De acordo com Velasco (1995, p. 399), referindo-se a este período, "provavelmente o dado mais importante seja a extensão de formas novas de devoção mariana, centradas na oblação dos devotos, a vida 'mariforme'"[73].

No século XVII, o ideal mariano alcançou "um segundo ponto culminante, em especial na França, que emergiu como líder espiritual da cristandade ocidental" (COYLE, 1999, p. 83), neste contexto, destacam-se os Jansenistas e a fundação do Seminário de São Sulpício, conforme mencionamos nas Tesselas anteriores.

A "escravidão mariana", a "santa escravidão a Maria", difundida, sobretudo, por Luiz Maria Grignion de Monfort (1673-1719), traduz muito deste período. Os devotos tornavam-se escravos de Maria, Rainha do Céu e da Terra, para aproximar-se de Deus, por seu intermédio, sendo este o modo mais perfeito e humilde de fazê-lo, e a ela consagravam a vida e a própria liberdade, de forma voluntária e amorosa.

O século XIX, conforme comentamos na Segunda Tessela, se constituiu no marco inicial da "Era de Maria", permeado pelo clima mariano, suscitado por suas diversas aparições. Houve uma renovação da espiritualidade mariana, que sofrera um declínio no século anterior, no contexto do Iluminismo. Este período mereceu o seguinte comentário de Haughton (apud COYLE, 1999, p. 87):

> A Rainha coroada e majestosa das imagens mais antigas e até a jovem Mãe meiga, enérgica e confiante da iconografia medieval, deram lugar a uma virgem submissa, melancólica e dificilmente adulta, que durante o século XIX recebeu cada vez menos coração e nenhuma coroa. Até a visão de Bernadete em Lourdes, de uma "Senhora" irreprimívelmente alegre e jovem, mas régia, foi modificada para satisfazer às exigências do momento: cabeça inclinada, corpo murcho, expressão resignada; e as mulheres, em especial as mulheres "religiosas", deviam identificar-se com esse modelo. Muitas o fizeram, incorporando de tal forma essa atitude ao subconsciente que nenhum outro modo de ser piedosa podia ser imaginado.

Por outro lado, Maria tornou-se uma referência, também, para as feministas da época, como aconteceu em 1848, quando estas defendiam "a mãe" como o protótipo de mulher, pois preenchia as condições de cidadã, faziam-no tomando por base os ensinamentos da Igreja Católica, e, segundo Scott (2002, p. 125), compreendendo que:

---

[73] Expressão usada pelo Carmelita Miguel de Santo Agostinho (1641) para designar "o estilo de imitação mariana, que é uma existência conforme a vontade de Maria" (DE CANDIDO, 1995, p. 1272).

> A mãe correspondia àquela mulher que assumia deveres socialmente definidos e ao exemplo graças ao qual o próprio significado da reciprocidade e da obrigação tornava-se transparente. Na lógica da Constituição, os deveres eram correlatos aos direitos; na das feministas, seguia se, portanto, que era necessário conceder direitos a todos aqueles que cumpriam seus deveres. Mais ainda, para que suas obrigações fossem cumpridas com sucesso, era necessário que se lhes permitisse o exercício de seus direitos: É especialmente a santa função da maternidade, considerada incompatível com exercício dos direitos da cidadania, que impõe à mulher o dever de cuidar do futuro de seus filhos e que dá à mãe o direito de intervir não só em todos os atos da vida civil, mas também nos da vida política.

Este foi o argumento a que Jeanne Deroin (1805-1894) recorreu para defesa dos direitos políticos da mulher, para quem "a tarefa mais importante de todas é a produção do ser humano" (DEROIN apud SCOTT, 2002, p. 126) e "a Virgem Maria era a perfeita representante da produção feminina autônoma, pois concebeu Cristo sem a cooperação do elemento masculino; era também a mediadora entre o reino do espírito e o da matéria". Ela via a maternidade sem sexo como a alternativa para o amor livre e o celibato, tendo para tanto, adotado Maria como modelo, cabendo ao Estado o sustento financeiro para todas as mães, para que ficassem livres da dependência dos homens.

Assim, com larga abrangência o entusiasmo mariano ainda estará presente nas seis primeiras décadas do século XX, reforçado pelas aparições de Fátima, em 1917, pela multiplicação de movimentos marianos, como a Legião de Maria, conforme citamos na Tessela anterior, e a proclamação do dogma da Assunção de Maria, pelo Papa Pio XII, em 1º de novembro de 1950, o qual afirmava a glorificação corporal antecipada de Maria, reconhecidamente, a Mãe do Céu.

Desta maneira, o ideal mariano associou-se aos diferentes contextos e culturas que o incorporaram na construção da identidade das mulheres, inclusive, no Brasil, em decorrência da colonização portuguesa, país em que esta imagem é notoriamente européia, de uma mulher branca e maternal.

Imagem que difere um pouco daquela presente na América Latina, e, como afirma Montecino (1993, p. 66): "o processo de sincretismo religioso, de diálogo cultural, relata as diversas transferências das imagens indígenas e espanholas" (tradução nossa). Assim temos como exemplo a padroeira da América Latina, a Virgem de Guadalupe, no México; a Virgem de Copacabana, na Bolívia, e a Virgem de La Tirana, no Chile, que trazem em seus rostos os traços indígenas e mestiços e, no Brasil, apesar de a imagem de Nossa Senhora Aparecida não trazer esses traços em sua face, sua cor negra favoreceu sua identificação com os escravos e pobres do País.

Por outro lado, na América Latina, inclusive no Brasil, há relatos de aparições de Maria como mulher branca “guerreira e conquistadora”, na expressão de Montecino (1993, p. 78), sendo a Virgem Conquistadora, segundo Boff (2006, p. 236) “A imagem mariana mais forte dos tempos da conquista. Ela é chamada justamente assim: ‘A conquistadora’ como testemunha, desde a Guatemala, o Mercedário Frei Bartolomeu de Almeida”.

Sua invocação, pelos europeus em situação de desvantagem nas respectivas situações bélicas, a faz interceder em favor deles e possibilitar a conseqüente vitória a seus devotos. No caso, citamos: a Virgem do Boldo, no Chile, em 1559, que cegou os índios dando vitória aos espanhóis; Nossa Senhora da Vitória, em São Luís do Maranhão, que, na Batalha de Guaxenduba, em 1613, favoreceu os portugueses em sua luta para expulsar os franceses do solo maranhense; e Nossa Senhora do Peru, que em Cuzco, intercedeu em favor dos espanhóis.

Entretanto, Montecino (1993, p. 82) registrou que no continente latino-americano, a face materna de Maria predominou sobre sua figura de guerreira, e acrescentou:

> Ser a Mãe dos desamparados, a potencial progenitora dos mestiços, o refúgio dos indígenas, a protetora das colheitas e a restauradora da saúde, são os atributos – entre outros –que nossa cultura lhe tem privilegiado. Essa Virgem cegadora (como a de Boldo, no Chile, e Nossa Senhora, no Peru), que toma partido dos dominantes, que não é uma mãe, é bem mais uma donzela formosa; essa silhueta feminina que colabora com o poder em situação bélica, não tem sido objeto de um culto permanente e coletivo (tradução nossa).

Por outro lado, Boff (2006, p. 233) nos revela que:

> Ao lado do movimento de independência política, liderado pelas elites *criollas*, houve também um outro de natureza libertadora, levado adiante por índios e outras categorias de oprimidos. E nesse movimento também não faltou a presença e a inspiração de Maria Santíssima.

Dentre estes movimentos, o autor destaca: as insurreições Maia, em 1708, no Yucatán em 1761, contra os espanhóis; no México, em 1712, ao aparecer para a índia Maria Candelária, da tribo dos Zentales, em Chiapas; em 1764, no Equador, na sublevação dos índios de Riobamba; entre os anos 1791 e 1792, no Haiti, na rebelião de Romaine-la-Prophétesse; e na Bolívia, em 1812, na luta das mulheres de Cochabamba contra o exército espanhol.

E, analisando a presença do marianismo na América Latina, Evelyn Stevens (apud MONTECINO, 1993, p. 29) comentou:

> Mais que uma prática religiosa é um estereótipo cultural que dota homens e mulheres de determinados atributos e condutas. O marianismo e o machismo operariam conjuntamente na ordem social mestiça, em vários padrões ideais relativos aos gêneros. Como estereótipo (espiritualidade, pureza, abnegação, sacrifício, virgindade, maternidade, etc.) o marianismo pode ou não se realizar nas práticas cotidianas femininas, porém o fundamental é que este "ideal" dá a todas as mulheres latino-americanas um forte sentido de identidade e de continuidade histórica (tradução nossa).

Entretanto, Samara (1997) chama a atenção para as controvérsias geradas em torno deste tema, no que diz respeito ao interesse das mulheres latino-americanas em manterem o *status-quo*, visto que "as diferenças tradicionais entre os sexos são funcionais para ambos", conforme sugere Jane Jaquette (apud SAMARA, 1997, p. 40). O que, no entanto, para ela, serve para mostrar a complexidade da vida das mulheres da América Latina, "onde 'marianismo' e 'machismo' são tomados com parâmetros para explicar diferenças, desigualdades e a própria identidade".

A relação de Maria com a construção identitária latino-americana é afirmada no Documento de Puebla (1979, p. 153), "A devoção mariana pertence à identidade própria dos povos da América Latina", e segundo Boff (2006, p. 104) "De fato, Maria está intimamente ligada neste Continente não somente à história dos povos e sua identidade cultural, mas, também às nações e a sua construção política".

Assim, o ideal mariano foi se forjando de forma paradoxal: Maria é Virgem e Mãe, ideal que permeia a história da cristandade, repercutindo no modelo feminino apresentado às mulheres, e, como enfatizou Pelikan (2000, p. 155):

> O paradoxo de Maria como Mãe Virgem não apenas ilustrou como também modelou, efetiva e decisivamente, o paradoxo da visão católica ortodoxa da sexualidade, resumida na glorificação da virgindade, acima do casamento - e pela instituição do sacramento do matrimônio, mas não da virgindade. [...] As tensões representadas por esse paradoxo se estenderam por grande parte da história do cristianismo e, principalmente, durante o esforço para definir o significado da moralidade e da vida cristã.

Estas repercussões, ultrapassando tempo e espaço, se encontram presentes nas reflexões dos Irmãos Maristas entrevistados, quanto à ausência de mulheres nos quadros docentes dos Colégios Maristas:

> A coisa é velha "e Deus os fez homem e mulher" então, infelizmente, com a evolução ou caminhar da história da humanidade houve dicotomia, separar homem e mulher e criou essas situações [...] E nós viemos até de certo modo da influência da época vitoriana e da época jansenista. Dentro da Igreja, o jansenismo foi forte, e no mundo a Rainha Vitória da Inglaterra, também influenciou toda a sociedade, todas as coisas (Irmão 10).

E, ao referirem-se à contribuição das mulheres nestes colégios, assim foi comentado:

> Foi uma ressurreição na Pedagogia Marista no vivenciar, na alegria do convívio, do ser e do estar. Antes era como um atrofiamento à espera de brotar e florir, como o que temos hoje em nossos Colégios. Faltava alguma coisa quando só havia masculino, algo que era da natureza humana. Um jardim florido onde você entra, e antes só tinha árvores, hoje tem flores. Qualquer fuga que isole o homem da mulher é contra a natureza humana. Mesmo se por um ideal, foi um amordaçar da natureza. Os Irmãos não entendiam o social (conversar, estar junto, conviver) estavam isolados do que era natural para eles. Foi esta a grande falha, mal do jansenismo, separar o homem da mulher. Hoje, tem muitas transformações do que era o feminino antes. Quanta diferença para melhor e para pior! Hoje você assiste o reflorescimento da humanidade, com todas as falhas do social, em que o feminino se tornou uma coisa banal, reduziram a mulher a objeto de cama e mesa, querendo elevá-la. Não há mais o respeito e consideração. Se não souberem dar o valor ao que ela é de verdade... E que ninguém pode tirar (Irmão 4).

> Mulher e homem imagem de Deus e que Deus entregou sua criação a ambos. A grande força da mulher se revela na sua atuação como Educadora (intuição e dedicação). Numa visão panorâmica, vemos nitidamente em todos os setores dos Colégios Maristas a atuação complementar do sexo feminino, abrangendo do antigo primário ao pré-vestibular, nas coordenações e na Direção. Dom Hélder Câmara tinha uma visão profunda e ampla dessa presença quando dizia: “A mulher possui qualidades especificamente femininas que, quando se unem às qualidades especificamente masculinas, permitem conseguir resultados maiores, mais expressivos e mais ricos que os que poderiam se alcançar, quando cada um dos sexos trabalha separadamente.” Deus poderia ter enviado Jesus ao Mundo sem a colaboração da Mulher. O sim de Maria foi magnífico, modelo impar para os educadores. Felizmente as pessoas vão entendendo paulatinamente, através dos séculos, que o mundo contempla tremendas modificações e os sistemas de trabalho, métodos de vida e doutrinas filosóficas, científicas e religiosas, pouco a pouco, vão cedendo à força irresistível da evolução (Ex-Irmão 3).

Vemos, também, que estas identidades foram e ainda são forjadas, a partir de uma representação androcêntrica do feminino, a qual tem como suporte ideológico o racionalismo, a primazia da razão, considerando como irracional e, portanto, inferior, tudo que se relacione ao aspecto afetivo e sensível do ser humano. Segundo Goedert (1990, p. 152):

> Historicamente o racionalismo levou o feminino à condição acima exposta, já que só ele expressa a dimensão de ternura, cuidado, auto-aceitação, sensibilidade, misericórdia, intuição, cultivo de interioridade, etc., condenando-os como sentimentos de ordem afetiva e, portanto, irracionais.

Assim é que, buscando romper com estas interpretações e posturas, nos questionamos: Seriam somente as qualidades tradicionalmente atribuídas a Maria, aquelas por ela vivenciadas? Não teria sido Maria, também, uma mulher audaciosa, corajosa, ativa, atuante e cidadã?

Sobre a participação ativa da mulher, Léon (1997, p. 14) afirma que “em diferentes culturas, épocas e classes sociais elas compartilharam uma obrigação moral: eram

realizadoras de alta energia, não aceitavam o que os outros diziam que a mulher devia ou não fazer". Algumas destas mulheres, pela autora consideradas audaciosas, escolheram autonomia em lugar de submissão social e sexual.

Nesta perspectiva, podemos considerar Maria **uma mulher audaciosa,** pois, dentre os momentos de sua vida, temos vários exemplos:

Ela interpelou o Anjo Gabriel (Lc 1,28-37), em uma situação na qual, deduz-se, ser o silêncio e a imediata resposta afirmativa, o esperado de um ser humano e, principalmente, de uma jovem mulher diante de um mensageiro do Senhor. Entretanto, Maria ousa questionar o ser celestial, fazendo uso de seu livre arbítrio como filha de Deus:

> Entrando o anjo onde ela estava, disse-lhe: Deus te salve, cheia de graça; O Senhor é contigo. Ela ao ouvir estas palavras, *perturbou-se e discorria pensativa que saudação seria esta.* O Anjo disse-lhe: Não temas, Maria, pois achaste graça diante de Deus; Eis que conceberás no teu ventre, e darás à luz um filho, a quem porás o nome de Jesus. Este será grande, será chamado Filho do Altíssimo e o Senhor Deus lhe dará o trono de seu pai Davi; Reinará sobre a casa de Jacó eternamente, e o seu reino não terá fim. *Maria disse ao anjo: como se fará isso, pois eu não conheço varão?* Respondendo o anjo, disse-lhe: O Espírito Santo descerá sobre ti e a virtude do Altíssimo te cobrirá com tua sombra; por isso mesmo o Santo que há de nascer de ti, será chamado de Filho de Deus (grifo nosso).

Encontramos outra manifestação da audácia de Maria ao responder "sim" ao anjo, o qual é assumido em uma postura de obediência à vontade do Pai, mas como "suprema atividade, não passividade" (PELIKAN, 2000, p. 120).

Ao responder: "Faça-se em mim segundo a tua palavra" (Lc 1,38) – o Fiat[74], a jovem mulher Maria sintetiza a "mulher-Israel", isto é, "a comunidade do povo eleito em caminho para o Menino Redentor" (AUTRAN, 1992, p. 170).

Portanto, ela assumiu, sozinha, o compromisso com Deus de gerar Seu Filho (Lc 1, 18-25), sem consulta ou consentimento de seu pai ou de São José, de quem estava noiva, submissão que era costume, na época.

Estas atitudes nos levam a considerar a audácia de Maria, como característica de seu ser mulher, e, especialmente, de ser Filha de Deus, à Sua imagem e semelhança, condição que move esta audácia.

Maria é, também, uma **mulher de coragem,** compreendida como a "*mulier fortis*" proposta no livro dos Provérbios (31, 10). Como não reconhecer em Maria a mulher coragem? Já que somente caberia a uma mulher corajosa:

---

[74] Expressão que significa "faça-se", dar o consentimento, o mesmo que: "assim seja" (Cf. DE FIORE; MEO, 1995; CATECISMO..., 1993).

- Ter presenciado a paixão e morte de seu Filho, com todo o sofrimento humano que lhe foi imposto (Mater Dolorosa) e, ao mesmo tempo, assumir seu papel de Mãe da Humanidade:

> Perto da cruz de Jesus, permaneciam em pé a sua Mãe, a irmã de sua Mãe, Maria mulher de Cleopas, e Maria Madalena. Jesus, então, vendo sua Mãe e, perto dela o discípulo a quem amava, disse à sua Mãe: 'Mulher, eis o teu filho!' Disse ao discípulo: 'Eis a tua Mãe!'(Jo 19, 25-27).

- Ter permanecido confiante, ao lado dos apóstolos, após a morte de Jesus, quando muitos estavam temerosos e incrédulos diante deste fato: "Todos eles perseveram unanimemente na oração, juntamente com as mulheres, entre elas Maria, mãe de Jesus, e os irmãos dele" (At 1,14).

Estes, dentre outros momentos da vida de Maria, atestam o que afirma Pelikan (2000, p. 129): "Mulher de Coragem tornou-se então, uma notável designação e a metáfora para identificar Maria como guerreira, como conquistadora e líder".

Vemos que Maria é uma **mulher ativa e atuante**. Nesta perspectiva é que compreendemos sua presença junto a Isabel, durante sua gravidez (Lc 1, 41-56). Ao deslocar-se para a casa de Isabel e com ela passar cerca de três meses, Maria expõe sua solidariedade, mas, também, sua presença atuante junto à Mãe não somente do primo de Jesus, mas daquele que viria a ter papel significativo na sua vida pública e em sua missão salvífica, como seu precursor e anunciador: São João, o Batista.

Agindo assim, Maria se faz presente neste momento da História da Salvação na perspectiva cristã, e, ao fazê-lo, evidencia-se sua postura de mulher ativa e atuante, reconhecendo-se como elemento-chave desta História, ao entoar o Magnificat (Lc 1, 46-56) sobre o que comentaremos posteriormente. Outro momento, dá-se nas Bodas de Caná (Jo 2,1-12), quando a intervenção de Maria é provocadora e decisiva para o "início dos sinais" através do primeiro milagre de Jesus.

Maria é reconhecida no Documento de Puebla (1979, p. 156), como uma mulher livre, ativa e participante: "Maria, por sua livre cooperação na nova aliança de Cristo, é junto a ele *protagonista da história*" (grifo nosso), o que nos reporta à "virtuosa cidadã" que nela reconhecemos, e sobre o qual detalharemos posteriormente, pondo em evidência sua participação como mulher no contexto em que se encontrava.

Segundo Boff (2006, p. 73-78) Maria é uma mulher pobre e forte, lutadora, aguerrida e agonal, "no sentido de *agon*=luta", que se evidencia na luta entre a Mulher e a Serpente, entre o bem e o mal.

E nos remetemos ao Documento de Puebla (1979, p. 159), que assim sintetiza:

> Maria é mulher. É "a bendita entre todas as mulheres". Nela dignifica a Deus a mulher elevando-a a dimensões inimagináveis. Em Maria o evangelho penetrou a feminilidade, redimiu-a e exaltou-a. Isto é de importância capital para nosso horizonte cultural, em que a mulher deve ser valorizada muito mais e em que suas tarefas sociais se estão definindo com mais clareza e amplidão.

Entretanto, convêm reconhecer que o ideal mariano no Ocidente, histórica e socialmente construído e repassado, evidenciou um único acontecimento da vida de Maria: sua maternidade. Maria é considerada "a Mãe", por sê-lo do Filho de Deus, como crêem os católicos; entretanto, sua maternidade é virginal, como afirma o dogma mariano mencionado[75].

E, em decorrência de sua maternidade, Maria é também reconhecida como mestra e educadora, conforme comenta Javierre (1990, p. 6): "Maria é mãe e mestra de Cristo. Maria é mãe e mestra de todos os cristãos".

Compreendemos, portanto, ser este um outro aspecto do ideal mariano difundido pela Igreja Católica: o magistério de Maria, como passamos a discorrer, apoiados por Documentos papais, conciliares e do Instituto Marista.

5.1.2 Ideal mariano e magistério

Na Igreja Católica, Maria é reconhecida como educadora de seu Filho, Jesus, e da Igreja, sendo invocada como "Educadora e Mestra", conforme nos atestam vários documentos papais, dentre os quais:

1- A Carta Encíclica *"Adiutricem Populi"*, do Papa Leão XIII (1878-1903), de 5 de setembro de 1895:

> **Maria no Cenáculo mestra dos apóstolos -** Por sua parte, Maria generosamente aceitou e tem cumprido essa singular e pesada missão, cujos inícios foram consagrados no Cenáculo. Desde então ela ajudou admiravelmente os primeiros fiéis com a santidade do seu exemplo, com a autoridade dos seus conselhos, com a doçura dos seus incentivos, com a eficácia das Suas orações, tornando-se assim verdadeiramente mãe da Igreja mestra e rainha dos Apóstolos, aos quais comunicou também aqueles divinos oráculos que ela "conservava ciosamente no seu coração".

2- Exortação Apostólica *"Signum Magnum"*, do Papa Paulo VI (1963-1978), de 13 de maio de 1967:

---

[75] A natureza e objeto deste trabalho não nos permitem discutir a questão religiosa sobre a virgindade de Maria, que é um dos quatro dogmas marianos da Igreja Católica, como vimos, sendo, portanto, uma questão de fé.

> **Maria Educadora da Igreja com a fascinação das suas virtudes -** Não se esgota, porém, no patrocínio junto do Filho a cooperação da Mãe da Igreja no desenvolvimento da vida divina nas almas. Ela exerce sobre os homens remidos uma outra influência: a do exemplo. Influência, na verdade, importantíssima, segundo a conhecida máxima: "As palavras movem, mas o exemplo arrasta". Realmente, tal como os ensinamentos dos pais adquirem eficácia bem maior se são apoiados pelo exemplo duma vida dentro das normas da prudência humana e cristã, assim também a suavidade e o encanto das excelsas virtudes da Imaculada Mãe de Deus atraem de maneira irresistível os ânimos para a imitação do divino modelo, Jesus Cristo, de que Ela foi a mais fiel imagem. Por isso o Concílio declarou: "A Igreja, reflectindo piedosamente sobre Maria e contemplando-a à luz do Verbo feito homem, cheia de respeito penetra mais e mais no íntimo do altíssimo mistério da Encarnação e vai tomando cada vez mais a semelhança do seu Esposo" (L.G. 65).

3- A Exortação Pastoral "*Marialis Cultus*" do Papa Paulo VI (1963-1978), de 2 de fevereiro de 1974: "**A Virgem Maria modelo da igreja, no exercício do culto –** Exemplar de toda a Igreja, no exercício do culto divino, Maria é também, evidentemente, mestra de vida espiritual para cada um dos cristãos".

4- O artigo do Papa João Paulo II (1978-2005), "**Maria - Educadora do Filho de Deus**", de 7 de dezembro de 1996, em que comenta:

> Os dons especiais, de que Deus tinha colmado Maria, tornavam-na particularmente idônea a desempenhar a tarefa de mãe e educadora. Nas circunstâncias concretas de todos os dias, Jesus podia encontrar nela um modelo a seguir e a imitar, e um exemplo de amor perfeito para com Deus e os irmãos. [...] Os poucos elementos que o Evangelho oferece, não nos consentem conhecer e avaliar completamente as modalidades da ação pedagógica de Maria para com o seu Filho divino. Sem dúvida, foi ela, juntamente com José, que introduziu Jesus nos ritos e prescrições de Moisés, na oração ao Deus da aliança mediante o uso dos Salmos, na história do povo de Israel centrada no êxodo do Egito. Dela e de José Jesus aprendeu a freqüentar a sinagoga e a realizar a peregrinação anual a Jerusalém, por ocasião da Páscoa. Olhando para os resultados, podemos sem dúvida deduzir que a obra educativa de Maria foi muito incisiva e profunda, e encontrou na psicologia humana de Jesus um terreno muito fértil.

No mesmo artigo, assim o Papa João Paulo II (1978-2005) referiu-se às características da tarefa educativa de Maria:

> Ela garantiu apenas as condições favoráveis para que se pudessem realizar os dinamismos e os valores essenciais de um crescimento, já presentes no Filho. Por exemplo, a ausência em Jesus de qualquer forma de pecado exigia de Maria uma orientação sempre positiva, com a exclusão de intervenções corretivas para com Ele. Além disso, se foi a Mãe que introduziu Jesus na cultura e nas tradições do povo de Israel, será Ele, desde o episódio do encontro no Templo, a revelar a plena consciência de ser o Filho de Deus, enviado para irradiar a verdade no mundo, seguindo exclusivamente a vontade do Pai. De "mestra" do seu filho, Maria torna-se assim a humilde discípula do divino Mestre por ela gerado. Permanece a grandeza da tarefa da Virgem Mãe: desde a infância até a idade adulta, ela ajudou o Filho Jesus a crescer "em sabedoria, em estatura e em graça" (Lc. 2, 52) e a formar-se para a Sua missão. Maria e José emergem por isso como modelos de todos os educadores.

Vislumbramos, também, a presença de Maria, mulher-educadora do povo de Deus ao longo de sua História, conforme expõe o Papa João Paulo II, em "Na Escola de Maria, Mulher Eucarística", na Carta Encíclica *Ecclesia de Eucharistia* (2003):

> Eucaristia é um mistério de fé que excede tanto a nossa inteligência que nos obriga ao mais puro abandono à palavra de Deus, ninguém melhor do que Maria pode servir-nos de apoio e guia nesta atitude de abandono. Todas as vezes que repetimos o gesto de Cristo na Última Ceia dando cumprimento ao seu mandato: "Fazei isto em memória de Mim", ao mesmo tempo acolhemos o convite que Maria nos faz para obedecermos a seu Filho sem hesitação: "Fazei o que Ele vos disser" (Jo 2, 5). Com a solicitude materna manifestada nas bodas de Caná, Ela parece dizer-nos: "Não hesiteis, confiai na palavra do meu Filho. Se Ele pôde mudar a água em vinho, também é capaz de fazer do pão e do vinho o seu corpo e sangue, entregando aos crentes, neste mistério, o memorial vivo da sua Páscoa e tornando-se assim "pão de vida". De certo modo, Maria praticou a sua fé eucarística ainda antes de ser instituída a Eucaristia, quando ofereceu o seu ventre virginal para a encarnação do Verbo de Deus. A Eucaristia, ao mesmo tempo que evoca a paixão e a ressurreição, coloca-se no prolongamento da encarnação. E Maria, na anunciação, concebeu o Filho divino também na realidade física do corpo e do sangue, em certa medida antecipando nela o que se realiza sacramentalmente em cada crente quando recebe, no sinal do pão e do vinho, o corpo e o sangue do Senhor. Existe, pois, uma profunda analogia entre o fiat pronunciado por Maria, em resposta às palavras do Anjo, e o amém que cada fiel pronuncia quando recebe o corpo do Senhor.

E dentre os Documentos da Igreja Católica, destacamos da Constituição Dogmática *"Lúmen Gentium"* sobre a Igreja, do Concílio Vaticano II, que, em seu Capítulo VIII, intitulado "A Bem-Aventurada Virgem Maria Mãe de Deus no mistério de Cristo e da Igreja", assim afirma: "O Filho que ela gerou foi por Deus constituído primogênito entre muitos irmãos (cf. Rom. 8, 29), isto é, entre os fiéis em cuja geração e educação ela coopera com materno amor."

Nas "Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Evangelização do presente e do futuro na América Latina", realizada em Puebla de Los Angeles, México, de 27 de janeiro a 13 de fevereiro de 1979, temos afirmado que:

> Enquanto peregrinamos Maria será a mãe educadora da fé (LG 63). Ela cuida que o Evangelho nos penetre intimamente, plasme nossa vida de cada dia e produza em nós frutos de santidade. Ela precisa ser cada vez mais a pedagoga do Evangelho na América Latina (DOCUMENTO DE PUEBLA, 1979, p. 156).

Marcelino Champagnat também reconheceu Maria como educadora e o fez ao tê-la escolhido como modelo do educador Marista e Primeira Superiora do Instituto, conforme decorremos nas Tesselas anteriores, o que confirmou Furet (1989, p. 317): "Quer que os Irmãos considerem Maria como Mãe, Padroeira, Modelo e Primeira Superiora, e que tenham, portanto, para com ela os sentimentos exigidos por esses títulos".

Nas “Regras Comuns do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria” (apud SILVEIRA, 1994, p. 75), no Capítulo VI – De Devoção a Maria, fica explícita a assertiva acima, referindo-se aos Irmãos Maristas:

> O amor a Maria leva-lo-á, sobretudo, a imitá-la e a assimilar seu espírito; Ela é seu modelo e eles devem imitá-la de tal modo que tudo em sua pessoa, conduta, palavras e ações lembre Maria, retrate seu espírito e suas virtudes. As virtudes que os Irmãos procurarão mais intensamente imitar em Maria são: humildade, pureza e terno amor a Jesus Cristo. [...] No ensino e educação das crianças, referirão o exemplo da Santíssima Virgem educando e instruindo o santo Menino Jesus, lembrando-se que foi sob a proteção e os olhares de Maria que este adorável Filho cresceu em sabedoria, idade e graça, diante de Deus e dos homens. Cultivarão a humildade, a doçura, a caridade, o devotamento e as santas disposições com as quais a divina Mãe cuidou do divino Filho, a fim de merecerem que seus alunos se formem na virtude, cresçam em idade, graça e piedade, sob sua inspiração. Enfim, a vida de Maria e seus exemplos de virtude serão sua norma de conduta. É neste modelo, como em um espelho, que discernirão o que devem fazer ou evitar para agradar à sua divina Mãe, imitá-la e se comportarem como verdadeiros filhos.

Portanto, a imitação das virtudes de Maria, como: a humildade, a modéstia e o amor a Jesus e seus exemplos, devia ser a “norma de conduta dos Irmãos” (FURET, 1987, p. 460), os quais perpassariam seu fazer docente, tornando-se, por conseguinte, sua norma de conduta como educadores.

“Membro de um Instituto consagrado a Maria Santíssima, deve empenhar-se de maneira especial para assumir o espírito de tão Boa Mãe e para imitar-lhe as virtudes” (CONSTITUIÇÕES E REGRAS DO GOVERNO apud SILVEIRA, 1994, p. 420).

O que é ratificado um século e meio depois, pelas “Atas e Documentos”, do XVI Capítulo Geral de 1968:

> Logo no início o Pe. Champagnat deu a seus discípulos, para realizarem sua tarefa, um espírito particular, baseado em profunda devoção a Maria. “O Irmão não deve somente retratar a vida e as atitudes de MARIA, mas na instrução e educação dos alunos, propor-se-á o exemplo da Virgem MARIA educando e servindo o Menino Jesus; aplicar-se-á em imitar a humildade, a doçura, a caridade, a dedicação e as santas disposições com que a divina Mãe cuidou do infante divino!” Numa palavra será MARISTA [Destaques de acordo com o original].

E no “Documento Marial” (1969, p. 35), assim se encontra expresso:

> Toda educação levada sob o influxo da Virgem aprofunda suas raízes na própria maternidade espiritual de Maria. Mãe dos fiéis, ela exerce em relação a eles o múnus de educadora, não apenas por sua intercessão sempre eficaz, como também pela força de seus exemplos.

Portanto, Maria, como Educadora de Jesus em Nazaré, é modelo do educador Marista. Conforme Sester (1996, p. 35), referindo-se aos Irmãos, e, em decorrência, nos anos

posteriores, aos leigos e leigas atuando em suas escolas; “a imitação do amor de Maria e da educadora de Jesus impõe-se aos Irmãos por duas razões: porque esse amor é a fonte de toda vida espiritual e o meio necessário para cumprir eficazmente sua tarefa apostólica”.

Desta maneira, além de ser expressão modelar de mãe, Maria é reconhecida como educadora, visão que, no entanto, extrapola o âmbito eclesial católico, e encontra-se presente no modelo proposto às mulheres professoras, no processo de feminização do magistério, como apresentamos a seguir.

5.2 O ideal mariano como modelo de docência

5.2.1 O ideal mariano e a feminização docente

A concepção das qualidades de docilidade, ternura, abnegação, dentre outras, como atributos da Virgem Maria, construídos histórica e socialmente no Ocidente, será referência para o exercício de profissões ditas “femininas”, como o magistério, e, neste caso, reforçado pela própria figura de Maria como educadora, conforme aludimos.

Assim, Ela é o modelo para a mulher professora no processo de feminização do magistério, numa amálgama de suas duas expressões: Mãe e Virgem. E, sobre este processo, Pereira (apud FONTANA, 2000, p. 34) comenta:

> E o jeito de ser mulher, cunhado pelo ideal religioso desloca-se para o jeito de ser professora. Por esse ideário, a mulher assume, na sua forma de ser, a esposa dedicada, a mãe amorosa, a boa dona de casa, a filha obediente, a docilidade, a meiguice, o ar angelical. Cumpre sua “missão” nesses papéis sociais. Missão essa impressa como marca indelével. É também assim que a professora se torna no exercício de sua profissão: a missionária dedicada a seus alunos, a mulher professora que se transveste de mãe e tia e se desdobra em carinho para seus alunos-filhos, sobrinhos e com eles se preocupa e supre as suas necessidades mais primárias [...]. É nesse jeito de ser da professora que é possível perceber o religioso implícito no ethos pedagógico.

E ao referir-se à feminização docente no Brasil, assim afirma Almeida (2001, p. 118):

> Essa concepção sobre atributos femininos, principalmente a pureza e a ausência de instinto sexual, induzia ao arquétipo religioso da comparação com a Virgem, pregada sobremaneira pela Igreja Católica, que disputava seu espaço terreno com as novas religiões que despontavam no cenário nacional, em especial a protestante, divulgada após a vinda dos missionários norte-americanos a partir de 1870. Ao mesmo tempo, tal imagética revela uma mudança de mentalidades, em vista das concepções vigentes nos séculos XVII e XVIII, quando se pregava a lascívia e a maldade inatas das mulheres, alocadas no discurso anti-feminino desse período e de períodos anteriores.

Nesta perspectiva, destacamos também os registros de Magalhães Júnior (2002, p. 87); ao referirir-se à formação católica feminina no fim do século XIX e primeira metade do século XX no Brasil:

> A formação cristã era o arcabouço de toda educação feminina. As condutas eram modeladas, tomando como referencial a própria figura de Maria, a mãe de Jesus, símbolo de abnegação e conduta. O modelo mariano se fez presente nas instituições educacionais como referencial para alcançar uma "purificação". As moças deveriam viver seguindo os modelos visto como "santos", uma existência de sacrifício em nome de um ideal salvacionista. O cotidiano estava marcado por uma bipolaridade de condutas. De um lado, estava a figura de Eva que, não obedecendo às palavras de Deus, comeu do fruto da árvore que se encontrava no meio do jardim do Éden (Gênesis, cap. 3, 3), símbolo de transgressão. Eva serviria de "caminho a não ser tomado". Do outro lado, encontra-se Maria, que era o "verdadeiro" exemplo, concebeu um filho sendo ainda virgem (Mateus, cap. 1, 2 e 3), representando, assim, uma "pureza" sem igual. Em uma sociedade que prezava valores como a virgindade e a maternidade, Maria era o exemplo a ser tomado. A mulher deveria se espelhar nos princípios cristãos e viver uma vida de dedicação e obediência.

Desta maneira, vemos traduzidos na docência aspectos do ideal mariano, conforme discorremos, e, sobre os dois modelos supracitados, assim se posicionou Louro (2004, p. 447):

> A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não-escolha, pois se esperava que as meninas e jovens constituíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através do símbolo mariano se apelava também para a *sagrada missão* da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas (grifo do autor).

Maria, como imagem ideal do feminino, é referência modelar para as atividades ocupacionais assumidas pelas mulheres, como buscamos evidenciar. Em se tratando do magistério, estabelece-se, assim, um vínculo entre ele e a maternagem[76].

Entretanto, convém frisar que a concepção da maternidade como expressão de afeto, educação e cuidado, foi se constituindo social e historicamente, nas diversas culturas ao longo de séculos, como bem demonstraram Ariès (1978), Badinter (1980), Casey (1992) e Cambi (1999).

Assim, a confluência de variados fatores foram configurando esta visão da maternidade, tendo como pano de fundo as alterações econômico-sociais provocadas pelas revoluções francesa e industrial, e o advento do capitalismo, dentre os quais destacamos:

---

[76] Termo usado como tradução da palavra inglesa *mothering*, para evidenciar o caráter histórico-cultural da criação de filhos, distinguindo-o da dimensão biológica da maternidade, expressa no termo *motherhwood*.

1. A “descoberta da infância”, isto é, “a consciência da particularidade infantil; essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do jovem” (ARIÈS, 1978, p. 156), e que não existia até a Idade Média;
2. Os nascimentos da escola e da Pedagogia, conforme já nos referimos anteriormente, e a decorrente valorização da educação;
3. A distinção entre as esferas pública e privada, conforme já mencionamos, sendo esta última permeada pelo sentimento moderno da família, pautado numa afetividade e em cuidados que a concepção de infância suscitou;
4. A crescente urbanização das cidades e decorrente preocupação com a higiene e a saúde física das crianças, bem como a atuação dos médicos higienistas;
5. As contribuições teóricas de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), e de Friederich Fröbel (1772-1852), dentre outros estudiosos voltados para a infância;
6. A emergência da Psicologia Infantil, nos Estados Unidos, com Stanley Hall (1846-1924), e o processo de psicologização da Pedagogia;
7. Além, da identificação da mulher com a maternidade e com o ideal mariano proposto pela Igreja Católica, e sua inserção no mercado de trabalho e no fazer docente, conforme aludimos anteriormente.

Desta maneira, ocorreu a transposição do modelo de maternidade total para a escola, presente no processo de maternagem exercido pelas professoras junto aos/as educandos/as.

Esta visão tem por base as teorias do instinto materno e do modelo de maternidade total, que postulam que a mãe seria a única capaz de cuidar de seu filho, visto que ela estaria preparada biologicamente para exercer esta função. Teorias que foram discutidas e questionadas por Badinter (1980, 1993) em suas obras que versam sobre “o mito do amor materno”.

Segundo Rosemberg, Piza e Montenegro (1990, p. 96), ao referirem-se ao Século XX:

> A maternidade prescrita, a partir dos anos 50 é de que a mãe é responsável por todas as facetas da vida dos(as) filhos (as), especialmente seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Esta ideologia do amor materno, e o paradigma funcionalista da família nuclear completa com divisão sexual de trabalho perpassam o todo social: orientam as políticas sociais e escolares; produzem conhecimento científico; são divulgadas pela mídia, por profissionais da psicologia e ensinadas às professoras, na sua própria formação.

O ideal mariano também permeará variados mecanismos normativos de ação e controle das atividades e atitudes da mulher professora, expressos em orientações, normas, regulamentos, decretos e leis, ao longo do processo de construção do trabalho docente no Brasil.

Entretanto, limitamos as referências dos dispositivos legais até a década de 1940, tendo em vista a faixa etária das professoras pioneiras dos colégios da Província Marista do Brasil Norte, e a relação destas com seu nível de escolaridade (Anexo E), donde depreende-se que a formação acadêmica delas ocorreu nesta década e nas duas décadas seguintes, quando ainda permanecia em vigor a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei Nº 8. 530, de 2 de janeiro de 1946).

No período imperial brasileiro, a aprovação da Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827, estabelecia a instituição de escolas para meninas, com mestras para ministrarem as quatro operações, leitura, escrita, catecismo, e atividades voltadas para a economia doméstica, sendo excluídas as noções de Geometria.

As mestras seriam nomeadas pelos presidentes das Províncias, desde que fossem brasileiras, de reconhecida "honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino" (MOACYR apud CHAMON, 2005, p. 31) e após se submeterem a exame público; seus vencimentos seriam iguais aos dos mestres e seriam vitalícios.

E nos pré-requisitos para o ingresso de candidatos/as na primeira Escola Normal brasileira, no Rio de Janeiro, em 1835, constavam: "ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever" (MOACYR apud TANURI, 2000, p. 64).

Sobre o que comenta Chamon (2005, p. 31):

> O destaque legal para o ensino das meninas exige das mestras uma série de atributos morais, além do ensinamento que deveriam realizar. A professora deverá ser um exemplo de virtude e de comportamentos considerados fundamentais para a ordem escolar e social que se queria produzir. Isso perpetua, nas escolas, um espaço seguro para a preservação dos valores sociais que tanto interessavam à ideologia patriarcal.

Neste sentido, tomamos como exemplo o Estado do Maranhão, onde a fundação da Inspetoria da Instrução Pública, em 1841, reforçou o controle de toda a educação da Província por parte das autoridades locais, o qual se efetivou mediante a fiscalização das escolas, direção e regulamento do sistema e método prático de ensino, orientação e esclarecimento aos professores para o bom desempenho de suas funções, além da vigilância do procedimento dos professores particulares.

Tendo em vista que neste período, no Maranhão, havia a presença da mulher na educação, tanto no magistério quanto na fundação de escolas nas cidades e vilas, em decorrência da Lei supracitada[77], depreende-se que não só as professoras, mas, também, as donas de colégios estavam submetidas à aludida vigilância de seus procedimentos pessoais.

Nas últimas décadas do Império, o Brasil testemunhou a expansão das Escolas Normais, como vimos, principalmente em decorrência da pressão da classe média da época, e a feminização do magistério.

Em 1873, de acordo com Moacyr (apud LOURO, 2004, p. 456), uma Escola Normal da Capital da Província do Espírito Santo exigia, para admissão de seus/as alunos/as: "provar que sabe ler, escrever e contar, que tem 16 anos de idade pelo menos, bons costumes e que não sofre de moléstia contagiosa ou repugnante".

Estes mencionados mecanismos de controle das professoras, por meio das exigências de exames, atestados médicos, vacinas e similares decorrem das repercussões do modelo dos higienistas franceses, conforme aludimos na Primeira Tessela, também difundido e adotado no Brasil, estando traduzido no binômio educar-civilizar a Pátria, presente também na Primeira República.

Suas repercussões foram significativas para e no processo de feminização docente[78], em que as professoras, como "construtoras da nação", na expressão de Müller (1999), tiveram preponderante papel.

Para Bruschini e Amado (1988, p. 7) e Demartini e Antunes (2002, p. 75) um elemento fundamental para a feminização docente foi o conceito de vocação, historicamente aceito e expresso para justificar esta escolha profissional "adequada à natureza feminina". E assim justifica Villela (2000, p. 122):

> Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de idéias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade 'sadia'.

---

[77] De 1840 a 1890, São Luís do Maranhão viveu um período de "franca florescência escolar", na expressão de Pacheco (1969, p. 310), pois existiam, para as jovens da sociedade ludovicense, os Colégios: Nossa Senhora da Glória, das irmãs Abranches; Nossa Senhora da Soledade, da Srª Maria Emília Carmini; e de Santana, sob a direção da Srª Raimunda da Silva Miranda, Colégio Nossa Senhora do Aparo, de propriedade da senhora Filomena Tavares Pedreira e Aula Santa Bárbara da Senhora Isabel Ignês dos Santos, constituindo-se (que se tem notícia até hoje) as primeiras mulheres professoras responsáveis pela educação da elite feminina maranhense.

[78] Estiveram presentes no processo de formação das professoras, por meio das disciplinas Higiene e Educação, Higiene e Puericultura, constantes nos currículos das Escolas Normais, e estabelecidos pela legislação educacional da época, como, por exemplo, no Decreto – Lei 8.530, de 2 de novembro de 1946, conforme nos informam Tanuri (2000), Villela (2000), Freitas (2003) e Souza (2005).

A exigência do Curso Normal passou a constar em vários documentos legais, como o Decreto nº 981, de 2 de setembro de 1914, do Rio de Janeiro, como condição para o acesso ao magistério primário do município e o Regulamento de Ensino (Regulamento da Instrução e Regulamento da Escola Normal) baixado como Decreto Nº 353, de 13 de janeiro de 1914, em Mato Grosso, que previa, como exigência para o concurso estadual, que a candidata apresentasse autorização do pai, ou da mãe, se fosse órfã; do marido, se fosse casada; e atestado de boa conduta, moral e civil, dado por uma autoridade policial, mesmo se maior de idade.

A exigência de autorização do marido às candidatas casadas, se encontrava amparada em uma legislação mais abrangente: o Código Civil[79], Lei Nº 3071, de 1º de janeiro de 1916, que assim determinava em seus artigos 242 a 244:

> Art.242. A mulher não pode, sem autorização do marido: [...] exercer a profissão.[80]
>
> Art. 243. A autorização do marido pode ser geral ou especial, mas deve constar de instrumento público ou particular previamente autenticado.
> Parágrafo Único: Considerar-se-á sempre autorizada pelo marido a mulher que ocupar cargo público, ou, por mais de 6 (seis) meses se entregar a profissão exercida fora do lar conjugal.
>
> Art. 244. Esta autorização é revogável a todo tempo, respeitados os direitos de terceiros e os efeitos necessários dos atos iniciados.

O Parágrafo Único supracitado foi suprimido pelo Decreto do Poder Legislativo, nº 3. 725, de 15 de janeiro de 1919, sendo mantida a autoridade do marido sobre a esposa quanto ao seu exercício profissional.

Também a organização do sistema de ensino e o controle, através das Inspetorias, possibilitaram a criação de mecanismos de repressão da mulher professora, atrelando o privado ao público, no que concerne à sua conduta pessoal, incluindo os casos de adultério, como parâmetro de seu desempenho profissional.

As professoras estariam, portanto, passíveis de se submeterem a sindicâncias e inquéritos, podendo sofrer sanções que culminariam em sua demissão. Mas estas regras de comportamento variaram nas diferentes regiões do País. Sobre esta situação, assim comentou Müller (1999, p. 11-12):

> Quais foram os elementos de civilidade e moralidade que mais comumente apareciam como virtudes a serem ensinadas nas escolas primárias? O bom comportamento na casa e na rua, respeito e consideração aos outros, principalmente aos mais graduados; o amor ao trabalho; o amor ao dever; o amor aos pais; o

[79] Revogado pela Lei nº 10. 406 de 1º de janeiro de 2002.
[80] Artigo suprimido pela Lei nº 4121 de 27 de fevereiro de 1962, conhecido como Estatuto da Mulher Casada.

> sentimento de caridade; a aversão à mentira; a aversão aos jogos; aversão aos vícios de bebida e do fumo, etc. Sendo a professora responsável por transmitir esses elementos de civilidade e moralidade aos seus alunos, sua conduta moral foi esquadrinhada e posta em parâmetros bem definidos e delimitados. Afinal, a professora primária, civilizadora e moralizadora por excelência, pouco a pouco vê abertas as portas do mercado de trabalho e ingressa no espaço público; mas, para obter esse ingresso, deveria demonstrar estar em condições de assumir esse papel. Entretanto, por outro lado, está permanentemente ameaçada de ver sua credibilidade posta em dúvida.

Neste sentido, são importantes as contribuições de Reis (1994, p. 111) que investigou as imagens de professoras presentes na literatura e na imprensa do período de 1895 a 1920, em São Paulo, as quais "oferecem um instigante contraste com a maneira como são apresentadas nos processos administrativos, em que a vida pública e privada era exposta a detalhados esquadrinhamentos".

A autora destaca os atributos com que as professoras foram dotadas nas fontes literárias e da imprensa, estudadas, como seja: "sacerdotisas, peregrinas, abnegadas missionárias; bandeirantes, apóstolas, paladinas do progresso; obreiras e insurgentes", em contraponto àquelas presentes nos processos disciplinares a que estas foram submetidas, sendo, pois, vistas como "faladeiras, preconceituosas, vingativas; mentirosas e cruéis". Colocando-os ao lado das adjetivações utilizadas para os professores: "pescadores, mártires, ascetas", a autora revela que:

> Os homens, ao serem acusados, eram qualificados nos processos como seres políticos, motivando desavenças públicas; as mulheres eram consideradas seres da esfera do privado e severamente julgadas segundo os seus valores, mas apesar disso surgem como mais resistentes à prepotência das autoridades e, portanto, passíveis propulsoras de mudanças (REIS, 1994, p. 111).

Destacamos, também, o contributo de Silva (2005), mediante seu estudo comparado sobre o comportamento exigido ao bom professor, por meio da legislação vigente em Portugal e nos Estados de Santa Catarina e São Paulo, no período de 1889 a 1930.

Deste trabalho colocamos em relevo os dados pertinentes aos Estados brasileiros pesquisados, no que se refere às legislações do Ensino Normal, relativos aos "dispositivos de controle moral"[81], usando a expressão da autora, em cuja redação observamos o uso exclusivo do masculino para referir-se à/o candidata/o ao magistério, em detrimento da presença das mulheres professoras nos corpos docentes e discentes desses Estudos:

---

[81] Segundo a autora "os itens registrados têm como propósito apresentar alguns dos dispositivos encontrados na legislação pesquisada. Eles não representam a totalidade nem esgotam todos os textos. Foram pinçados apenas os que mais diretamente se referiam ao controle moral, pois havia outros requisitos exigidos para ingresso na Escola Normal e no Magistério, assim como outros motivos para aplicação de penas ao longo da carreira e para demissão" (SILVA, 2005, p. 3).

1- Com relação à moralidade do aspirante à Escola Normal, era exigido um "atestado de moralidade", ou atestado de bons costumes, e "ter bom comportamento moral e civil" para requerer sua matrícula. Este dispositivo esteve presente nas legislações de São Paulo, nos anos de 1890, 1893, 1902, 1911 e 1918.

Em Santa Catarina, não era permitida a matrícula de candidatos que tivessem sido expulsos de algum "estabelecimento de instrução", conforme era previsto em 1896.

2- Quanto à moralidade do candidato ao magistério Primário, a legislação do Estado de São Paulo, nos anos de 1899, 1921 e 1926, exigia a apresentação de "atestado de moralidade", e em Santa Catarina era negado o "exercício àquele que tivesse sofrido condenação por crime contra a moral e os bons costumes", em 1907; e impedia a nomeação daqueles que tivessem "notoriamente maus costumes", nos anos de 1910 e 1913.

3- No que se refere à moralidade do professor Primário, em São Paulo, em 1893, era passível de demissão o professor que tivesse "mau procedimento moral", e, em 1912, a legislação previa suspensão àqueles docentes que, "entre outros motivos, dessem 'maus exemplos' ou inoculassem 'maus princípios no animo dos alunos'; àqueles que entre os alunos fomentassem imoralidades ou tivessem comportamento contrário aos bons costumes".

4- A legislação de Santa Catarina referiu-se também à residência dos professores, estabelecendo regras que a disciplinavam, dispositivo presente nos anos de 1907, 1910, 1913, 1914, 1928, 1909 e 1919.

Paulatinamente foi se delineando o perfil das professoras Primárias, à época, o que foi limitando o percentual das possíveis candidatas: ter mais de 18 anos e ter até 40 anos; apresentar atestado médico comprovando ter boa saúde; ter Curso Normal; apresentar controle emocional; estar disponível para adquirir novos conhecimentos e que sua sensibilidade fosse educada; ter e demonstrar amor à criança, à educação e à Pátria, estando disponível a sacrificar-se por elas.

De acordo com a Reforma de Fernando Azevedo (1928), as candidatas ao Magistério Primário deveriam ter concluído o Curso Complementar, anexo à Escola Normal; não serem portadoras de doenças transmissíveis; não apresentar defeito físico incompatível com esta função; e serem aprovadas nos testes de idade mental adulta.

Novos requisitos passaram a ser exigidos para o ingresso na Escola Normal, a partir de 1932: ter entre 18 e 28 anos; não ter doenças contagiosas ou repugnantes; não ter

defeito físico incompatível com a profissão; comprovante de vacinas antivariólica e antífica; comprovar ter bons hábitos de personalidade e higiênicos, boa conduta social e ter vocação individual e familiar, através da presença de outros professores na família; além de submeter-se aos exames de admissão.

Muitos destes mecanismos de controle foram ratificados a partir de 1943, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) Decreto Lei Nº 5. 452, de 1º de maio de 1943. Na Seção XII - Dos Professores definiu que:

> Art. 317. O exercício remunerado do magistério, em estabelecimentos particulares exigirá apenas habilitação legal e registro no Ministério da Educação.
> Parágrafo Único 1º - Fazer-se-á o registro de que trata este artigo uma vez que o interessado apresente os documentos seguintes: [...] c) folha corrida;
> d) atestado, firmado por pessoa idônea, de que não responde a processo nem sofreu condenação por crime de natureza infamante; e) atestado de que não sofre de doença contagiosa, passado por autoridade sanitária competente.

Por outro lado, a CLT definiu em seu Capítulo III - Da Proteção do Trabalho da Mulher, no artigo 372, que: “Os preceitos que regulam o trabalho masculino são aplicáveis ao trabalho feminino naquilo que não colidirem com a proteção especial instituída por esse Capitulo”. E, no Artigo 391 da Seção V- Da proteção à maternidade, garantiu que “Não constitui motivo de rescisão de contrato de trabalho da mulher o fato de haver contraído matrimonio ou de encontrar-se em estado de gravidez”, o que se constituiu um avanço para a condição da mulher trabalhadora.

Entretanto, a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, determinava, em seu Artigo 20, os critérios para admissão ao Curso Normal, dentre os quais constava que a candidata deveria possuir “bom comportamento social”; e o Artigo 21 fixava que, para os cursos do 1º e 2º ciclos, não seriam aceitos candidatos maiores de 25 anos, o que se constituiu um grave impedimento para obter a devida qualificação àqueles/as que já exerciam a função de professor Primário, apenas com os saberes da experiência, usando a expressão de Gauthier (1998).

Convém recordar a “norma de conduta” que a imitação das virtudes de Maria exige do Irmão Marista, como mencionamos. E, no que se refere à Província Brasil Marista do Brasil Norte, os critérios e mecanismos de ingresso das pioneiras de seus Colégios (Tabela 2) traduziram, também, estes variados processos normativos de ação e controle se atentarmos para os seguintes aspectos que a referida tabela nos revela.

A indicação por outras pessoas foi o mecanismo e cremos que também se constituiu um critério, mais citado nas entrevistas feitas com os Irmãos Maristas e com as

pioneiras, das quais oito delas foram indicadas por colegas professoras; quatro por pessoas amigas; duas, por um Irmão Marista. E recordamos que em Portugal este processo ocorreu de forma similar, conforme registramos na Tessela anterior.

Uma das pioneiras foi encaminhada por uma ex-professora do Curso Normal, realizado em um colégio confessional feminino; este, também, foi o recurso utilizado por um dos Irmãos entrevistados, que à época exercia o cargo de Diretor: recorrer a diretoras e professoras de colégios religiosos femininos que mantinham o Curso Normal, para que lhe indicassem candidatas ao corpo docente do colégio sob sua responsabilidade.

Outro Irmão comentou que, por trabalhar na Faculdade Católica, mencionada na Tessela anterior, ele acompanhava, juntamente com as demais professoras, o desempenho das alunas, o que lhe permitia convidá-las para ministrarem aulas no Curso Primário do Colégio Marista da cidade.

Ainda tomando por base a Tabela 2, temos, dentre os critérios e mecanismos adotados para a contratação das professoras: sua formação religiosa e vida cristã, o que vem corroborar com o dado seguinte, que se referiu ao fato de as professoras “serem aptas a seguir e adaptar-se às orientações e ao sistema pedagógico do Colégio”.

Percebemos nestes procedimentos uma maneira de ter uma “garantia” quanto ao perfil pessoal e profissional das futuras professoras dos referidos colégios, isto porque os relatos das pioneiras colocaram em evidência que as entrevistas a que se submeteram quando de suas indicações, versaram em torno dos aspectos profissionais e de suas experiências na docência, como também, do último aspecto mencionado, conforme bem ilustram os seguintes depoimentos:

> Não importava o estado civil da professora, contando que tivesse uma moral sem comprometimento, o que era muito bem verificado nesta época, perguntando para a pessoa que nos indicou (Pioneira 1).
>
> Sempre coloquei na cabeça que esta atitude nossa de procurar professores ou professoras que estivessem aptas, que fossem capazes de assimilar a filosofia Marista era a primeira condição; a segunda condição seria ver a capacidade da própria pessoa, em entrevista, com a série de perguntas realmente relativas à filosofia de vida, a sua vida cristã e sua vida social. Uma vida tal que pudesse responder e ser aceita não só pelo diretor do colégio como pelos outros Irmãos que compunham a comunidade Marista mas sobretudo também pelos pais dos alunos, nesse sentido de ser uma resposta à formação cristã, desde que a maioria dos pais que procuravam o colégio naquela época como hoje, davam ênfase a dimensão cristã da formação das nossas professoras (Irmão 6).

Convém ressaltar que o controle e a normalização das professoras decritos nos remetem às origens religiosas da profissão e à transposição das exigências comportamentais

dos clérigos para professores/as pertencentes ao laicato, conforme comenta Louro (2004, p. 462):

> Ao se subordinarem à autoridade do Estado tanto os docentes quanto as docentes continuaram a ser tratados de um modo especial, como uma espécie de "clérigos-leigos" cujas vidas e ações deveriam ser controladas. Através de muitos dispositivos e regulamentos, esperava-se que seu "gênero de vida", "suas virtudes laicas" lhes permitissem "manter-se acima do comportamento comum".

Desta maneira, para as mulheres professoras, este controle também se encontrava presente num conjunto de atitudes e gestos incorporados, tradutores de um exigido recato público e de vida privada, devidamente silenciada, e que permeava os modos de falar, vestir e comportar-se socialmente.

Porém, outros mecanismos foram utilizados para difundir o ideal mariano e suas relações com a docência, como a publicação de artigos na imprensa popular e pedagógica. Nesta perspectiva, encontramos no trabalho de Lopes (2003, p. 103), o trecho abaixo, transcrito da "Revista do Ensino", órgão oficial da Inspetoria Geral da Instrução de Minas Gerais (1926-1934), publicado em 1930:

> Tal seja o mestre, tal será o discípulo. [...] para o preenchimento dessa função o critério da seleção moral mais absoluta: honestidade, virtude, o homem do trabalho e do dever [...] A vida social do professor condiz com os preceitos morais que ele prega e exige de seus alunos? Toda a responsabilidade do fracasso da obra educativa cabe ao docente, irremediavelmente, por que bons fossem os exemplos, bons teriam sido os hábitos e implantados na personalidade infantil. E não seria caso para processo criminal o desviar de uma linha reta na vida [...] Ao professor e ao sacerdote incumbe o dever de ter constantemente os olhos voltados para dentro de si.

Os estudos de Costa e Ramalho (2002, p. 13) nos revelaram as imagens de professor/a no Rio Grande do Norte, presentes nos artigos alusivos ao "Dia do Professor", publicados no Jornal "A República"[82], durante as décadas de 1930 e 1940, sobre os quais assim comentam as autoras em suas notas conclusivas:

> Relacionamos as metáforas presentes nos textos publicados da década de 1930 com as de 1940 para verificarmos as suas permanências e modificações e podemos afirmar que: na década de 1930, as representações metafóricas sobre o/a professor/a davam primazia aos papéis de sacerdócio: o professor era relacionado à "criatura", à "eucharistia cívica", ao "obreiro abnegado", à "hóstia consagrada". Porém, na década de 1940, essa primazia era dada ao formador: "formador de espírito", "formador de personalidades", "formador da moral e cívica", e o sacerdócio que ocupava o primeiro lugar em 1930 fica com o segundo lugar juntamente com as metáforas que relacionam o professor ao transmissor, ao sacerdócio e ao mestre. Enquanto as metáforas relacionadas ao civismo em 1930 ocupavam o segundo lugar, na década de 1940 estavam em sexto lugar. Não localizamos nos textos publicados

[82] Jornal criado em 1º de julho de 1889, pelo primeiro Governador do Estado do Rio Grande do Norte, Pedro Velho (COSTA; RAMALHO, 2002, p. 1).

> em 1930, as seguintes metáforas citadas na década de 1940: intelectual, trabalhador, profissional, pai e mãe, e não encontramos na década de 1940 a metáfora de artesão e artista citada em 1930. Ao juntarmos as classificações das metáforas nas duas décadas, em primeiro lugar estão aquelas que relacionam o professor ao sacerdócio; em segundo lugar à transmissão; em terceiro lugar ao orientador e mestre; em quarto lugar ao educador e o civismo.

A pesquisa de Balduino (2002, p. 6) apresenta a "Revista do Professor", publicada pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), de 1934 a 1965, e dentre os artigos citados, destacamos o seguinte trecho:

> Para a Igreja, a Virgem Maria é a máxima expressão do "feminino" e encontra n'Ela uma fonte incessante de inspiração. Maria definiu-Se como "serva do Senhor", e acolheu sua vocação de esposa e mãe da família de Nazaré. Neste campo em que a imagem da mãe santifica-se e se compara à imagem da Virgem, o modelo de feminilidade encontra-se no âmbito do sagrado, da jovem cristã fervorosa que tem por vocação o cuidar das futuras gerações, sendo seus filhos naturais ou espirituais. Notamos que na Revista do Professor a imagem da mãe apresenta-se como um grande exemplo para a professora, o reconhecimento em um exemplo de mulher dedicada, meiga, doce, educadora natural, faz com que a mãe seja a imagem da virtude feminina por excelência, projetando tais virtudes em seu trabalho e no que podemos denotar como "vocação natural para a docência". Com isso, há uma estreita vinculação no periódico entre feminilidade e identidade docente, que se constrói através da adequação e da idealização social representada nas diversas concepções do padrão feminino de acordo com a cultura e com as relações de gênero.

Acrescentamos as contribuições de Fischer (2005), advindas de seu estudo sobre a concepção de professora primária, veiculada na "Revista do Ensino", editada no Rio Grande do Sul, de 1950 a 1972, de cujos exemplares a autora destacou, dentre outras, as seguintes expressões: "Mãe espiritual", "fada boa e carinhosa, misto de sacerdote, artista e operário", "colaboradora predileta de Deus em sua obra de amor", cuja missão é "salvar almas para Deus e formar cidadãos para a Pátria", fazendo de suas vidas "um holocausto", "um apostolado da fraternidade". Para a autora, estas adjetivações e os predicados atribuídos à professora são também traspostos para a sua vida privada, sobre o que comenta em suas considerações finais (FISCHER, 2005, p. 333):

> Aquele eterno discurso edificador de uma imagem de professora pacienciosa, abnegada, humilde, mansa e feliz, irradia-se de fato enquanto dispositivo de normalização, vindo a sustentar práticas correspondentes não só na vida dessa mulher enquanto professora, mas igualmente enquanto mulher-filha, mulher-esposa e mulher-mãe.

Desta maneira, o ideal mariano fundamentou a concepção de professora que se erigiu no âmbito da docência no Brasil, mesclando-a com a figura da mãe, visto que Maria

Virgem e Mãe aglutina em si mesma as maternidades física e espiritual, sendo o magistério exercido por mulheres professoras casadas ou solteiras.

E foi em torno da incompatibilidade entre o magistério, o estado civil das professoras e sua maternidade física que foram travados debates e defendidas teses a favor do celibato pedagógico feminino, como passamos a explanar.

5.2.2 Ideal mariano e celibato pedagógico

Conforme já referimos, a conjunção de diversos fatos e fatores, como as Revoluções Industrial e Francesa; a emergência da Sociologia e da Psicologia, no âmbito das Ciências Sociais; a crescente influência da Psicologia sobre educação; a renovação religiosa e do culto mariano nos países católicos, conferiram ao século XIX uma dinâmica e características que propiciaram mudanças sociais, econômicas e políticas, com repercussões nas relações entre o homem e a mulher no campo do trabalho.

Tornou-se mais evidente a correlação entre a migração campo-cidade, o aumento da população ativa feminina, a entrada de mulheres solteiras no mercado de trabalho e o gradativo desenvolvimento dos setores de serviço.

E sobre a presença feminina no campo do trabalho, neste período, assim comentou Scott (1990, p. 443): “somente no século XIX ela foi observada; discutida e documentada com uma atenção sem precedentes, quando os seus contemporâneos debateram a conveniência, a moralidade e até a legalidade de suas atividades assalariadas”.

Neste contexto, a mulher que não era viúva, separada ou divorciada, não contava com assistência familiar ou do Estado, sendo, pois, responsável por seu sustento[83]. Assim elas foram assumindo funções como criadas domésticas, preceptoras e governantas, as quais eles possibilitavam, também, um local para moradia.

Somou-se a este quadro, a defesa da incompatibilidade entre o casamento e o trabalho, o que mereceu o seguinte comentário de Dauphin (1990, p. 486):

> Essa invenção da incompatibilidade entre trabalho e casamento marca mais especialmente o destino das mulheres no século XIX e impõe a idéia de um sacerdócio laico desde o momento em que um ideal humanista preside ao exercício de uma profissão (enfermeira, professora, assistente social, ...). Em suma, a escolha ou a necessidade de trabalhar coloca a mulher perante esta alternativa que marca a sua identidade social e o seu destino de mulher: profissão ou família.

---

[83] Convém registrar que a condição de celibatária passou por mudanças no decorrer da história, indo de proprietária, com todos os direitos do homem, visto que a propriedade lhe conferia a soberania no período da Idade Média, à situação de tutelada pelo pai, que, na ausência do casamento, tinha o direito de encerrá-la em um convento (BEAUVOIR, 1989, p. 124-126).

Desta maneira, o Estado foi em todos os países europeus, o primeiro empregador de mulheres, o "primeiro fabricante da celibatária", na expressão desta mesma autora, mediante a contratação de secretárias, datilógrafas, escriturarias, operadoras de telegráfo e telefone, enfermeiras e professoras, com a função de "elevar o nível moral" (DAUPHIN, 1990, p. 487) das instituições públicas em que trabalhavam.

O ideal mariano, ancorado na valorização da virgindade para ambos os sexos, presente desde o início do cristianismo, como vimos, é retomado, então, como meio de reabilitar socialmente as mulheres solteiras, as chamadas "solteironas". E sobre a condição de celibatária, assim se referiu Beauvoir (1989, p. 129):

> A independência legal de que goza opõe-se de maneira chocante à servidão da esposa; é ela um personagem insólito; por isso mesmo, os costumes se apressam em retirar-lhe tudo o que lhe concedem as leis. Ela tem todas as capacidades civis, mas trata-se de direitos abstratos e vazios; ela não possui nem autonomia econômica, nem dignidade social. Geralmente, a solteirona permanece à sombra da família paterna ou vai encontrar-se com suas semelhantes no fundo dos conventos: aí quase não conhece outra forma de liberdade que não sejam a desobediência e o pecado.

O discurso da Igreja Católica sobre a mulher alterocêntrica e sobre o valor moral e religioso da participação delas no mundo, como instrumento de cristanização, foi amplamente difundido à época. Cabe aqui recordar a presença e atuação das mulheres nos primórdios do Instituto Marista, em sua maioria solteiras, mencionadas na Segunda Tessela.

Paralelamente, a Igreja Católica reforçava a defesa da incompatibilidade entre o casamento e o trabalho, como no trecho da Encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, publicada em 1891:

> Enfim, o que um homem válido e na força da idade pode fazer, não será eqüitativo é exigido de uma mulher ou de uma criança [...] trabalhos há também que não se adaptam tanto à mulher, a qual a natureza destina, de preferência, aos arranjos domésticos, que, por outro lado, aguardam admiravelmente a honestidade do sexo, e correspondem melhor, pela sua natureza, ao que pede a boa educação e a prosperidade da família.

E, segundo Perrot (1991, p. 299), ao referir-se à marginalização das solteiras:

> Será preciso esperar o século XX para que, sob a influência de feministas ou escritoras (como Léon Frappié), surja uma outra figura de mulher sozinha e que finalmente tenha direito ao celibato. [...] A solidão também pode resultar de uma escolha, deliberada nos casos de "vocação" religiosa ou altruísta (enfermeiras, assistentes sociais, professoras) ou derivada da preferência por uma carreira.

Assim, o celibato pedagógico insere-se no cotidiano da mulher, legitimado nos discursos e legalizado em muitos países, como na Boêmia, na qual esteve em vigor até 1919,

incluindo as funcionárias do Estado, era obrigatório na Baviera; e na Prússia havia restrições à admissão de professoras casadas. Também foi objeto de discussões na Alemanha e na Áustria.

Várias Associações de docentes posicionaram-se a favor do celibato pedagógico, como as Sociedades de Professoras Católicas Alemães, Sociedade Regional de Professoras Prussianas e a Sociedade Bávara de Professoras Católicas. Convém destacar a representatividade católica destas Associações, como forma de adesão à proposta oficial da Igreja Católica, no que se refere à incompatibilidade entre o casamento e o trabalho da mulher.

Por outro lado, na Argentina não era exigido celibato feminino para exercício da docência, mas era alto o percentual de solteiras e muitas deixavam a profissão para casar-se e outras permaneciam solteiras por causa do trabalho, e para Caballero (apud YANNOULAS, 1994, p. 155, tradução nossa) "é possível que a independência intelectual e econômica logrado pelas primeiras professoras assustasse aos homens da época, transformando-as em companheiras pouco desejáveis".

No que tange ao celibato pedagógico feminino no Brasil, este remonta ao Século XVII, com a criação dos Recolhimentos[84], autorizada pela Carta Régia de 12 de setembro de 1603, tendo em vista o impedimento de abertura de conventos femininos para evitar o celibato religioso e propiciar o povoamento da Colônia.

Eram casas voltadas para jovens órfãs ou filhas de pais ausentes, que não professavam os votos religiosos, e cujos objetivos iniciais eram os contratos de casamento (MOTTA, 2002, p. 56). E, de acordo com Silva (1994, p. 686), no Brasil colonial os Recolhimentos "foram também instituições para a punição de um comportamento feminino que não obedeceu às regras aceitas pela sociedade de então".

Porém, as internas que não casavam se tornavam professoras de ler, escrever e contar, até mesmo como forma de pagamento pelos benefícios recebidos no Recolhimento (MOTTA, 2002) o que também atestou Saffioti (1976, p. 200), ao referir-se ao Seminário Nossa Senhora da Glória, criada em São Paulo no ano de 1825:

> Apesar da precariedade das condições materiais e intelectuais do Seminário das Educandas, o Governo Provincial conferiu a elas, por lei de 16 de março de 1846, preferência no magistério para o sexo feminino. Respondendo às exigências de remodelação que se impunham, o governo cria, em 1847, uma Escola Normal no Seminário, a qual jamais chegaria, entretanto, a funcionar. Só com a criação de uma secção feminina na Escola Normal da Província de São Paulo, (hoje Instituto Escolar "Caetano de Campos"), em 1875, conferiu às educandas do Seminário da Glória oportunidade de qualificar devidamente sua força de trabalho.

[84] Na Bahia e Pernambuco, 1603; Rio de Janeiro, 1742; Pará, 1751; São Paulo, 1752; Maranhão, 1753, dentre outros (MARQUES, 1970; SILVA, 1994; MOTTA, 2002).

Entretanto, Rosemberg, Piza e Montenegro (1990, p. 21), ao comentarem o trabalho de Borges (1980) sobre este Seminário, acrescentaram que, “pelos dados que ela mesma oferece, não parece representado porção significativa do total de internas” a ingressarem no magistério, o que, no entanto, não inviabiliza considerar a relação dos Recolhimentos, com o celibato pedagógico feminino.

Desta maneira, as primeiras mulheres ao exercerem o magistério no Brasil eram, em sua maioria as solteiras, viúvas e órfãs, sobre o que assim comenta Louro (1997, p. 104):

> Por um largo tempo associou-se, então a professora com a solteirona, com a mulher que não *conseguiu* casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tão missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituí-lo como a grande alternativa. As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; Elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência (grifo do autor).

No ano de 1917, em Santa Catarina, a lei proposta pelo senhor Marcos Konder determinava a perda do cargo para as professoras formadas na Escola Normal e nomeadas para o exercício do magistério, se elas casassem. Dez anos depois, este tema foi discutido na Conferência de Professores Primários de Santa Catarina, e as professoras da Liga do Magistério Catarinense, pleitearam a revogação desta lei, entretanto não lograram êxito.

Freitas (2002, p. 143), ao discorrer sobre a trajetória de ex-normalistas do Instituto de Educação Ruy Barbosa/Escola Normal, de Aracaju, Sergipe, no período entre 1920 e 1950, comentou que:

> Muitas escolas normais mantinham em seus regimentos restrições à presença de alunas casadas e até mesmo às noivas, durante a Primeira República. Apesar de não encontrarmos nenhuma restrição explícita, nesse sentido, nos documentos oficiais consultados do Instituto de Educação Ruy Barbosa foi comum no contato com as ex-normalistas o comentário sobre as colegas que deixavam a escola sem terminar o curso por terem se casado ou mesmo terem ficado noivas. Nesse sentido, o estereótipo “normalistas-espera-marido” era vivenciado pelas jovens de classe alta ou média alta, que ingressavam na Escola Normal enquanto esperavam a “possibilidade” de se casarem; no entanto, aquelas alunas que precisavam ajudar no sustento da família e/ou buscavam a ascensão social e econômica na formação/exercício docente investiam de forma diferenciada no curso que realizavam.

Em Natal, celibato pedagógico foi um dos temas da primeira edição da Revista *Pedagogium*, publicada pela Associação de Professores do Rio Grande do Norte, em julho de 1921, sob direção do professor Nestor dos Santos Lima, também diretor da Escola Normal de

Natal. Como defensor do celibato pedagógico feminino, este educador amparou-se nos argumentos dos eugenistas, assim afirmando:

> O trabalho mental das professoras esgota e destrói os nervos; assim, ela não pode contribuir para formar uma progênie sadia. Os eugenistas afirmam que as professoras que trabalham mentalmente são pouco aptas para "profissão maternal". (LIMA apud RIBEIRO; PINHEIRO, 2002, p. 2).

Nesta capital, foi realizado o 1º Congresso Estadual de Professores do Rio Grande do Norte, em 23 de novembro de 1922, promovido pela Associação de Professores desse Estado, que teve como um dos temas debatidos o celibato pedagógico feminino, sobre o que assim comentaram Ribeiro e Pinheiro (2002, p. 1):

> Na oportunidade, a professora Rita Sampaio conferiu palestra acerca do celibato pedagógico feminino e, de acordo com a Redação da *Pedagogium* fez apreciações sobre o palpitante tema, procurando mostrar que o matrimônio não é incompatível com exercício do magistério.

Em Minas Gerais, a Reforma Mello Viana, Decreto nº 6665, de 19 de agosto de 1924, determinou, em seu artigo 305, a preferência para a concessão de uma cadeira no magistério às mulheres solteiras e viúvas sem filhos.

Durante a I Conferência Nacional de Educação, de 1927, o professor Nestor dos Santos Lima apresentou a Tese de nº 68, que versou sobre o celibato pedagógico feminino, da qual destacamos os seguintes trechos:

> Estou informado de que outros Estados brasileiros proíbem terminantemente às professoras públicas o casamento, sob pena de perda da cadeira ou disponibilidade forçada. A ser verdadeira a informação, está declarada a guerra ao matrimônio das educadoras oficiais, enquanto que, aos profissionais do outro sexo, ninguém se lembrou sequer de pôr-lhes restrições, quanto mais de proibir-lhes as justas núpcias. [...] O ideal da educação pública e seria fazer desta o prolongamento da dos lares; e que melhor que as mães poderia educar a infância alheia, por virtude dos seus predicados naturais já postos em prova na família e pelo exercício do magistério, que lhes dar o necessário traquejo e perícia educativa? [...] Não se poderá ser boa professora e, ao mesmo tempo, boa dona de casa. [...] O que a prática nos ensina, diária e diuturnamente, é que o exercício simultâneo das duas funções - doméstica e pedagógica -, se não são absolutamente incompatíveis, são, ao menos prejudiciais à perfeição, à regularidade e à proficuidade de cada um deles (LIMA, 1927, p. 404).

De acordo com Ribeiro e Pinheiro (2002, p. 3), este tema foi alvo de vários artigos publicados no principal jornal do Rio Grande do Norte, "A República", durante o ano de 1928, pelos defensores do celibato pedagógico, como professor Nestor dos Santos Lima, e opositores a esta tese, como a advogada feminista e jornalista, Orminda Ribeiro Bastos (1899-1971), de cujo artigo, as autoras destacaram o trecho abaixo transcrito:

> A independência econômica é a condição primordial da autonomia moral e espiritual de indivíduo e negar a mulher à possibilidade de alcançá-la, como um dos efeitos do casamento, que conferia a este o caráter de vínculo incômodo e humilhante (BASTOS apud RIBEIRO; PINHEIRO, 2002, p. 3).

Entretanto, este Estado manteve sua orientação política da igualdade de direitos para os dois sexos, afastando "toda restrição à mulher que quiser se habilitar a qualquer profissão", usando a expressão do então governador Dr Juvenal Lamartine de Faria (1874-1956), em seu artigo publicado no jornal "A República", sob o título "O magistério e o casamento" (RIBEIRO; PINHEIRO, 2002, p. 5).

No Estado de São Paulo, encontramos o exemplo da "Sociedade Brasileira de Educação e Instrução", fundada em 1939, na cidade de Campinas, pela professora Julie Villac, segundo as instruções de sua idealizadora, professora Emília de Paiva Meira (1872-1937), em 1927, para a educação feminina à luz das orientações da Igreja Católica.

E, ao falar sobre as professoras fundadoras desta sociedade, Bassi (1998, p. 202) teceu o seguinte comentário:

> Embora sendo leigas, essas mulheres seguiam e postulavam rigidamente os dogmas do catolicismo e da moral cristã, daí o fato de passarem um ensinamento de submissão às suas educandas. O exemplo de mulher a ser seguido era a figura da Virgem Maria, mulher-mãe-redentora, exemplo de pureza e doçura.

Segundo a autora, o celibato era uma condição imposta às moças para pertencerem a esta instituição, e, segundo testamento de sua idealizadora, "as que se tornarem noivas, e as que se casarem não poderão cumprir os deveres que a Sociedade impõe, pelo o que, não serão consideradas sócias, e não gozarão de nenhuma regalia da sociedade" (BASSI, 1998, p. 200).

A importância dada ao celibato por esta Sociedade decorreu do reconhecimento do magistério como um sacerdócio, com exclusiva dedicação ao serviço da educação e da instrução, sem quaisquer outras preocupações que pudessem afetar o desempenho profissional de suas sócias. Bassi (1998) afirmou que até o ano de 2000, quando da publicação de seu artigo, "O estatuto da referida entidade impõe as mesmas condições" para suas sócias.

Mesmo não tendo se tornado uma unanimidade, as idéias a respeito do celibato pedagógico e da incompatibilidade entre o casamento e o magistério se incorporaram ao discurso e à vivência das professoras, principalmente, do antigo Curso Primário.

Nesta perspectiva, encontramos repercussões destas idéias e suas contradições nos depoimentos dos Irmãos e professoras entrevistados/as, ao se referirem ao ingresso das

professoras nos colégios Maristas da Província do Brasil Norte, como bem traduzem os trechos destacados:

> Os Irmãos tinham a preocupação das professoras casadas faltarem por causa dos filhos (Pioneira 2).
>
> Estou muito feliz por ter abraçado este estado civil: Solteira, cuidei muito dos filhos dos outro. Foi muito bom! [...] Acho que os Irmãos preferiram as solteiras por causa das crianças (Pioneira 6).
>
> Eu era uma moça pobre, não tinha nem pai nem mãe, adorava ensinar. O Estado pagava muito pouco, e eu precisava pensar no meu futuro, poder comprar em breve um apartamento, uma quitinete (Pineira 9).
>
> Esse negócio de mulher não trabalhar, foi invenção de grupos, de coisas que foram evoluindo e chegaram a este ponto. Mas na realidade eu peguei um tempo já de evolução, e dou graças a Deus a todas essas transformações que ocorreram no mundo, sobretudo na Igreja Católica, através de João XXIII, que abriu a Igreja a uma visão mais real e humana. E hoje acredito que a participação da mulher é uma grande contribuição. E se não houver, essa contribuição falha, pois a mulher tem características psicológicas diferentes do homem, mas não são antagônicas, são complementares (Irmão 10).

Outras relações podemos estabelecer entre o perpassar destas idéias e o ingresso das mulheres professoras nos colégios em foco, se observamos os Anexos 10, 11 e 12, nos quais encontramos os seguintes dados:

1- A maior concentração da faixa etária das professoras solteiras se encontrava num intervalo de 23 a 28 anos (8 pioneiras), seguido do intervalo de 18 a 23 anos (7 pioneiras). Sendo que três solteiras se encontravam na faixa etária de 48 ou mais anos de idade, na qual encontravam-se as duas professoras viúvas;
2- Das 27 professoras solteiras, 16 tinham o curso de magistério, cinco haviam concluído e duas cursavam o Ensino Superior;
3- Todas as pioneiras casadas tinham como formação acadêmica o curso em nível secundário, sendo que três delas eram formadas em Magistério;

O Anexo H nos revela que, das professoras solteiras, seis saíram dos colégios Maristas em que trabalhavam em razão do casamento, sendo este o principal motivo do afastamento das pioneiras, o outro motivo de maior incidência, foi a aposentadoria.

De acordo com as entrevistas, as saídas das professoras, motivadas pelo casamento, estavam relacionadas a outros fatores como, a transferência para outras cidades (duas pioneiras), e a incompatibilidade do trabalho com a vida familiar. Isto porque duas destas professoras trabalhavam em outro turno e optaram por deixar um deles livre, no caso aquele em que trabalhavam no colégio Marista; e as outras duas, acrescentaram a esta situação a chegada dos filhos.

Das outras três professoras casadas, das quais obtivemos informações, os motivos de seus afastamentos do corpo docente dos colégios em foco, foram: aposentadoria, redução da série e por problemas de saúde. Portanto, não relataram questões referentes à incompatibilidade de seu exercício profissional e a vida familiar.

As entrevistas nos possibilitaram identificar as alterações sofridas no estado civil das professoras pioneiras, do ano do seu ingresso nos colégios Maristas da Província do Brasil Norte ao ano em que estas foram realizadas. Das 13 professoras solteiras no ano do ingresso, oito contraíram matrimônio, sendo que uma destas enviuvou.

No que tange aos Irmãos Maristas, desde os projetos iniciais de Marcelino Champagnat, estava proposta a dedicação exclusiva destes à vida religiosa e à educação de crianças e jovens, expressa, inicialmente, como promessas, nas quais constava "viver a castidade". Tendo assim comentado Furet (1989, p. 145): "Claro, tais promessas não eram votos. Entretanto a importância que lhes atribuíam, o caráter público que as realçava, as disposições religiosas com as quais se faziam eram próprias para radicar os Irmãos na vocação e ligados ao Instituto".

As Regras Comuns, de 1852, e as Constituições e Regras de Governo, de 1854, (apud SILVEIRA, 1994, p. 77 e 336) estabeleceram os votos a serem professados pelos Irmãos Maristas: de pobreza, obediência, estabilidade e castidade. E sobre este último, assim definiram: "Pelo voto de castidade, os Irmãos se obrigam a renunciar a todos os prazeres carnais, a se abster de tudo o que seja contrário à castidade, de todo o ato, palavra, afeto e pensamento que fira esta santa virtude".

Esta determinação foi mantida pelo Instituto Marista e confirmada em seus principais documentos, conforme constatamos nos textos das Constituições, de 1922, e nas Regras Comuns, publicadas em 1947, 1960 e 1961, alterando-se somente a seqüência em que este tema foi apresentado; mantendo-se, entretanto, a sua relação com a imitação da Virgem Maria, conforme destacamos:

> Os Irmãos se esforçarão para imitar particularmente a humildade de Maria, sua pureza e seu terno amor por Jesus Cristo (REGRAS COMUNS, 1960 apud SILVEIRA, 1994, p. 49, tradução nossa).
>
> Para assemelharem-se a sua Mãe Divina os Irmãos devem amar a castidade com toda a força da alma (REGRAS COMUNS, 1961 apud SILVEIRA, 1994, p. 25, tradução nossa).

Consideramos pertinente realçar este aspecto do Instituto Marista, inserindo-o no âmbito da influência do ideal mariano na adoção do celibato pedagógico, tendo em vista que em seus textos oficiais, como o Documento V, das Atas e Documentos do XVI Capítulo Geral

(1968, p. 52), é reiterado o fato de o Irmão Marista ser um religioso-educador, afirmando que "não se separam os elementos, se não para fins de análise; não se pode, na vida prática, pôr, de um lado o religioso e, do outro lado, o educador". Além do que, como vimos, a motivação principal para os Irmãos professarem o voto de castidade é seguir o exemplo da Virgem Maria.

Desta maneira, faz-se necessário colocar em evidência que Maria é modelo não somente para professoras, mas também para homens professores, como no caso dos Irmãos Maristas, mediante a explicitação do ideal mariano na proposta educativa deste Instituto, como passamos a discorrer.

5.3 O ideal mariano na proposta educativa Marista

Tomando Maria como referência, Marcelino Champagnat definiu seu estilo educativo, cujas características, como vimos, são: uma Pedagogia da Vida em Família, da Simplicidade, do Trabalho e Constância, da Presença e ser Marial.

Ao fazê-lo, e ter como lema "Formar o bom cristão e o virtuoso cidadão", Marcelino Champagnat nos conduz a Ela, na qual encontramos a síntese de sua proposta pedagógica explicitada neste lema: Maria é a excelência em ser cristão e a plena virtude do cidadão.

O que nos leva a questionar: que aspectos da vida de Maria, Marcelino Champagnat contemplou e se inspirou para assim definir sua proposta educativa? Em quais nuances de Maria educadora ele alicerçou sua Pedagogia Marial? Resta-nos intuir, deduzir e buscar um esboço destas respostas na Bíblia, nos estudos realizados pela Mariologia e sobre o Instituto Marista, bem como no legado da tradição oral.

Assim, não é difícil compreender que Maria, ao educar Jesus na Família de Nazaré, é a inspiração da Pedagogia da Vida em Família: "Nosso espírito de família espelha-se no lar de Nazaré. É feito de amor e perdão, entreajuda e apoio, esquecimento de si, de abertura aos outros e de alegria" (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS..., 1986, p. 6), bem como pelo que atesta São Lucas (2, 39-40): "O menino crescia e se fortificava cheio de sabedoria, e a graça de Deus era com Ele".

A riqueza e a beleza desta relação amoroso-educativa de Maria, José e Jesus foge ao registro humano e histórico e à compreensão humana, em sua vertente lógico-racional. Nesta "relação pedagógica", estava presente o Filho de Deus feito homem e o processo de

humanização do divino e divinização do humano, vividos na Família de Nazaré, sobre a qual podemos, somente, intuir.

E ao referir-se a Maria como educadora de Jesus, assim assinala Murad (2004, p. 105):

> Jesus passou por todas as etapas de crescimento de uma criança e necessitou de bons pais e educadores como Maria e José. [...] José e Maria mantém com o filho uma relação educativa e na qual Jesus ele adolescente sabe de seus limites. [...] não há indefinição de papéis, como acontece nas relações nas quais os pais renunciam à sua função de educadores, por medo de serem autoritários ou repressores. Maria e José constroem uma saudável relação educativa com Jesus, dando-lhe as condições necessárias para seu crescimento humano e espiritual.

Champagnat (apud FURET, 1989, p. 494) visava trazer para a realidade escolar o clima de afeto e respeito familiar, cujo modelo é a Família de Nazaré, ao afirmar: “O espírito de uma escola de Irmãos deve ser o espírito de família. Ora, numa boa família, numa família bem ordenada, dominam sentimentos de respeito, de amor e de confiança recíproca e nunca o temor de castigos”.

Segundo Sester (1996, p. 35), “esse espírito, considerado marial, de abertura, simplicidade, franqueza nas relações e de serena familiaridade” era para Marcelino Champagnat o ambiente da Sagrada Família em Nazaré, e o ambiente a ser vivenciado nos Colégios Maristas.

A Maria, como educadora de Jesus e como mulher e mãe, caberia a manutenção deste clima, tendo em vista o papel a ser exercido pela mulher na família, à época. Neste sentido, ao assumir as condições de seu cotidiano, vem em relevo a simplicidade de Maria que é simples, sem ser simplista ou simplória:

> A grandeza de Maria e o alcance único de seu destino consistem no fato de que executando com simplicidade os gestos mais fundamentais da existência humana, Ela entra, ao mesmo tempo, na esfera divina, pois a sua dedicação tem por objeto o Filho de Deus (BALKO, 1979, p. 187).

Assim é que a simplicidade de Maria traduz-se em suas atitudes, posicionamentos e questionamentos, fruto da sintonia das mesmas com o Seu coração: “Maria conservava todas essas coisas, meditando-as no seu coração” (Lc 2,19).

Sob este prisma é que, também, podemos compreender sua presença junto a Isabel, sua prima, a servi-la; suas interpelações a Jesus; seu estar ao lado das demais mulheres no momento da paixão e morte de Seu Filho; sua perseverança ao lado dos discípulos; suas aparições, especialmente, a crianças e aos pobres.

Simplicidade inspiradora do espírito do Instituto Marista, conforme as "Constituições e Regras de Governo do Instituto dos Irmãozinhos de Maria" (apud SILVEIRA, 1994, p. 306): "O espírito deste Instituto deve ser um espírito de humildade, simplicidade e modéstia".

Simplicidade que permeará as relações interpessoais na escola e a postura do/a educador/a diante de seus educandos: "A simplicidade Marista se manifesta por uma abordagem fácil, relações leais e afáveis, uma atitude animada pela boa-vontade em seu estado puro, multiplicada por uma bem-querença-natural" (BALKO, 1979, p. 143). O que é referendado por Ryan (1989, p. 15), ao comentar:

> A simplicidade é a virtude Marista que exerce uma função vital nas relações humanas. Embora a noção de simplicidade possa ser aplicada ao modo de vida e a outros aspectos, é, a priori, uma faceta para um bom relacionamento. Ela implica tranqüilidade nas relações, que flui de uma total falta de duplicidade: a mesma face, tanto dentro quanto fora da comunidade, e a mesma voz, tanto para a oração quanto para as atitudes. É a perfeita conciliação da palavra com a ação.

E por ser simples, é que Maria, como mulher e mãe, assume as tarefas domésticas e sociais, através, também, do trabalho manual. Ela e José eram trabalhadores e assim podemos inferir, considerando o contexto histórico e o papel exercido pela mulher, à época, e os registros dos textos bíblicos pesquisados.

De acordo com o Evangelho de São João (19,23): "Os soldados, pois, depois de terem crucificado Jesus, tomaram as suas vestes (e fizeram delas quatro partes, uma para cada soldado) e a túnica. A túnica, porém, não tinha costura, era toda tecida de alto a baixo". A qualidade do tecido da túnica de Jesus era fruto do trabalho de quem a teceu, provavelmente, Maria. Se não esta especificamente, ela teceu tantas outras similares para seu Filho e seu esposo, já que esta era uma tarefa comum às mulheres daquele tempo.

Maria nos fala em toda a sua vida sobre a constância, através de seus renovados e contínuos "sim" à vontade de Deus, bem como em todos os momentos da vida de Jesus nos quais Ela estava ao seu lado, e ao continuar sendo intercessora e medianeira de homens e mulheres junto ao Pai, sendo, também, uma das razões porque "todas as gerações me chamarão de bem aventurada" (Lc 1,47).

Marcelino Champagnat (apud FURET, 1989, p. 393), tomando Maria como exemplo para os educadores Maristas, e ao propor a Pedagogia do Trabalho e Constância, nos faz reconhecê-la como expressão de amor ao trabalho e fidelidade à vontade de Deus. E sobre o trabalho, assim ele se expressou: "O trabalho é indispensável à saúde do corpo e à pureza da

alma. É necessário ao homem para o aperfeiçoamento físico e moral. Necessário, também, para conquistar a felicidade".

Portanto, ao/à educador/a Marista, além de ensinar aos educandos o amor ao trabalho, cabe-lhe, também, fazê-lo compreendendo-o como via para a construção de um mundo mais fraterno e justo, o que se expressará através da competência de seu desempenho docente, de sua formação continuada, e compromisso com o processo educativo e a transformação da sociedade.

Podemos ainda deduzir que Maria educou Jesus de forma integral: "Jesus crescia em sabedoria, em estatura e em graça, diante de Deus e dos homens" (Lc 2,52). E será a educação integral a proposta-desafio que Marcelino Champagnat (apud COTTA, 1996, p. 40) apresentará aos seus/suas educadores/as:

> Educar é, prioritariamente, iluminar a inteligência, formar a consciência, o coração, o juízo, a vontade, tornar apto a viver em sociedade, com ânimo aberto e capacidade de doar-se aos outros, desenvolver as boas disposições e corrigir as tendências negativas, inspirar o amor ao trabalho, robustecer e adestrar o corpo.

Percebemos que o "processo educativo" vivenciado por Maria e Jesus foi rico em afeto, diálogo e questionamentos recíprocos, de uma forma que, hoje, denomina-se dialética: Maria educa Jesus e é educada por Ele:

> Quando eles o viram ficaram admirados. E sua mãe disse-lhe: "Meu Filho, que nos fizeste! Eis que teu pai e eu andávamos à tua procura, cheios de aflição". Respondeu-lhes Ele: "Por que me procuráveis? Não sabíeis que devo ocupar-me das coisas de meu Pai?" Eles, porém, não compreenderam o que Ele lhes dissera. Em seguida, desceu a Nazaré e lhes era submisso. Sua Mãe guardava todas estas coisas no seu coração (Lc 2, 48-51).

O diálogo, para Marcelino Champagnat, é fruto do amor a ser dedicado aos educandos, pois, para ele, "O educador que não sabe amar seus alunos não será capaz de educá-los" (CHAMPAGNAT apud COTTA, 1996, p. 66); sendo, portanto, o fundamento da Pedagogia da Presença.

Ao propor a Pedagogia da Presença, ele considerou, também, a importância do educador no convívio com seus educandos: "Para podermos ser verdadeiros educadores é preciso que vivamos no meio dos alunos e que eles permaneçam mais tempo possível conosco" (CHAMPAGNAT apud FURET, 1987, p. 225).

Na Pedagogia da Presença, também se destaca a importância dada por Marcelino Champagnat ao exemplo do educador encontra-se em sua compreensão de que "a criança

aprende mais pelos olhos do que pelos ouvidos" (apud FURET, 1989, p. 501) e de que Maria é modelo de virtude.

Maria é exemplo do "ser presença", visto que foi uma mulher ativa, atuante e presente nas diversas situações da vida de Seu Filho e da comunidade cristã de sua época. Presença que, para os católicos, não se limita ao período temporal de sua vida terrena, mas que se estende ao longo da história da humanidade.

Assim é possível compreender as aparições de Maria e suas exortações educativas aos homens e mulheres, em diferentes momentos de sua história. Maria assume a função de mediadora (Maria Medianeira). Conforme Pinkus (1991, p. 155):

> Esse conceito não deve ser entendido como uma hipérbole de matriz devocional, mas como a tradução de uma realidade, feita na consciência de Maria, e de uma experiência que todo ser humano pode fazer no seu desenvolvimento religioso, quando vive o mistério da Virgem-Mãe como doadora de qualidades e de significados que permitem entrar em comunicação profunda com os dons da vida. Aí Maria, comunicando ao crente a possibilidade de se abrir perfeita e completamente às energias divinas e ao mesmo tempo comunicando, através do seu mito e da sua função, os conhecimentos 'essenciais', torna-se segundo a invocação da ladainha lauretana, 'ianna caeli', porta que introduz no espaço divino, isto é, aquela que gera Deus em cada criatura que se arrisca na fé.

Se considerarmos a concepção de Educação Integral, proposta por Marcelino Champagnat, veremos que a mediação a ser viabilizada pelo educador Marista extrapola aquela relativa ao conhecimento, tornando-se mais abrangente, pois o "ser presença" funde-se a esta função mediadora do educador, possibilitando-lhe o exercício da educação cristã.

Estabelecer este vínculo é possível, ao lermos a oração de Marcelino Champagnat a Maria (CHAMPAGNAT apud BALKO, 1979, p. 173), a qual rezava antes de entrar em sala de aula:

> Virgem Santíssima, minha Mãe, aqui fui enviado para fazer o bem. Mas bem sabeis que nada posso sem a assistência de vosso divino Filho e a vossa. Eis porque vos peço que me ajudeis, ou, melhor, que tudo façais por mim. Ao rezar o "Veni, Sancte", e a "Ave Maria" no começo da aula, tenho a intenção de dizer-vos de vir em meu lugar dirigir minhas mãos, meus pés, meus lábios, toda a minha pessoa, de modo que eu não passe de instrumento que esteja à vossa disposição. E quando eu tiver algum aluno indócil, eu vo-lo confiarei, Boa Mãe, para que o melhoreis, fazendo eu de minha parte tudo quanto depender de mim. Ó Virgem Santíssima, ser devoto vosso é ter armas seguras para o combate e a vitória; tende compaixão de vosso filho que se lança em vossos braços, com grande confiança. Não o abandoneis; eu vos ofereço e recomendo todos os meninos que me forem confiados.

No "Documento Marial" (1969, p. 38), assim encontramos no trecho intitulado "o testemunho da família Marista", em seu V Capítulo, "A missão marial do Instituto":

> O Irmão Marista, religioso-educador da juventude, dá especial testemunho de amor redentor de Cristo para com as crianças e os jovens. Sua vida toda e seu apostolado devem levar o "sinete marial" que o identifica até entre os outros Institutos de Irmãos docentes. De acordo com a intuição carismática do Fundador, ser Marista significa evidenciar a função mediadora de Maria, anunciar o Mistério de sua maternidade espiritual, prolongá-la na educação sobrenatural dos jovens, fazer com que neles comunguem profundamente, graças a sua devoção mariana sólida e perseverante.

Portanto, Maria apresenta-se para Marcelino Champagnat como expressão do "ser educador", que indica vias para imitá-la no cotidiano pedagógico, no exercício da docência, mas, principalmente, aponta o caráter transcendental da missão educativa do/a educador/a Marista, pois, de acordo com este educador francês (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 498): "Ensinar uma criança não é apenas ensinar-lhe a ler, escrever e iniciá-la nos diversos conhecimentos do ensino primário. Essas noções bastariam, se o homem fosse feito só para este mundo. Mas, outro destino o aguarda. Ele existe para o céu, para Deus".

Isto porque Maria vivenciou esta realidade; ao educar seu Menino-Jesus, vê-lo crescer e assumir seu papel na História da Salvação, ressuscitar e subir aos céus como Filho de Deus, conforme assume a Igreja Católica.

Assim, ratificamos que Maria é o modelo do lema do Instituto Marista: "Formar o bom cristão e o virtuoso cidadão", portanto, repetimos, Maria é a excelência em ser cristã/o e a plena virtude da/o cidadã/o. Sendo, pois, a tradução dos atributos identitários do Irmão, do/a educador/a e, também, do/a educando/a Marista.

No que tange à excelência de Maria como cristã, esta é notória, divulgada e conhecida, estando presente nos aspectos de sua vida sobre os quais discorremos. Entretanto, não encontramos em nossa pesquisa bibliográfica produções em que o reconhecimento de Maria como a virtuosa cidadã, presente na proposta educativa de Marcelino Champagnat, seja visualizado.

Esta constatação nos motiva a reafirmar o que aludimos em "Maria, a Virtuosa Cidadã" (NUNES, 1997): Maria é a virtuosa cidadã, mesmo se em sua época a cidadania não era reconhecida às mulheres, assim como ocorreu desde sua origem conceitual, na Grécia clássica (COVRE, 1991; GOHN, 2005), e em sua evolução histórica no ocidente, conforme discorremos ao longo deste trabalho.

Consideramos necessário buscar compreender como se traduz, em Maria, "o ser virtuosa", que adjetiva e, portanto, faz dotar de especial característica o "ser cidadã".

Maria é reconhecida como modelo para toda a igreja. Esta encontra em Maria a realização mais elevada, e ao mesmo tempo modelo de todas as virtudes. E, assim, nos esclarece Pelikan (2000, p. 297):

> Cada uma das virtudes cristãs – ou, como eram designadas com freqüência, "virtudes teológicas" – definidas no Novo Testamento ("fé, esperança e caridade, essas três") e também as quatros virtudes clássicas – ou "virtudes fundamentais" – definidas por Platão e depois incorporadas na Sabedoria de Salomão ("temperança, prudência, justiça e coragem") encontraram personificação especial em Maria. Juntas, essas sete virtudes se constituíam no fundamento do ensino moral. Porém nos santos, e em grau especial na Virgem Maria, essas virtudes não deviam ser apenas admiradas e apreciadas, mas também imitadas.

Portanto, a "virtuosa cidadã", em Maria, encontra-se ancorada no ser "boa cristã", visto que as virtudes em foco são postas a partir dos valores evangélicos, dos valores cristãos, redimensionando o exercício da cidadania.

Assim, permeada pelos valores e princípios cristãos, o ser "virtuosa cidadã" assume um caráter ético e humano, mas voltado não somente para o aspecto terreno do homem e da mulher, pois atenta para o transcendente. A/o cidadã/o passa, também, a ser compreendido como um/a "cidadã/o do reino de Deus", o qual virá e que deve ser construído nesta terra, na perspectiva da instauração de "Novos Tempos e Nova Terra", o que nos revela o caráter sócio-político que perpassa a virtuosa cidadania.

Nesta perspectiva, vemos que Maria é a cidadã que obedece às leis de seu povo, como nos atestam os trechos do Evangelho de São Lucas que relatam a viagem dela e de São José para o recenseamento em Nazaré (Lc, 2, 1-5); a apresentação de Jesus ao templo, para ser circuncidado[85] (Lc 2, 21-24); e a participação da Família de Nazaré na festa de Páscoa, em Jerusalém (Lc 2, 41-43).

A cidadania de Maria, nestas passagens, é exercida através do respeito às leis e tradições de seu povo. Fato que a fazia vivenciar o cotidiano comum de sua época e de sua realidade social, inserindo-se nela. Evidencia-se a humildade e a simplicidade de Maria em assumir as contingências de sua vida de cidadã comum, mesmo sendo a Mãe do Filho de Deus.

Entretanto, não significa dizer que este respeito às leis traduz passividade ou caráter servil, o que se manifesta em situações vivenciadas por Maria, como, por exemplo, sua fuga com José e o Menino Jesus para o Egito, conforme comenta Boff (2006, p. 443):

---

[85] A circuncisão, em relação aos hebreus, representava o batismo cristão quanto à incorporação ao povo eleito.

> Com a perseguição de Herodes, Maria enfrenta o primeiro choque entre o poder e seu Filho messiânico. A messianidade deste, embora destituída de caráter político, põe efetivamente em causa os poderes do mundo, que, por isso, se levantam contra o Cristo de Deus. Desterrada no Egito a fim de salvar seu Filho divino, Ela, junto com o marido, faz a experiência amarga dos milhões de migrantes e de exilados, que, ao longo dos séculos, fogem da fome, da violência, bem como da perseguição política e religiosa.

Com esta dentre outras atitudes, Maria nos estabelece um modelo de cidadania que extrapola a obediência cega às leis dos homens. O enfoque cristão na compreensão e aceitação das leis traz ao exercício da cidadania o caráter da denúncia e do inconformismo.

Denúncia, quando as leis humanas não trouxeram em seu bojo os valores e princípios cristãos, estabelecidos através de uma ética de justiça, respeito e fraternidade humana. Inconformismo, mediante a não aceitação de leis que firam os direitos da vida e da dignidade humana, ou na luta para que passem a existir leis que os defendam. Neste prisma, Maria é modelo de uma cidadania cristã, crítica e compromissada unicamente com a realização dos planos do Pai sobre Ela e sobre o seu povo.

Maria é cidadã solidária, atenta às necessidades de seu povo. Atenta ao que ocorre, percebe as carências materiais e espirituais. Supera sua realidade individual para atender ao outro, pois no caso de ter feito companhia a Isabel, em sua gravidez, é importante lembrar que ela, Maria, também estava grávida.

Ela se solidariza com a aflição dos noivos das bodas de Caná, com o temor e a tristeza dos apóstolos após a morte de Jesus, como vimos. Na primeira situação, a não considerar a resposta de seu Filho, demonstrou confiança na sensibilidade dele diante do fato, e encaminha os acontecimentos.

Maria é uma cidadã comprometida com seu estado de vida, visto que assumiu a condição de virgem, esposa e mãe, conforme já comentamos, como protagonista. Sobre o que comentou o Papa Paulo VI (1963-1978), em sua Exortação Pastoral *"Marialis Cultus"*:

> A mulher contemporânea, desejosa de participar com poder de decisão nas opções da comunidade, contemplará com íntima alegria a Virgem Santíssima, que, assumida para o diálogo com Deus, dá o *seu consentimento ativo e responsável* (LG 56), não para a solução de um problema contingente, mas sim da 'obra dos séculos' como foi designada com justeza a Encarnação do Verbo; dar-se-á conta de que a escolha do estado virginal por parte de Maria, que no desígnio de Deus a dispunha para o mistério da Encarnação, não foi um ato de fechar-se a qualquer dos valores do estado matrimonial, mas constituiu uma *opção corajosa*; feita para se consagrar totalmente ao amor de Deus; verificará, com grata surpresa, que Maria de Nazaré, apesar de absolutamente abandonada à vontade do Senhor, *longe de ser uma mulher passivamente submissa ou de uma religiosidade alienante, foi, sim, uma mulher que não duvidou em afirmar que Deus é vingador dos humildes e dos oprimidos e derruba dos seus tronos os poderosos do mundo* (cf. Lc 1, 51-53); e reconhecerá em Maria, que é "a primeira entre os humildes e os pobres do Senhor" (LG 55), *uma mulher forte, que conheceu de perto a pobreza e o sofrimento, a fuga e o exílio* (cf.

> Mt 2, 13-23) – situações, estas, que não podem escapar à atenção de quem quiser secundar, com espírito evangélico, as energias libertadoras do homem e da sociedade; e não lhe aparecerá Maria, ainda, como uma mãe ciosamente voltada só para o próprio Filho divino, mas sim como aquela mulher que, com sua ação, favoreceu a fé da comunidade apostólica em Cristo (cf. Jo 2, 1-12), e cuja função materna se dilatou, vindo a assumir no Calvário dimensões universais (grifo nosso).

Maria assume sua cultura, e esta inserção no seu contexto sócio-cultural, já demonstrado em outras passagens, traz um aspecto fortemente ligado ao exercício da cidadania: o trabalho.

Ela, como mulher e mãe, como vimos, assume as tarefas domésticas e sociais, através, também, do trabalho manual. Os dados históricos dessa época revelam a importância da vida em comunidade, do trabalho manual, do plantio e da pesca. Ela, assim como José, o carpinteiro, faz parte da produção dos bens materiais da família e da coletividade.

Maria é a cidadã que questiona, como o fez com o Anjo Gabriel e com seu filho (Lc 2, 48), demonstrando que, apesar de aceitar a vontade de Deus e dele ser "uma serva", não age passivamente ou de forma submissa. Ela questiona, busca respostas, inquieta-se. Sua cidadania é crítica e questionadora, não se contenta com a comunicação ou existência dos fatos, mas reflete sobre eles.

Portanto, diretamente relacionado a este aspecto, vemos que ela é consciente e comprometida, o que nos amplia a visão da cidadania de Maria: ela não questiona por impulsividade ou simples curiosidade. Seu questionamento é parte de seu processo de reflexão e tomada de consciência. Ela é uma mulher que reflete, medita, escuta.

Por outro lado, Maria manifesta seu pensar e verbaliza suas idéias. Recordamos que no Magnificat[86](Lc 1, 46-55) Maria expõe não somente seus pensamentos, mas expõe-se como elemento-chave da História da Salvação:

> Minha alma glorifica o Senhor, e o meu coração exulta em Deus, meu Salvador. Porque lançou os olhos para a humildade da sua serva.
> Doravante todas as gerações me chamarão de bendita, porque o Todo-Poderoso realizou grandes obras em meu favor:
> Seu nome é santo, e sua misericórdia chega aos que o temem, de geração em geração.
> Ele realiza proezas com seu braço: dispersa os soberbos de coração, derruba do trono os poderosos e eleva os humildes; aos famintos enche de bens, e despede os ricos de mãos vazias.
> Socorre Israel, seu servo, lembrando-se de sua misericórdia, – conforme prometera aos seus pais – em favor de Abraão e de sua descendência, para sempre (Lc 1, 46-55).

[86] Para uma visão sociomariologica do Magnificat, ver Boff (2006, p. 315 e 318), o qual busca superar suas leituras redutoras: a espiritualistica, na qual "tudo do Magnificat é analogia ou símbolo das realidades espirituais"; e a politicista, que "remete à idéia de uma revolução violenta marcada pelo espírito do ódio e da vingança".

Maria, no Magnificat, é a cidadã consciente de seu papel dentro da sociedade e da História ocidental. Ela não minimiza sua importância no Plano de salvação de Deus. Assume-o digna e humildemente. Sua expressão da consciência do mundo e do momento histórico que vivenciava encontra-se no Magnificat, pois nele Maria resgata a própria História da Salvação, o compromisso de Deus com seu povo e seu próprio compromisso, tendo em vista ser ela a Mãe do Salvador.

O Magnificat é considerado por Boff (2006, p. 311) "o canto da libertação messiânica, o paradigma de toda a teologia da libertação". Este autor registra os testemunhos modernos que reconhecem o potencial libertário do Magnificat, dentre os quais destacamos:

1- O comentário do Teólogo Gustavo Gutiérrez (apud BOFF, 2006, p. 311): "É um dos textos de maior conteúdo libertador e político do Novo Testamento";
2- As vozes das teólogas feministas Ivone Gebara e M. Clara L. Bingemer que afirmam: "O canto de Maria ... é um canto de guerra, canto do combate de Deus, travado na história humana, combate pela instauração de um mundo de relações igualitárias, de respeito profundo por cada ser, no qual habita a divindade". E Christa Mulak (apud BOFF, 2006, p. 312-315), que diz: "(O Magnificat) golpeia o Patriarcado em seu nervo descoberto ... e faz d'Aquela que o anuncia uma figura potente, profética e critica".

Desta maneira, revela-se a unidade existente em Maria entre o ser "boa cristã" e "virtuosa cidadã", assim como a conotação que o segundo aspecto assume em função da força do primeiro: Maria, antes de ser cidadã, é cristã.

Portanto, ousamos falar em uma **"pedagogia da cidadania"**, que se encontra no cerne da Proposta Educativa Marista, conforme discorremos em "Educar(-se) para a cidadania - uma leitura ampliada da proposta educativa de Champagnat" (NUNES, 1994), a qual se nos revela como o caráter sócio-político desta proposta, inspirada em Maria, virtuosa cidadã, aspecto ainda pouco aprofundado pelos estudiosos do tema. E, conforme afirma Boff (2006, p. 708):

> A influência de Maria no social é patente no regime de Cristandade, mas, com o fim desta, tal influência de modo nenhum se exauriu. Na figura de Maria de Deus subsiste ainda um imenso potencial de projeto social e política, que pode e deve se efetivar, agora no interior de um novo contexto histórico.

Por outro lado, reconhecendo o caráter dialético da educação, vemos que o/a é educador/a ao educar a/o cidadã/o, também, se educa para a cidadania. No caso, antes que uma possibilidade, é uma exigência para o/a educador/a Marista.

Pelo exposto, é possível afirmar que Maria nos apresenta, através de sua vida, o exercício cristão da cidadania, como a "virtuosa cidadã", o que nos faz reconhecer que são aspectos importantes de serem revelados, em razão até do peso que a identidade mariana assume na Proposta Educativa Marista.

Assim sendo, torna-se clara a relação de Maria, mulher, com Maria, que também é educadora. Maria educadora nos é apresentada por São Marcelino Champagnat, ao intuir e propor seu ideal educativo, tendo-a como modelo. Esta relação e as implicações dela advindas nos permitem reconhecer a identidade feminina de sua proposta educativa, conforme pretendemos demonstrar.

5.4 A identidade feminina da proposta educativa Marista

Como vimos, o ideal mariano, como modelo de docência, se traduz, principalmente, pela maternagem na qual se inserem: o afeto, o cuidado, a vida em família. Sendo esta compreendida como expressão da identidade feminina com que a profissão de professora das primeiras séries, antigo Curso Primário, foi se caracterizando.

Identidade feminina que, para nós, se revela na proposta educativa Marista mediante estas manifestações de maternagem, tidas como exclusivamente femininas, e que se encontram postas como atitudes a serem vivenciadas pelos Irmãos Maristas, homens que educavam exclusivamente meninos e rapazes.

E, para evidenciarmos o feminino na proposta educativa Marista e que relações podemos estabelecer entre este aspecto pouco visualizado e o ingresso das mulheres professoras nos colégios da Província do Brasil Norte, iniciamos tomando a expressão de Marcelino Champagnat, ao elencar as características necessárias ao bom educador:

> Para educar um recém-nascido, é preciso ter bondade, indulgência, cuidados, atenções, coração de mãe. Ter coração de mãe é preciso mais ainda para formar um Irmão jovem. Um Irmão diretor precisa ter para com os que lhe são confiados os sentimentos maternos que animam São Paulo: "Meus filhos, que eu gerei para Jesus Cristo" (1 Cor 4, 14-15). Por que filhos? O que entender por isso? Que é preciso ser pai; que precisaria, se possível, ver sentimentos de mãe para conquistar os jovens para Deus e formá-lo à fidelidade; por que não bastam a mão e o coração de mestre, melhor dito, não servem para isso (CHAMPAGNAT apud MASSON, 2003, p. 102).

Partindo desta, dentre outras orientações de Champagnat (apud MASSON, 2003, p. 102) afirma: "Vê-se, pois, que Marcelino era pai, mas o coração era de mãe." Neste sentido, Ribeiro (1989, p. 95) expressa: "O dom dado por Deus a Champagnat tem rosto feminino. Para ser fiel ao Fundador, o Marista deve lembrar-se de que na sua missão é

imperioso estar animado daquele afeto materno de que deu exemplo a Virgem, sua Superiora".

O mesmo autor assim afirma em seu artigo "Champagnat e nossa missão materna":

> O Concílio lembra a todos os cristãos a sua "missão materna" ou "espírito materno", dito em outras palavras, todos participam da maternidade espiritual da Virgem [...] São Marcelino Champagnat vivenciou e deixou, como herança, esta "missão materna". [...] Sim, Marcelino Champagnat viveu seu destino materno não só gerando em si o Cristo, na docilidade ao Espírito e a Maria, mas foi mais além, gerou na Igreja o Instituto dos Irmãos Maristas como garantia de continuidade de sua experiência religiosa cuja finalidade era ajudar as crianças e jovens a descobrirem este seu destino materno [**estabelecer a vida sobrenatural**] através da educação integral (RIBEIRO, 1999, p. 44-45, grifo do autor).

A maternidade espiritual esteve presente na vida de Marcelino Champagnat, conforme atesta Irmão Lourenço, terceiro Irmão do Instituto, em nota sobre o Fundador (apud BALKO, 1979, p. 206), datada de 1840, que relata:

> Uma boa mãe não tem mais carinho com seus filhos do que o Padre Champagnat tinha por nós: a comparação não é bem exata, pois, não raras vezes, as mães amam os filhos com amor todo o humano, ao passo que ele nos amava, em verdade, de uma forma toda espiritual.

Ao comentar sobre o aspecto maternal da pedagogia da presença, D'Amorim (1999, p. 6) destacou:

> Uma característica bem marcante na educação Marista é a presença. Não uma presença qualquer, apenas física, mas uma presença significativa, carinhosa, atenta e preocupada com o bem do educando, ao mesmo tempo que respeita o conhecimento autônomo dos jovens. Essa presença, se bem analisada e entendida, é profundamente maternal. Reside aí, talvez, a particularidade que faz a diferença na educação Marista e que chama a atenção dos estudiosos. Os educadores e educandos se apegam de forma notória e explícita a tudo o que é Marista. Sem dúvida, na realização concreta dessa filosofia, expressa na obra e na ação de seus educadores, a face materna de Deus se manifesta e concretiza. A forma de educar Marista é essencialmente maternal. A figura de Maria, a Boa Mãe dos Maristas, traz também a sua contribuição efetiva na consolidação dessa dimensão maternal, para não dizer feminina, da filosofia Marista de educação. Sem dúvida, neste aspecto transparece o apego filial que educadores e educandos os sentem por tudo que é Marista. A dimensão maternal e feminina da ação Marista no processo educativo é a pedra de toque que faz a diferença e que marca em definitivo educadores e educandos.

E, ao afirmar que a proposta educativa Marista visa a uma educação para o transcendente, Goeth (1995, p. 31) evidenciou seu aspecto Marial, como tradução de uma "pedagogia feminina e materna":

> Na pedagogia de Marcelino Champagnat, pedimos um coração novo: simples, puro, limpo, capaz de amar, de perdoar, de servir com alegria e gratuidade; coração diferente dos orgulhosos e poderosos, dos interesseiros e mesquinhos, dos exploradores e opressores, porque a pedagogia feminina e materna de Maria, expressa em oração, garante que "o Senhor Deus manifesta o poder de seu braço; dispensa os soberbos; depõe os poderosos de seus tronos; exalta os humildes; sacia de bens os famintos; despedem os ricos sem nada; liberta e acolhe seu povo, conforme sua promessa e fidelidade".

Na expressão desses autores, encontramos o rosto feminino, o coração de mãe, a dimensão maternal e feminina, traduzidos como: afeto maternal**,** cuidados, atenções, presença significativa, carinhosa, atenta e preocupada com o bem do/a educando/a.

Portanto, o binômio feminino/maternidade é tomado como característica singular presente em Marcelino Champagnat e sua obra, mesmo se o feminino é expresso ainda com certa timidez: "para não dizer feminina", mesmo se reconhecida como "a pedra de toque que faz a diferença" e sinônimo de fidelidade ao Fundador.

Percebemos, também, a forte referência à maternagem como expressão do fazer docente das primeiras séries e que se revelou um dos motivos da contratação das professoras pioneiras, exposto na expressão "perfil adequado ao primário", presente na Tabela 1, como descrevemos na Terceira Tessela.

Vários depoimentos enfatizaram a relação supracitada: "as professoras têm mais jeito de tratar de crianças de cinco, seis anos, do que um professor" (Irmão 7); "instituíram o Primário, então colocaram professoras por terem mais jeito de ensinar alunos pequenos" (Ex-Irmão 2).

> Digo sempre, quanto tempo perdemos sem a presença feminina: a ternura, o bom gosto, sacrifício, dedicação, cuidados com a ambientação. Sem falar no "amansamento" dos Irmãos, que se tornaram mais ternos. Mudou foi tudo, na maioria das vezes, para melhor. Excepcionalmente houve um descontrole afetivo. Para os alunos foi uma maravilha! Alguns alunos pequenos chamavam os Irmãos de mamãe, quando iam falar com eles. A psicologia feminina é muito importante. Com suas contribuições, melhoraram em termos de qualidade e profundidade (Irmão 1).

E as professoras pioneiras também revelaram nuances deste aspecto: "os Irmãos achavam que as mulheres eram mais carinhosas, mais dedicadas com os alunos" (Pioneira 5). Sendo uma das características apresentadas por uma das pioneiras, conforme atesta o depoimento: "Ela era muito mãe, e ao mesmo tempo muito boa profissional, assídua muito educada e paciente" (Informante 5).

Entretanto, convém frisar, no que se refere à Província Marista no Brasil Norte que vários Irmãos se dedicaram à educação das crianças menores antes do ingresso das

pioneiras, como revelou um dos entrevistados, “entre 1953 e 1954, da 1ª à 4ª séries, o Colégio só tinha professores Irmãos e eu era um deles” (Irmão 6).

Alguns desses Irmãos mereceram comentários especiais em suas biografias póstumas, dos quais destacamos: Irmão Sydine (1870-1913), que “tomou conta da classe dos pequeninos, que eram bem numerosos agradava-lhe muito o zumbido deste mundo infantil” (MARIA, 1997, p. 220).

E sobre o Irmão Joseph Ermin (1880-1957) o mesmo autor comentou que ele era “inteligente e se dedicou às crianças dos ‘jardim infantil’, e nesta atividade ia passar toda a vida, inventando processos para interessar a criançada, mas em 1912, confiaram-lhe os superiores a direção da Escola de Camaragibe onde se ocupou com suas invenções” (MARIA, 1997, p. 61).

Desta maneira, depreende-se que a docência das primeiras séries, exercida pelos Irmãos Maristas, ao longo de mais de um século, foi também permeada pela incorporação dos atributos da maternagem, conforme passamos a explicitar.

Quanto ao **afeto,** tema recorrente na produção teórica sobre a docência, e em especial sobre sua feminização[87], este se encontra presente na proposta educativa, postulada por Marcelino Champagnat, de forma explícita e até indispensável ao processo educativo. Importância que ele reiterou enfaticamente aos seus seguidores, conforme destacamos:

> Para bem educar as crianças é preciso amá-las e amá-las todas igualmente. Ora, amar as crianças é dedicar-se totalmente à sua instrução e empregar todos os recursos sugeridos por um zelo criativo para formá-las à virtude e à piedade. Amar as crianças é jamais esquecer que elas são seres frágeis e, portanto, devem ser tratadas com bondade, caridade e indulgência, e serem instruídas e formadas com muita paciência [...] é suportar, sem queixas, seus defeitos, a desobediência e mesmo a ingratidão (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 501).

Desta maneira, é possível compreender o que Marcelino Champagnat expressava ao afirmar: “O educador que não sabe amar seus alunos, não será capaz de educá-los, pois para bem educar as crianças é preciso, antes de tudo, amá-las e amá-las todas igualmente” (CHAMPAGNAT apud COTTA, 1996, p. 66), ou ainda:

> Quem acha que dar aula é tarefa ingrata, está muito enganado, porque executa de maneira puramente profana um trabalho em si muito meritório e agradabilíssimo a Deus. O professor, auxiliar e suplente dos pais e dos sacerdotes, ocupa, depois deles, o primeiro lugar na educação, pois sua influência se exerce metodicamente durante vários anos, justamente na época em que as crianças se deixam mais facilmente moldar por aqueles que com elas se relacionam.

---

[87] Sobre o tema ver Novaes (1984), Mello (1987), Louro (1997), Codo (1998) e Vianna (2002), dentre outros/as já mencionados/as neste trabalho.

Orientações que foram ratificadas no “Guia das Escolas” (apud SILVEIRA, 1994, p. 199), que assim dispõe sobre a “qualidade essencial de uma boa disciplina”:

> Um mestre que não sabe amar os meninos não é apto a educá-los. A educação é, sobretudo, obra do coração; o coração duro e malévolo nada entende deste ministério inteiramente feito de caridade, de benevolência e de devotamento extremo. Para se educar os meninos é mister amálos com a mesma ternura e carinho de pais; sem amor os encargos da educação são pesados e a tarefa educativa impossível.

Afeto que se manteve presente nos Colégios Maristas, à época do ingresso das professoras pioneiras, como testemunharam as/os entrevistas/os, ao tecerem comentários sobre o relacionamento dos Irmãos e professoras pioneiras com os alunos:

> Não houve mudanças em termos de amor, participação, elas deram uma continuidade na própria educação que os Irmãos davam na época, eles primavam muito por isso. Quando nós chegamos no Colégio tivemos um outro tipo de assistência, aquela assistência materna. Com eles já havia aquela relação de conversar com a gente, de se integrar com os alunos na hora do esporte, nas discussões, que era uma coisa constante na época. Eles passavam sacudiam, rodavam a gente, faziam piruetas, davam tapas nas costas, eram um tipo de contato diferente, extremamente masculino, mas muito afetuoso. Com elas era uma coisa mais materna, mais amorosa, mais feminina mesmo. Houve um aconchego muito grande e os Irmãos não ficavam de lado (Informante 3).

> Os alunos acharam bom, o nosso ingresso! Porque nós mulheres temos uma maneira especial; quando um ali está triste, a gente nota, a gente chama, bota a mão no ombro, alisa a cabeça. Isso não é nada para quem está de fora, mas para quem está recebendo aquele carinho é muito importante (Pioneira 6).

Esta disponibilidade afetiva esperada do/a educador/a Marista nos remete à figura da Boa Mãe, isto é, àquela que se desdobra em amor e cuidados para com seus filhos, o que se traduz, como vimos, no vivenciar de atitudes de maternagem no âmbito da docência.

Entretanto, o afeto também é visto como um elemento propiciador da diminuição da qualidade do ensino ministrado e do desempenho docente das professoras, decorrendo da desvalorização do magistério exercido pelas pioneiras, como nos indica o depoimento a seguir:

> Foi uma presença benfazeja de amizade. Mais acessibilidade, mais gentis. Quanto ao ensino, o Marista ficou mais fraco, não reprovava no final do ano, tinham pena. Não houve tanta reprovação e parece que o ensino baixou um pouco, por causa do sentimento materno e humano delas (Irmão 5).

Ressaltamos, outrossim, o que nos afirma Almeida (1998, p. 77) sobre “o mito da desvalorização do magistério pela entrada de mulheres neste campo de trabalho”, visto que, segundo a autora, “a categoria nunca foi valorizada ou bem remunerada em toda a sua

história" (ALMEIDA, 1998, p. 73), e na qual se inserem os docentes leigos, isto é, não religiosos, dos Colégios Maristas.

Por outro lado, convém interrogar: a não reprovação dos educandos no final do ano letivo seria decorrente do "enfraquecimento" do ensino e do "rebaixamento" de sua qualidade? Não poderia ter sido, pelo contrário, conseqüência de uma melhor aprendizagem dos educandos, não ficando, portanto, passíveis de reprovação?

Os diversos aspectos a serem considerados nestas questões fogem ao objeto deste estudo, o que não nos permite aprofundá-las, mas não nos exime de trazê-las a tona.

Percebemos, no entanto, "o mito" a que se refere Almeida (2001), perpassando o depoimento em foco e que, apesar de ter sido único com este teor, quando realizamos as entrevistas, talvez tenha sido, à época, uma visão corroborada por tantos outros Irmãos, visto que, ainda hoje, encontramos este argumento para justificar a desvalorização docente em razão de sua feminização.

Consideramos ser necessário rever a relação entre a afetividade feminina e o magistério, e, para tanto, recorremos às palavras de Costa e Silveira (1998, p. 356), ao afirmarem:

> Colocar em evidência a afetividade e associá-la às mulheres que ensinam, pode ter um amplo significado na política da identidade. Em primeiro lugar, contribuiria para produzir subjetividades docentes femininas marcadas pela sensibilidade, ternura, docilidade, paciência, etc., que habitariam e atuariam em um território supostamente neutro e harmônico, mantendo-se distantes dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social e, assim, subtraídas da participação democrática no domínio público. Em segundo lugar, estimularia a presença das mulheres numa esfera de atuação representada com profundos vínculos com o mundo doméstico, privado, o que, mais uma vez, atrelaria e submeteria a construção de suas identidades sociais às políticas neoconservadoras em andamento.

Paralela à dimensão afetiva do ato de educar, posta em evidência a partir do contexto sócio-historico do século XIX e início do século XX, como mencionamos, encontramos as transformações ocorridas na concepção de disciplina pedagógica, que passou de uma disciplina punitiva para uma disciplina preventiva; conforme comenta Carvalho (1999, p. 70) "Essa nova disciplina seria obtida principalmente pelo amor e empatia de quem educa, de uma educação que apela constantemente à "livre vontade", originando sujeitos que regulam a si mesmos".

Neste contexto, Marcelino Champagmat, assim como La Salle, preconizou uma **disciplina preventiva** para suas escolas, entretanto diferentemente desse, visto o primeiro distinguir duas modalidades de disciplinas: a preventiva e a corretiva, na qual constavam os castigos físicos.

E, discorrendo sobre a disciplina preventiva e seus benefícios, Riboulet (1963) elencou entre seus praticantes, Monsenhor Dupanloup, São João Bosco e Marcelino Champagnat, e enfatizou que o sistema repressivo apoiava-se, principalmente, na doutrina Jansenista, na qual "o menino é visceralmente perverso e inclinado ao mal" (RIBOULET, 1963, p. 18), e assim comenta sobre a disciplina preventiva:

> Os alicerces do método preventivo são a razão, a piedade, a amizade; comunicam-se ao menino as prescrições e os regulamentos, de modo que fique sabendo qual tem de ser o seu o procedimento. Nunca é abandonado só; vem acompanhado às aulas, há um salão de estudos, não com o intuito de surpreendê-lo em falta, senão para guiá-lo, para impedir descuidos nas obrigações, animá-lo, dirigir-lhe palavras amistosas de conforto e fraternidade.

Apesar de, neste período, os direitos dos educandos serem desrespeitados e desconhecidos e os castigos físicos serem comuns, Marcelino Champagnat os considerou como componentes negativos da ordem e da disciplina, defendendo o respeito aos educandos e aos seus direitos, tendo assim traduzido seu posicionamento: "É impossível educar uma criança se ela não for respeitada" (CHAMPAGNAT apud COTTA, 1996, p. 31), tendo acrescentado:

> A finalidade da disciplina não consiste em reprimir os meninos pela força nem pelo temor dos castigos, mas formar sua vontade e orientá-la para o bem, fazê-los adquirir o hábito da regularidade e da prática da virtude pelo sentimento religioso e pelo amor ao dever. [...] Será que é com a palmatória que se educam as crianças e se inspira o amor à virtude? De jeito nenhum. É a razão, a religião que convencem a inteligência, levam o coração ao bem, e não os castigos. É de se estranhar que se use para educar os meninos, um método que não se gostaria de ver usado nem para animais. [...] Semelhantes recursos ofendem a dignidade da criança, tornando desprezível e odioso a quem os emprega, perturbam a escola, destroem sentimentos de amor, estima, confiança e respeito mútuos que devem unir mestre e discípulo e frustram todos os cuidados dispensados ao educando.

Segundo seu contemporâneo e biógrafo Furet (apud SILVEIRA, 1994, p. 150) Marcelino Champagnat reportava-se aos seus seguidores sobre este tema, tendo assim testemunhado:

> Lembrai-vos, dizia-lhes, que não é pelos castigos corporais que se obtém a submissão dos meninos e a perseverança no cumprimento do dever, mas pela autoridade moral, por uma conduta digna e edificante, pela dedicação sem limites à sua instrução e por uma postura modesta, séria e sempre igual. Mostrai-vos seus pais, mais que seus mestres, e sereis respeitados e obedecidos sem dificuldades.

Podemos perceber nuances desta disciplina permitida na oração feita por ele antes de entrar na sala de aula ao confiar à Boa Mãe "algum aluno indócil" para que ela o melhorasse; fazendo ele sua parte e tudo que dele dependesse. Ao mesmo tempo que

interrogamos se o “aluno indócil” seria aquele resistente a tornar-se um “bom crsitão e um virtuoso cidadão” a quem necessitaria “disciplinar”.

Esta concepção de disciplina nos evoca a referência feita por Marcelino Champagnat a Maria, como Primeira Superiora, quem tudo orientava no Instituto, “disciplinando” os Irmãos Maristas em seu processo de construção identitária como religiosos-educadores e no desenvolvimento de suas atividades, como discorremos na Segunda Tessela.

De acordo com Pujol et al. (1985), desde as Normas primitivas de 1836 está revelada a visão disciplinar a ser assumida nas Escolas Maristas: uma disciplina preventiva em que os castigos foram abolidos. O que foi ratificado nas Normas coletadas e elaboradas em 1852, conforme destacamos do Capítulo VI, sobre “Os procedimentos dos Irmãos nas correções” (REGRAS COMUNS apud SILVEIRA, 1994, p. 119).

> Não usar demasiada severidade nos castigos nem ser excessivamente exigente nas tarefas e lições. Manifestar a bondade paternal, ajudando, animando e desejando instruir e formar, buscando unicamente o seu interesse. [...] Falar sempre razoavelmente aos alunos, tratá-los com apreço e consideração e sempre dentro das normas de urbanidade. [...] O castigo nunca pode ser um capricho, uma vingança ou o fruto de raiva do professor. Mesmo no castigo, evitem expressões molestas, desprezíveis, procedimentos ridículos; não imponham sanção alguma que não seja de acordo com a razão, em si mesma ou em suas circunstâncias.

Ao mesmo tempo, é sugerido aos Irmãos e ao/a educador/a Marista que assumam esta disponibilidade diante de seus alunos, mediante a disciplina preventiva, o que encontramos traduzido no depoimento de uma das pioneiras:

> Estava sempre com eles, inclusive na hora do recreio, momento em que aproveitava para conversar sobre diversos assuntos. Tinha uma pedra em que eu me sentava, e eles ficavam ao redor. Eu nunca deixei de acompanhar os meninos na hora do recreio, tinha medo que acontecesse qualquer coisa com eles e que eu não estivesse presente. Assim, conversávamos sobre qualquer coisa, qualquer assunto eles vinham falar comigo: sobre sexo, namoro, problema de família; eles vinham falar e ouvir as minhas respostas (Pioneira 8).

Este depoimento traz à luz o outro aspecto a ser evidenciado: o **cuidado**[88], revelando-se a dimensão disciplinadora do mesmo, e que também é visto como uma característica da identidade feminina, pois “muitas atividade profissionais, que se relacionam ao cuidar são consideradas femininas, como, enfermagem, cuidar de crianças pequenas, educação infantil” (VIANNA, 2002, p. 54).

---

[88] Os termos “cuidado” e “cuidar” são utilizados, usualmente, como tradução para as palavras *caring e to care* do Inglês; e a relação entre cuidar e educar está presente nos trabalhos de Campos (1994), Carvalho e Vianna (1994), Freitas (1995), Carvalho (1999).

E sobre suas relações com o feminino, assim comentam Ângelo, Forcella e Fukuda (1995, p. 212): “Através da história coube à mulher a responsabilidade de assegurar a continuidade da vida relacionada à fertilidade, como cuidar dos recém-nascidos e de suas mães, e promover o crescimento e o desenvolvimento das crianças”.

Convém recordar a já citada influência, no século XIX e primeiras décadas do século XX, dos estudos higienistas sobre a educação escolar e o cuidado voltado para os cuidados físicos dos/as educandos/as. E, conforme discorre Gondra (2004, p. 165):

> A partir dele definem um amplo programa de regras para o funcionamento dos colégios, compreendendo a localização e arquitetura dos edifícios escolares, organização da rotina das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, alimentação, exercícios corporais, cuidados com as excreções dos organismos e com a educação dos sentidos, de modo a conservar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e afetivas ou morais dos alunos.

Nesta perspectiva, no tocante ao **cuidado** com os alunos, Marcelino Champagnat considerava deveres dos Irmãos: zelar pela salubridade do ar; ter muito empenho com a limpeza do colégio e dos educandos; cuidar da postura do corpo dos educandos; evitar manter os meninos durante muito tempo em posição incômoda e forçada; cuidar da luminosidade da sala, para não haver prejuízos à visão.

Ele enfatizava que os Irmãos deveriam fazer os meninos brincarem durante todo o tempo dos recreios, incentivá-los a jogar e ensinar-lhes variedades lúdicas; dar especial atenção aos meninos que vêm de longe, sobretudo em condições de mau tempo; nunca sobrecarregar os meninos de lições e deveres escolares, nem lhes passar tarefas além de suas capacidades ou aptidões, dando-lhes sempre tarefas razoáveis.

Deveriam, também, proporcionar conforto aos educandos, fazendo-os sentar em mesas condizentes com sua estatura, facilitando-lhes a postura correta; abster-se de infligir castigos excessivos aos educandos. Estas orientações encontram-se registradas no “Guia das Escolas” (apud SILVEIRA, 1994, p. 237-240), como competências do fazer docente dos Irmãos Maristas.

E, decorrido mais de um século, as orientações do “Guia das Escolas”, quanto ao cuidado, adaptaram-se às exigências de diferentes contextos, incluindo-se os colégios da Província Marista do Brasil Norte, estando presentes em sua prática docente, como revelam os seguintes depoimentos:

> Contratamos professoras, porque as crianças precisavam de cuidados específicos, mais carinho, e os Irmãos estavam mais acostumados com os maiores, mais agressivos (Irmão 3).
>
> O que mais me chamava atenção era a maneira dos Irmãos tratarem os internos. Eles viviam ali, como se estivessem na casa deles, com aquele carinho, aquela atenção, aquele cuidado que eles sempre tiveram e o interesse que os Irmãos tinham por eles (Pioneira 11).

Assim, nos vem em relevo Maria, como Recurso Habitual, a quem todos recorrem em suas necessidades, e sobre os quais ela se desvela em cuidados. Atitudes estas, também solicitadas aos docentes dos Colégios Maristas, sejam Irmãos, professoras ou professores. Pois será a eles que os/as alunos recorrerão em suas dúvidas, situações de conflito, doenças, etc, tão presentes no cotidiano escolar.

Com o processo de psicologização da educação, o foco do cuidar voltado para os cuidados físicos foi deslocado para seus aspectos psicológicos, especialmente para o desenvolvimento emocional e afetivo dos/as educandos/as. Assim, "a importância dos médicos e sanitaristas na regulação da família, da maternidade e do trabalho das professoras primárias é substituído pela presença crescente dos profissionais das psicologias" (CARVALHO, 1999, p. 73).

Em que pese a importância da relação entre afetividade e aprendizagem, emoção e cognição, como nos dizem Wallon (1972); Piaget (1977, 1990), Vigotsky (1984, 1989), dentre outros, convém ressaltar que o afeto não é um atributo "natural e exclusivo" das mulheres, bem como o cuidar envolve o ser humano, sentimentos e relacionamento interpessoal pautado na ajuda, na confiança e na empatia mútuas, como afirma Carvalho (2003, p 82), não se constituindo, a priori, fatores de desqualificação do fazer docente.

Porém, esta inserção do cuidar, na prática docente das primeiras séries, se configura com um elemento que a reforça como prolongamento do trabalho doméstico, para o qual não são exigidos conhecimentos e formação acadêmica, por fazer parte da "natureza" feminina. Passaram a ser privilegiadas as dimensões afetiva e emocional dos/as educandos/as, em detrimento, na maioria das vezes, do processo ensino-aprendizagem como tal, ancoradas no psicologismo com que as questões educacionais passaram a ser tratadas.

E, segundo Piza (apud CERISARA, 2002, p. 39), o magistério das primeiras séries do ensino, tem três características do trabalho doméstico:

> 1º) A crença de que a professora possui um saber natural para ensinar as crianças, o que dispensa o embasamento teórico ou a reflexão crítica;
> 2º) Busca de fórmulas práticas que vão sendo testadas no dia-a-dia;
> 3º) Confiança em um sistema de repetição de regras neutras.

Desta maneira, ao fazer docente foram incorporados atributos identitários da mulher-mãe-dona-de-casa àqueles já vinculados à identidade da mulher-professora, o que fez denotar o caráter de amadorismo com que a pratica docente destas passou a ser vista, sobre o que assim esclarece Chamon (2005, p. 68):

> A condição de amadora no trabalho é uma condição histórica que se vincula ao trabalho da mulher. Excluídas de exercer trabalho remunerados na esfera pública, as mulheres foram aliciadas, historicamente, a atuar como missionárias em tarefas extensivas ao seu trabalho doméstico.

Assim, a relação da prática docente com o trabalho doméstico nos remete ao **espírito de família,** que, na perspectiva de Champagnat, relaciona-se, com a vida da família de Nazaré e a Pedagogia da Presença, o que é reiterado em seus documentos fundacionais: "para podermos ser verdadeiros educadores é preciso que vivamos no meio dos alunos e que eles permaneçam mais tempo possível conosco" (CHAMPAGNAT apud FURET, 1987, p. 225).

Esta dimensão relaciona-se diretamente ao "espírito do Instituto" que é um espírito de simplicidade e modéstia, com predileção particular pela vida oculta de Nazaré, imitando, principalmente, o exemplo de Maria, conforme discorremos.

Dimensão que se manteve presente nos colégios da Província Marista do Brasil Norte, como evidenciamos ao perguntarmos às pioneiras qual aspecto da Pedagogia Marista com que mais se identificaram, seis delas destacaram o espírito de família, o que foi confirmado por uma das depoentes, ao referir-se a duas professoras pesquisadas: "Elas gostavam muito do colégio, como todas nós. Éramos uma família, e, para elas, isso era muito importante" (Informante 5, ao referir-se às Pioneiras 29 e 30).

Para nós, este aspecto é perpassado pela relação do domínio da esfera pública pelos homens, e a esfera privada ficaria reservada às mulheres, numa perspectiva tradicional do entendimento desta questão, cabendo questionar se esta predileção pela vida oculta de Nazaré apresenta-se também como expressão do feminino na Proposta Educativa Marista.

As conexões entre público e privado interrelacionam-se com a condição feminina e o exercício da cidadania, visto que, restritas ao espaço privado/doméstico, as mulheres tiveram negado este direito. Não sendo, portanto, vinculado ao "ser mulher" o "ser cidadã", como expressão e atributo da identidade feminina.

Assim, consideramos pertinente tornar visível esta relação, fazendo-o à luz do ideal mariano, visto que Maria apresenta-se, para nós, como uma **mulher cidadã, audaciosa, de coragem, ativa**, presente e atuante em seu tempo terreno, conforme mencionamos, o que

redimensiona a concepção de identidade feminina e nos motiva a questionar: estes atributos de Maria foram, também, vivenciados pelas professoras pioneiras dos Colégios da Província Marista do Brasil Norte?

Nos discursos das pioneiras, muitos destes atributos se encontram revelados, mesmo se de maneira indireta, como observamos nas expressões de vaidade e orgulho por elas manifestadas, pelo fato de terem sido as primeiras professoras dos Colégios Maristas em foco (Cf. p. 137-138), o que vemos como tradução da coragem de terem vivido este pioneirismo.

Consideramos como atitudes de audácia e coragem o próprio ingresso das pioneiras nestes colégios, em um universo exclusivamente masculino em seus corpos docente e discente, apesar das "tremedeiras", "as orelhas queimavam", e o "espanto" (Cf. p. 129) diante de seus primeiros contatos com os Irmãos e educandos Maristas.

Audácia e coragem que estiveram presentes no percurso biográfico de muitas destas professoras, de cujos relatos destacamos, como representativo da incorporação destes atributos: "Eu ensinava numa fazenda, para sair de lá para ensinar no Marista foi um salto gigante" (Pioneira 11).

A mulher cidadã também se manifesta nos depoimentos das pioneiras, por meio do compromisso com que assumiram sua atividade profissional, conforme expressam os seguintes relatos:

> Ela era uma professora muito capacitada e cumpridora de suas obrigações (Pioneira 6, em seu comentário sobre a Pioneira 28).
>
> Ela era uma professora bem gabaritada, enérgica, preparada. Ela dava aulas que não tinham defeitos, e tinha uma energia bem forte com os alunos, que a respeitavam religiosamente (Pioneira 5, ao recordar a Pioneira 23).

Vemos nestes depoimentos o reconhecimento ao desempenho destas professoras, aos quais se somam aqueles feitos pelos Irmãos e Ex-Irmãos Maristas, que indicaram, dentre os critérios para seu ingresso, a competência profissional, a experiência e a seriedade, conforme demonstramos na Tabela 2.

Assim, torna-se perceptível que as qualidades, ditas femininas, permeiam o fazer docente, independentemente do sexo de quem o exerce. Desta maneira, vem a foco a construção histórico-social da identidade docente em suas relações com o caráter sacerdotal de sua origem; com o ingresso da mulher no magistério e a decorrente feminização docente das séries iniciais do ensino; e com a perspectiva do atual movimento da profissionalização docente, em seus processos interno (profissionalidade) e externo (professionalismo).

Desta maneira, destacamos o que discorre Vianna (2002, p. 54-59) sobre os desafios impostos pela articulação entre gênero e feminização:

> O primeiro deles indica a necessidade de associar, por exemplo, o exercício da docência às polarizações contidas na visão hegemônica de masculinidade (Connel, 1995), que por sua vez conformam o significado mais divulgado de feminilidade. Mas também exige a superação dessa visão hegemônica e a busca das fissuras e das resistências a ela.[...] O segundo desafio leva-nos a captar os significados femininos do magistério, como uma das dimensões da feminização docente, iluminada pelo conceito de gênero. Ou seja, além da presença do sexo feminino, assistimos à associação dessa atividade aos significados amplamente divulgados em nossa sociedade como femininos, mesmo quando é exercida por homens. Assim, professores e professoras têm suas relações e práticas escolares ligadas à feminilidade.

Consideramos, pois, necessário superar esta visão androcêntrica do feminino e do masculino e suas representações, para que uma outra leitura possa ser feita desses atributos “femininos” e “naturais” da profissão docente, partindo de uma visão humanocêntrica, na expressão de Goedert (1990, p. 156), ainda a partir do feminino em Maria, que se revela na expressão do masculino e do feminino, como princípios presentes no ser humano (BOFF, 2003a), como os que vivenciaram a experiência do ingresso pioneiro das professoras nos Colégios Maristas da Província Marista do Brasil Norte.

Colocando o Contorno
Unindo as Tesselas

Considerações Finais

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distribuídas as tesselas, é necessário colocar o contorno para uni-las, e, assim, arte – finalizar o mosaico. Colocar este contorno nos permite rever o rascunho pretendido e o que conseguimos, efetivamente, criar a partir da conclusão das tesselas.

Esse contorno é permeado pela tentativa de pôr em foco a construção da identidade da Proposta Educativa Marista, e, nela, a presença do ideal mariano, como base de sua identidade feminina.

Assim, vamos contornando nosso mosaico, fazendo sobressair aspectos de suas tesselas que precisam ser postos em destaque.

Procurando compreender como uma identidade feminina pode dar sustentação a um projeto educativo eminentemente masculino, e como as mulheres professoras pioneiras no magistério Marista lograram ocupar espaços no campo docente, religioso e masculino, e suas relações com esta identidade feminina, o presente estudo voltou-se a elucidar, no norte e nordeste do Brasil, quem foram essas mulheres professoras, em que contexto foram admitidas e para desenvolver que projeto educativo.

A inserção de mulheres professoras na docência de uma instituição religiosa originariamente masculina, como o Instituto Marista, não tem sido objeto de estudo no âmbito da história e do desenvolvimento dessa importante instituição educacional, com presença nos cinco continentes, envolvendo setenta e sete países.

Ao realizarmos esta pesquisa, numa abordagem histórica, evidenciamos que, apesar da representação da mulher professora com a figura materna fortemente presente no ingresso dessas mulheres professoras, não podemos negar que este foi provocador de uma nova configuração da docência no âmbito dos colégios Maristas.

Nosso estudo nos revela que há uma identidade feminina que fundamenta a Proposta Educativa Marista, à luz do ideal mariano, social e historicamente construído, e que se traduz numa visão tradicional do feminino.

Proposta esta vivenciada por homens religiosos educadores, a incorporarem em sua prática docente os atributos femininos nela contidos. Por outro lado, e, apesar desta identidade feminina nela contida, a presença da mulher não é prevista no projeto original do Instituto Marista.

O ingresso de mulheres professoras na comunidade educativa Marista certamente não deve ter sido algo previsto pelo Instituto que sustentou seu projeto educativo, exclusivamente masculino, por mais de um século.

Desta maneira, este ingresso decorreu de múltiplos fatores, como demonstramos, no caso do ingresso das professoras na Província Marista do Brasil Norte. E, quando este ocorre, se realiza tomando por base a identidade feminina tradicional, encontrada em Maria, atribuindo-lhes o perfil de mulher-mãe, presente, também, no processo de feminização docente no Brasil.

Vem em relevo o conjunto de ambigüidades e contradições presentes nas relações de gênero, manifestadas no jogo identitário do ser Irmão Marista, na sua prática docente e no processo de feminilização dos Colégios Maristas. Isto porque, para nós, sua Proposta Educativa já nasce feminizada.

Convém ressaltar, como vimos, que a relação do ideal mariano com a identidade feminina e docente não se restringe ao âmbito do Instituto Marista, mas encontra-se presente no processo de feminização docente. Assim, consideramos necessário tornar visível esta relação, percebendo suas implicações e repercussões no fazer docente das professoras e professores das primeiras séries do antigo Curso Primário, hoje Ensino Fundamental.

Vimos que, mesmo não tendo sido a pioneira, na Província Marista do Brasil Norte o ingresso das professoras não dista dos anos em que ocorreu em outras Províncias do Brasil, e do mundo, como no caso, em Portugal.

Percebemos, portanto, que o ingresso das pioneiras no Instituto Marista em termos mundiais ocorreu entre o final da década de 1950 e o inicio da década de 1960 do século XX, num contexto provocador deste ingresso, tendo em vista as mudanças da condição da mulher.

Outro aspecto a evidenciar é que Maria é apresentada como modelo do Educador Marista, e, também como modelo para a professora no processo de feminização docente ocorrido no Brasil. No entanto, os atributos ditos, tradicionalmente, como femininos, como afeto e cuidado não se limitam ao fazer docente da mulher, visto que eles foram assumidos pelos Irmãos Maristas, quando trabalhavam com os alunos das primeiras séries.

Vemos que há uma relação entre a identidade feminina da docência das primeiras séries e a forma como essa prática das mulheres foi se tornando exclusiva delas. Então, o fato de que a docência das primeiras séries é feminizada, por ser exercida, em sua grande maioria, pelas mulheres do Brasil e por meio do exercício da maternagem, não significa dizer que essas características não possam ser assumidas pelos professores. Donde vem interrogar:

Há uma característica própria do fazer dos/as professores/as que trabalham com as primeiras séries, que nos remete à sua feminização?

Sendo atributos do ser humano: o afeto, o cuidar, o relacionamento com o outro, não seriam também estas características, tanto do masculino quanto do feminino, a serem assumidas na docência?

Compreendendo que os educandos/as são seres como um todo, que o processo educativo não exclui o afetivo, o sensorial, o físico, não seria necessário resgatar a inteireza dos educandos das séries maiores, em que o afeto e as manifestações de carinho e de cuidado ficam mais restritas, mais diluídas?

Seria interessante perceber até que ponto o referendar destes atributos como sendo femininos tem se constituído como desqualificação do trabalho docente; e, em contraponto, como podem se reverter em um processo de reconhecimento da especificidade da docência a ser exercida nessas séries, traduzidas não como naturalmente femininas, mas como características próprias do ser humano, e que não se traduz como ausência de qualidade e competência.

Assim, será possível transpor para a educação exercida nas escolas a busca de construir uma educação não sexista, na expressão de Souza e Carvalho (2003), em que meninos e meninas sejam educados como seres humanos, como um todo, assumindo suas características afetivas, sensoriais e cognitivas, independente do sexo.

Percebemos que é necessário fazer uma releitura do ideal mariano posto tradicionalmente, tendo a mulher como submissa e exclusivamente afetiva, e trazer à luz características de Maria que geralmente são tidas como masculinas, mas que são atributos do ser humano, como: a coragem, a audácia, a fortaleza, visão que se encontra difundida, principalmente, nas produções da Teologia Feminista.

Consideramos necessário fazer vir à tona estes atributos de Maria, até porque, independente da confissão religiosa das sociedades, das culturas, é inegável a influência que Maria tem, ainda hoje, no Ocidente, com relação ao ideal feminino que é posto para a sociedade.

E, não sendo negada essa influência, é necessário que seja visualizado um modelo mariano que esteja mais próximo da realidade do que é ser mulher, desfazendo esta visão androcêntrica e descortinando uma visão humanocêntrica, que resgate a inteireza de Maria como mulher.

Reconhecê-la como uma mulher cidadã, com um compromisso social e político, o que precisa ser evidenciado para as professoras de primeiras séries, no sentido de que elas, que exercem um poder quase que exclusivo em sala de aula junto às crianças, percebam que este poder lhes é negado ou lhes é diminuído na sociedade. E, assim, assumir o coletivo de

sua identidade docente, por meio da participação nos sindicatos, nas associações de classe e no seu reconhecimento com o pertencer a esta classe trabalhadora.

Descortina-se, assim, uma outra via de construção da identidade docente, para homens e mulheres, tendo ainda Maria como modelo, mas rompendo com as relações de dominação-dependência-subordinação, social e historicamente construídas nas relações homem-mulher, resgatando a inteireza do ser homem e ser mulher como expressão humana do masculino e feminino nos diversos campos em que atuam, no qual se insere o fazer docente.

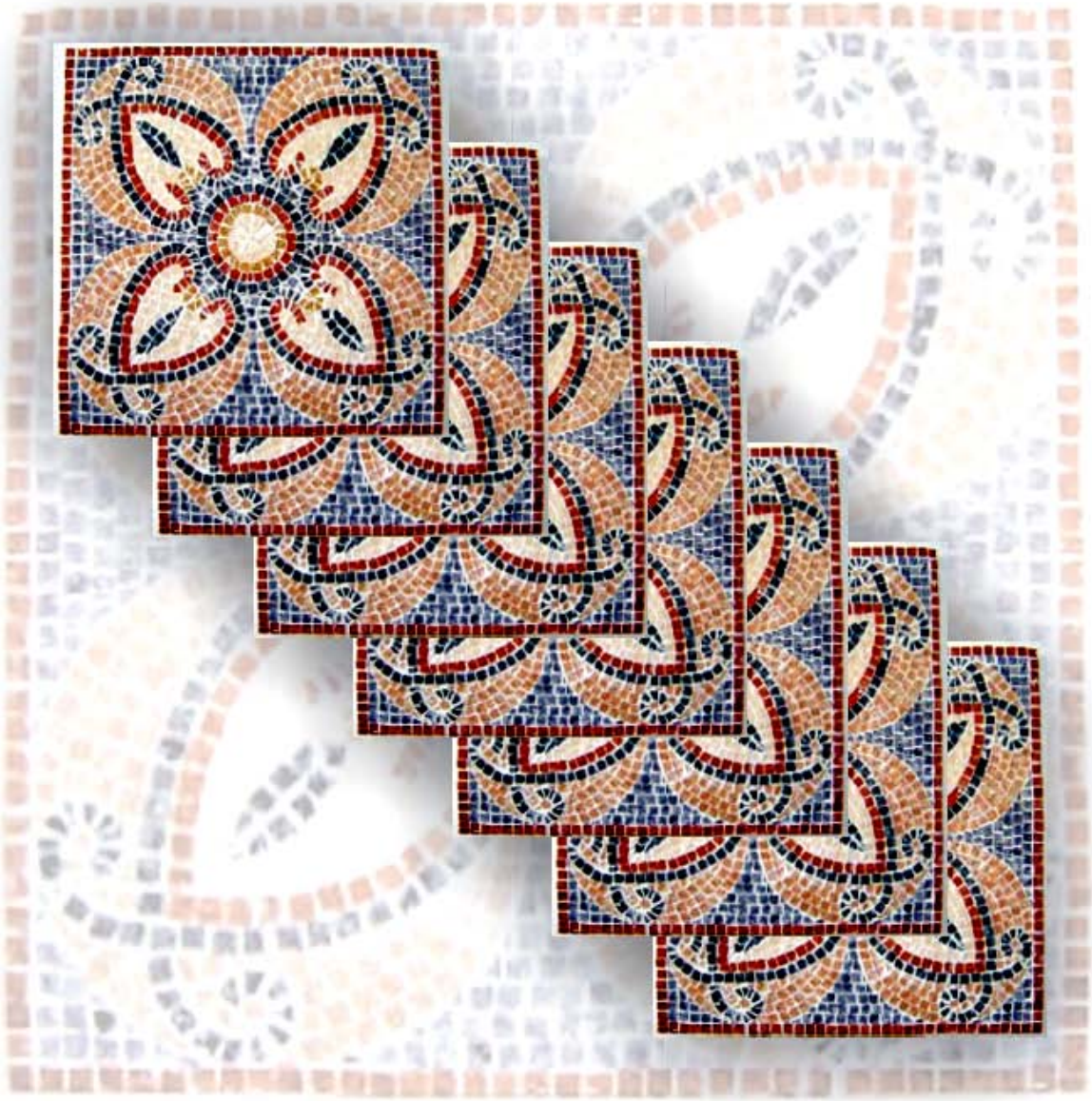
Temos claro que a construção de nosso mosaico exige uma cuidadosa atenção no unir das tesselas e na colocação de seu contorno, o que demandará muitas outras considerações além destas aqui, preliminarmente apontadas.

Vemos, pois, que outras tesselas poderiam ter composto este mosaico, mas a exigüidade do tempo, o recorte das tesselas, o rascunho pretendido e os limites da artesã não nos possibilitaram fazê-lo. No entanto, não nos impede de apontá-las, como via de futuras construções:

a) Identificar as mudanças advindas do ingresso das mulheres professoras nos Colégios Maristas e suas repercussões na Proposta Educativa e na prática docente;
b) Evidenciar se houve ruptura na construção identitária da Proposta Educativa Marista ao longo de seu percurso histórico;
c) Revelar como o ideal mariano se encontra expresso na prática docente de professores/as das primeiras séries, dos colégios Maristas e em colégios não confessionais;
d) Aprofundar aspectos do ideal mariano, historicamente construído, como manifestação do patriarcado;
e) Analisar as relações de poder que perpassam a concepção androcêntrica da mulher, e como estas se encontram presentes nos colégios, no que se refere à presença feminina em seus corpos docente, discente e administrativo.

Desejamos que o mosaico que intentamos construir se constitua em mais um instrumento a contribuir para as reflexões sobre a identidade docente e as relações de gênero, presentes em sua construção histórica.

Por Trás do Mosaico



Referências e Anexos

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução da primeira edição brasileira coord. e rev. por Alfredo Bosi. Revisão e tradução dos novos textos, Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALEXANDRE, Monique. Do anúncio do reino a igreja: papéis, ministérios, poderes femininos. In: PANTEL, Pauline Schmitt (Org.). **História das mulheres no ocidente**: a Antigüidade. Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho e Alberto Conte. Porto: Ed. Afrontamento, 1990. v. 1. p. 510-559.

ALMEIDA, Jane Soares. "Nada sei nunca li letras": as mulheres na educação escolar brasileira. In: ALMEIDA, Jane Soares (Org.). **Estudos sobre a profissão docente.** São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2001. p. 117-151.

_____. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANNI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004. p. 58-107.

ALVES, Francisca Elenir; SOARES, Viani da Silva. Meninos e meninas: universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaios sobre gênero e educação.** Salvador: UFBA-Pró-Reitoria de Extensão, 2001. p. 115-128.

ALYPIUS, Marie (Irmão). **Um quarto de século -1903 -1908:** anais da Província Marista do Brasil Norte. Tradução: Irmão Salatiel Franciscano do Amaral. Recife: Secretaria Provincial, 2003.

ANGELO, Margareth; FORCELLA, Hideko Takeuchi; FUKUDA, Ilza Marlene. Do Empirismo à ciência: a evolução do conhecimento de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 211-223, ago. 1995.

ANÍSIO (Irmão). **Espiritualidade dos Pequenos Irmãos de Maria**. Porto Alegre: Ed. Tipográfica Champagnat, 1957.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classes e gênero em Educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Maria Pilar. **A teologia, a igreja e a mulher na América Latina.** São Paulo: Paulinas, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Koogan, 1978.

ATAS e documentos do XVI Capítulo Geral dos Irmãos Maristas das Escolas ou Pequenos Irmãos de Maria 21 de novembro de 1968. [Roma: Casa Generalizia], 1968.

AUTRAN, Aleixo Maria. **Maria na Bíblia.** São Paulo: Ed. Ave Maria, 1992.

ÁVILA, Maria Betânia. Feminismo, Cidadania e transformação social. In: _____ (Org.). **Textos e imagens do feminino**: mulheres construindo a igualdade. Recife: Ed. SOS CORPO, 2001. p. 13-61.

AVIT (Frère). **Abrege des anales** (periode 1789-1840). Roma: Tipografia S. Pio X, 1972.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos educadores mais uma vez convocados. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1960. p. 53-82.

AZZI, Riolando. **História da Educação Católica no Brasil:** contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: SIMAR, 1996. v. 1, Os Primórdios da Obra de Champagnat no Brasil (1897-1922).

_____. **História da Educação Católica no Brasil:** contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: SIMAR, 1997. v.2, A Consolidação da Obra de Champagnat no Brasil (1922-1947).

_____. **História da Educação Católica no Brasil**: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: SIMAR, 1999. v.3, A Expansão da Obra de Champagnat no Brasil (1947-1972).

BADEN-POWELL, Robert. **Guia do Chefe Escoteiro**. Brasília: Ed. Escoteira, 1982.

BADINTER, Elizabeth. **O amor conquistado**: O mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **XY:** sobre a identidade masculina. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAIRROS, José Cândido. **Eles imitaram os pioneiros da educação do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: EVANGRAF, 1999.

BALDUINO, Soraia Cristina. Ser professora: Mãe vocacional inspirada pela mãe celestial - a concepção da maternidade santificada presente nas páginas das revistas do professor (1934-1965). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. **Anais**... Natal, RN: UFRN, 2002. 1 CD-ROM.

BALKO, Alexandre (Irmão). **Marcelino Champagnat e sua Missão.** Rio de Janeiro: Províncias Maristas do Brasil, 1979.

_____. O Padre Champagnat e a Formação dos Irmãos. **Cadernos Maristas**, Roma, n.8, p. 25-72, jan. 1992.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 2004. p. 607-639.

BASSI, Silvia Helena Ferreira Fortes. Um marco da feminização do ensino: o Colégio Progresso de Araraquara. In: ALMEIDA, Jane Soares (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 1998. p. 193-215.

BATISTA, Ieda Cutrim et al. Gênero e universidade: uma abordagem na UFMA. In: PASSOS, Elizete Silva (Org.). **Um mundo dividido:** o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UEBA, 1997. p. 163-186.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: 1. fatos e mitos. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

BELLONE, F. Giovanni Batistta. **Maria e I Maristi.** (La Madona nel Fondatore e nella storia del 'Instituto). Genova: Edizioni Iti Genovi, 1982.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primaria. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3, Século XX, p. 68-76.

BERGERET, Mauricio (Irmão). A tradição Pedagógica Marista. **Caderno Marista**, Roma, n. 4, p. 65-85, mar. 1993.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução da Vulgata por Padre Matos Soares. São Paulo: Ed. Paulinas, 1978.

BICALHO, Elizabete. Correntes feministas e abordagem de gênero. In: SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (Org.). **Gênero e teologia**: interpelações e perspectivas. São Paulo: Paulinas, Ed. Loyola; Belo Horizonte: SOTER, 2003.

BLOWER, Bernard David (Almirante). **História do escotismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Centro Cultural do Movimento Escoteiro (CCME), 1994. v.1. Tomo. 1, Os primórdios do escotismo do Brasil (1910 – 1924).

BOFF, Clodovis. **Mariologia Social**: o significado da Virgem para a sociedade. São Paulo: Ed. Paulus, 2006.

BOFF, Leonardo. A nova consciência. In: MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino:** uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2002. p. 15-118.

_____. Masculino/feminino: o que é ser humano? In: SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (Org.). **Gênero e teologia**: interpelações e perspectivas. São Paulo: Paulinas, Ed. Loyola; Belo Horizonte: SOTER, 2003a, p. 203-216.

_____. **O rosto materno de Deus**: ensaio interdisciplinar sobre o feminino e suas formas religiosas. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003b.

BOHADANA, Estrella. Nos mitos, a unidade primordial: perda ou fantasia? In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (Org.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 13-40.

BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE NAZARÉ, Salvador- BA, v. 1; 5, mar./abr/ago. 1964.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. A Escola Normal: uma escola para Mulheres? A formação de Professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (Org.). **Feminização do Magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002a. p. 163-191.

_____. A presença feminina no Colégio Pedro II. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. **Anais**... Natal, RN: UFRN, 2002b. 1 CD-ROM.

BORNE, Frère Raymond; SESTER, Frère Paul (Org.). **Lettres de Marcellin J. B. Champagnat, 1789-1840.** Fondateir de L' Institut des Frères Maristis 2-répertoires. Fontes Historici Societatis Marial**.** Roma: Casa Generalizia, Fratelli Maristi, 1986.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAMBILA, Aureliano (Irmão). Maria nas cartas de M. Champagnat. **Cadernos Maristas,** Roma, n. 8, p. 3-5, jan. 1996.

BRASIL NORTE - BOLETIM INFORMATIVO DA PROVÍNCIA. Recife: Casa Provincial, 1959-1962.

BRASIL. **Código Civil:** Lei nº 3071, de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: <http:www.planalto.gov.br>. Acesso em: maio/jun. 2006.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Decreto Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. Disponível em: <http:www.planalto.gov.br>. Acesso em: maio/jun. 2006.

_____. **Lei nº 4121 de 27 de fevereiro de 1962**. Disponível em: <http:www.planalto.gov.br>. Acesso em: maio/jun. 2006.

_____. **Lei nº10.406 de 1º de janeiro de 2002**. Disponível em: <http:www.planalto.gov.br>. Acesso em: maio/jun. 2006.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. 34. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Org.). **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 13-36.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

CALGARO, Danilo Farneda. **"Guide des Écoles" 1817-1853:** estudio histórico-crítico. 1993. Tese (Doutorado) - Universidad Pontifícia Salesiana, Roma, 1993.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Sousa. Formação do Corpo Docente e Valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (Org.). **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 13-37.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (Org.). **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CAMPOS, Marta Maria. **Educar e cuidar**: por uma política de formação do professor em educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CARAZO, Agustín (Irmão). A Virgem dos Maristas. **Nova Aurora**, São Paulo, p. 116-121, junho, 1997.

_____. **Nostra Buena Madre**. Guardarmar: Instituto de Hermanos Marista Província Marista de Llevant, 2001.

CARVALHO, Mara Villas Boas de. A morte: a arte de cuidar na despedida. In: POKLADEK, Damita Davidowicz. **A fenomenologia do cuidar**: prática dos horizontes vividos nas áreas da saúde, educacional e organizacional. São Paulo: Vetor, 2004. p. 79-94.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O que essa história tem haver com as relações de gênero? Poblematizando o gênero e o currículo na formação docente. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Gênero e educação:** múltiplas faces. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2003. p. 55-76.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Gênero e educação:** múltiplas faces. João Pessoa: Ed.Universitária-UFPB, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Org.). **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 133-158.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASEY, James. **A história da família**. São Paulo: Ática, 1992.

CATECISMO da Igreja Católica. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Loyola, 1993.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; MORAIS, Maria Arisnete. Lendo o amor e a sexualidade na Revista Realidade. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Gênero e educação:** múltiplas faces. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2003. p. 233-242.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópoles, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**: ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Ed. Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHAMPAGNAT, Marcelino. **Cartas**. Tradução de Irmão Suplício José e Irmão Irineu Martim. São Paulo: SIMAR, 1997.

_____. Sermão sobre a devoção do Rosário. **Cadernos Maristas**, Roma, p. 73-88, maio. 1991.

CHARTIER, Roger. **A História cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel, 1994.

CHRESTANI, Francisco Antonio (Irmão); CRESTANI, Alfredo Pasqual (Irmão). **Fundamentos psicológicos da Educação Marista**. São Paulo: SIMAR, 1994.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Brasília, DF: Universidade Nacional de Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COMPÊNDIO do Vaticano II: Constituições, decretos e declarações. Petrópolis, RJ: Vozes, 1968.

CONSTITUIÇÃO dogmática *Lúmen Gentium*. In: COMPÊNDIO do Vaticano II: Constituições, decretos e declarações. Petrópolis, RJ: Vozes, 1968. p. 37-118.

COSTA, Maria Antônia Teixeira da; RAMALHO, Betânia Leite. Imagens de professor/a no Rio Grande do Norte nas décadas de 1930-1940. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. **Anais**... Natal, RN: UFRN, 2002. 1 CD-ROM.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 343-378.

COSTE, Jean; LESSARD, Gaston. **Origines Maristes (1786-1836).** Roma: Tipográfica S. Pio X, 1985.

COTTA, Gildo. **Princípios educativos de Marcelino Champagnat**. São Paulo: FTD, 1996.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos; v. 250).

COYLE, Kathellen. **Maria na tradição cristã**: a partir de uma perspectiva contemporânea. Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Ed. Paulus, 1999.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1999.

CUNHA, Luís Antonio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1991.

CUNHA, Maria Tereza S. Biblioteca das Moças: contos de fada ou contos de vida? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 54-62, maio. 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1978.

D'AMORIM, Eduardo (Irmão). A dimensão maternal da filosofia Marista de educação. In: COLEGIADO DOS PROVINCIAIS DO BRASIL. **Agenda Marista**. Minas Gerais: Gráfica Formato, 1999.

DALARUM, Jacques. Olhares de Clérigos. In: KLAPISCH-ZUBER, Christiane. **História das mulheres no ocidente**. Porto: Ed. Afrontamento, 1991. v. 2. p. 29-63.

DAUPHIN, Cècile. Mulheres sós. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.). **História das mulheres no ocidente.** Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho; Irene Maria Vaguinhas; Leontina Ventura; Guilherme Mota. Porto: Ed. Afrontamento, 1990. v. 4, p. 477-495.

DE CANDIDO, Luigi. Vida Consagrada (verbete). IN. DE FIORE, Stefano; MEO, Salvatore. **Dicionário de Mariologia**. Tradução de Álvaro A. Cunha, Honório Palhosco, Izabel F. L. Ferreira. São Paulo: Ed. Paulus, 1995. p. 1.264-1.286.

DECLARAÇÃO *Gravissimum Educationis*. In: COMPÊNDIO do Vaticano II: Constituições, decretos e declarações. Petrópolis, RJ: Vozes, 1968. p. 579-596

DE FIORE, Stefano; MEO, Salvatore. **Dicionário de Mariologia.** Tradução de Álvaro A. Cunha, Honório Palhosco, Izabel FL. Ferreira. São Paulo: Ed. Paulus, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: Profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (Org.) **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 69-93.

DOCUMENTO de Puebla. In: CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 3. Evangelização do presente e do futuro na América Latina. Puebla de Los Angeles, México, 27 jan. a 13 fev. 1979. São Paulo: Ed. Paulinas, 1979.

DOCUMENTO MARIAL. **A Santa Virgem na vida do Irmão Marista.** Recife: Tipografia Marista, 1969.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto 1997.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. Escrever a história das mulheres. In: _____. (Org.). **História das mulheres no ocidente**. Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho e Alberto Conte. Porto: Ed. Afrontamento, 1990. v. 1, p. 7-18.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

EMILE, Jean (Irmão). **História do Instituto dos Irmãos Maristas.** Tradução Irmão José Henriques Pereira**.** Curitiba, PR: EDUCA/PUC, 1988.

EPIS, Santino. Associações Marianas (Verbete) In: DE FIORE, Stefano; MEO, Salvatore. **Dicionário de Mariologia.** Tradução de Álvaro A. Cunha, Honório Palhosco, Izabel FL. Ferreira. São Paulo: Ed. Paulus, 1995. p. 164-170.

EQUIPE MARISTA INTER-PROVINCIAL DE REFLEXÃO - EMIR. **Álbum do Centenário da Presença dos Irmãos Maristas no Brasil (1897-1997):** obra comemorativa. Províncias Maristas do Brasil. São Paulo: FTD, 1997.

ERICKSON, Erick. **Infância e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

EUDORE, Joseph (Frére). Notre esprit marial Mariste. **Bulletin de L'Institut des Frères Maristis des Écoles**, n. 180, p. 299-308, oct. 1960. T. 24, Bulletin de L'Institut.

EVANGELIZAÇÃO no presente e no futuro da América Latina: conclusões da III. In: CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. Puebla de Los Angeles, México, 27jan. a 13 fev. 1979. São Paulo: Ed. Paulinas, 1979.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaios sobre gênero e educação.** Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Identidade feminina: uma construção histórico-cultural. In: _____ (Org.). **Ensaios sobre identidade e gênero.** Salvador: Helvécia, 2003. p. 63-89.

FERRARINI, Sebastião Antonio (Irmão). **Entre Amélias, Marias e Estefânias:** as mulheres na vida de Champagnat. [S.l: s.n], 2004. Não publicado.

FISCHER, Beatriz Dault. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970) In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3, p. 324-335.

FLORES, Conceição; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. Educação feminina: entre o lusco e fusco (transformações e permanências nos escritos masculinos dos séculos XVII e XVIII). In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Gênero e educação:** múltiplas faces. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003. p. 223-232.

FONSECA, Claudia. Solteironas de fino trato: reflexões em torno do (não-)casamento entre pequenos-burguesas no início do século. In. BRESCIANI, Maria Stella Martins (Org.). A mulher no espaço público. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 100-110, ago./set. 1989.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

FONTOLAN, Tânia. A participação feminina no Tribunal do Júri. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Org.) **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 89-110.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução: ordens e liberdades. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. (Org.). **História das mulheres no ocidente**. Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho; Irene Maria Vaguinhas; Leontina Ventura; Guilherme Mota. Porto: Ed. Afrontamento, 1990. v. 4, p. 8-15.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. "**Vestidas de Azul e Branco**": um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão, SE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

_____. Da "normalista–espera-marido" ao exercício profissional no magistério: Trajetórias de ex-alunas do Instituto de Educação Ruy Barbosa (Aracaju/SE -1920-1950) In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (Org.) **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 141-162.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. Rio de Janeiro: J. Olímpyo, 1974.

FURET, François. **A revolução em debate**. Tradução de Regina Célia Bicalho Pratis e Silva. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

FURET, João Batista (Irmão). **Crônicas Maristas:** el fundador. Tradução de Anubal Cañon Presa. Zaragoza: Ed. Luís Vives 1979.

_____. **Ensinamentos do Bem-Aventurado Champagnat**. Curitiba, PR: EDUCA, 1987.

_____. **Vida de Marcelino José Bento Champagnat**. São Paulo: Províncias Maristas do Brasil, 1989.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, Clermont. **Tranches de Savoir:** essais su la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine. [Tradução de Nuno Maria].Canadá: Les Éditions Logiques, 1993.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Lendo e aprendendo**: "A Campanha de Pé-no-Chão". São Paulo: Ed. Autores Associados, Cortez, 1989.

GIORGIO, Michela de. O modelo católico. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no ocidente**. Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho; Irene Maria Vaquinhas; Leontina Ventura; Guilherme Mota. Porto: Ed. Afrontamento, 1990. v. 4, Século XIX, p. 198-237.

GOEDERT, David Bruno. Maria, feminino e maternidade. **Nova Aurora:** Revista de Espiritualidade e Pastoral Mariana, São Paulo, ano 16, p. 150-162, ago. 1990.

GOES, Moacyr de. **De Pé-no-Chão também se aprende a ler (1961-1964):** uma escola democrática. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).

GOETH, Wilson Ernesto. **Fundamentos Teológicos da Educação Marista**. São Paulo: SIMAR, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil:** Movimentos Sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 123).

GONDRA, José Gonçalves. **Arte de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GUTIÈRREZ, Raquel. O amor sublime e os "perigos" da paixão. In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (Org.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 80-94.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HÉRITIER, Françoise. **Masculino e feminino**: o pensamento da diferença. Tradução de Cristina Furtado Coelho. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

HOBSBAWM, Eric. J. **A Era do Capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia:** regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

INSTITUT DES PETIT FRÈRES DE MARIA. **Constitutions**. [S. L], 1922.

_____. **Constitutions**. Société de S. Jean L'Évangéliste: Paris,1930.

_____. **Règles Communes de L' Institut des Petit Frères Maristes des Ècoles ou Petit Frères de Marie.** Économat General: Saint-Genis-Laval (Rhône), 1947.

_____. **Règles Communes des Frères Maristes des Ècoles ou Petit Frères de Marie.** Économat General: Rome, 1960.

_____. **Règles du Governemet de L' Institut des Petit Frères Maristes des Ècoles ou Petit Frères de Marie.** Lyon: Imprimerie Emmanuel Vitte, 1927.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS MARISTAS. **Reglas de los Hermanos Maristas de la Ensñanza o Hermanitos de María.** Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1961.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS DAS ESCOLAS OU PEQUENOS IRMÃOS DE MARIA. **Constituição e Estatutos dos Irmãos Maristas das Escolas**. Roma: Casa Generalizia, 1986.

JACOBINA, Eloá. Letras em canto-cantigas. In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (Org.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p.114-146.

JAVIERRE, Antonio M. O magistério Materno de Maria. **Nova Aurora**: Revista de Espiritualidade e Pastoral Mariana, São Paulo, ano 16, p. 4-17, jan.1990.

JOÃO PAULO II (Papa). **Carta Encíclica *Ecclesia de Eucharistia***. 2003. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

_____. **Discurso aos peregrinos.** Vaticano, 19 abr. 1999. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 15 maio. 2006.

_____. **Encíclica *Perfectae Caritatis***: sobre a conveniente renovação da vida religiosa. 28 out. 1965. Disponível em: <www.vaticano.va>. Acesso em: 15 maio 2005.

_____. **Homilia do Papa**: canonização de Champagnat. Disponível em: <www.champagnat.org>. Acesso em: 15 maio 2005.

_____. “MARIA - Educadora do Filho de Deus”. 7 dez 1996. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

_____. **I Capítulo Geral da Família Marista**. Castelgandolfo, 17. set. 2001. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 15 maio. 2006.

JOSEPH, Herman (Frère). **Placements -** Liste des placements de la Province du Brésil Sptentrional depuis sa fondation en 1903. Recife, 1962. Manuscrito.

JULIA, Dominique. A Religião: história religiosa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História:** novas abordagens. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1995. p. 106-131.

KUHNER, Maria Helena. O espelho em que os rostos se dividem. In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (Org.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 41-68.

LA FRANQUEIRIE, M^{IS} de. **La Vierge Marie dans L’Historie de France**. Impimerie Luris and Frères: Fontenay-Le-Comte, 1939.

LABOR. Órgão dos Alunos do Colégio São Francisco de Paula. São Luís-MA, maio/jul. 1914.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela: educação e trabalho das mulheres no século XX. In: THÉOBAUD, Françoise. **História das mulheres no ocidente século XX.** Porto: Ed. Afrontamento, 1991. v. 5, p. 504-543.

LANFREY, André (Irmão). A finalidade do Irmão conforme a intuição contida nos manuscritos dos Irmãos Francisco e João Batista. **Cadernos Maristas**, Roma, p. 85-123, 1998 .

LARROYO, Francisco. **História geral da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974.

LEÃO XII (Papa). **Carta Encíclica “*Adiutricem Populi*”, de 5 de setembro de 1895**. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

_____. **Encíclica “*Rerum Novarum*”**. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

LEÓN, Vick. **Mulheres audaciosas na Antigüidade**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1997

LEONIDA (Frère, Supérieur General). Le XVº Chapitue General. **Bulletin de L’institut des Fères Maristis des Écoles**. [Tradução de Nuno Maria]. Saint – Genis – Laval (Rhône): Maison mère: Tome 23, n. 172, 173, p. 249-275, oct. 1958; jan. 1959. Bulletin de L’Institut. Tome 23, 1958, 1959. (16 de septembre – 13 octubre 1958).

LIMA, Danilo. **Educação, igreja e ideologia**: uma análise sociologia da educação. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1978.

LIMA, Déborah Kelmann; FRANCO, Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva. Mitos e Ritos na construção da identidade feminina. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaios sobre gênero e educação.** Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001. p. 83-112.

LIMA, Nestor. O celibato pedagógico feminina - Tese nº 68. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO,1, 1927, Curitiba. Organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denílson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília, DF: INEP, 1997. p. 404-406.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da Sagrada Missão Pedagógica**. Bragança, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. A. Uniformização do Ensino Primário no Brasil – Tese nº 42. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1927, Curitiba. Organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denílson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília, DF: INEP, 1997. p. 244-249.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 2004. p. 443-481.

LUCCHESI, Marco. As Bodas místicas. In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (Org.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 69-79.

LUIZ, Maria Cecília. Profissão docente: um espaço feminino. In: ALMEIDA, Jane Soares (Org.). **Estudos sobre a profissão docente.** São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2001. p. 153-170.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. De Eva a Maria: os ideais de formação católica feminina na primeira metade do século XX no Brasil. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 77-92.

MALUF, Sônia W.; MELO, Cecília; PEDRO, Vanessa. Políticas do olhar: feminismo e o cinema em Laura Mulvey. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.7, n. 1-2, p. 343-350, maio/ago. 1999.

MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Polis, 1987.

MARIA, Juan. **Maria de la vida y obra del Beato Marcelino Champagnat**. Lognoño, Província Marista Norte, 1988.

MARIA, Nuno (Irmão). **Perfil biográfico dos Irmãos Falecidos**: Província Marista do Brasil Norte. Recife: Secretaria Provincial, 1997.

_____. **Segundo Quarto de século:** 1928-1953: anais da província Marista do Brasil Norte. Recife: Secretaria Provincial, 2003.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Histórico-geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Ed. Fon-Fon e Seleta, 1970. (Coleção São Luís; 3).

MARQUES-PEREIRA, Bérengère. Ci Toý e nneté [verbete]. In: HIRATA, Helena et al. **Dictionnaire critique du féminime.** Paris: Presses Universitaires de France, 2004. p. 16-21.

MARTINA, Giacomo. **História da Igreja:** de Lutero aos nossos dias. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

MARTINS, Adelino da Costa (Irmão). **Contexto histórico** e **social da obra educativa de Champagnat.** Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1989.

MARTINS, Luciano. **Industrialização burguesia nacional e desenvolvimento**: introdução à crise brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Saga, 1968.

MASSON, Robert. **São Marcelino Champagnat:** não seria possível sem Deus. Tradução de Irineu Martina. São Paulo: Loyola; SIMAR,2003.

MATOS, Henrique Cristiano José. **História do Cristianismo:** estudos e documentos-período contemporâneo. Belo Horizonte. Ed. O Lutador, 1990.

_____. **Introdução à história da Igreja.** Belo Horizonte: Ed. O Lutador, 1997.

MATOS, Maria Izilda S. de; SOLER, Maria Angélica (Org.). **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério do 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1987.

MELLO, Maria Lúcia de. **Os Irmãos Maristas em São Paulo**: 1899-1935. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP, São Paulo, 1996.

MERCADO, Edna A. Busca dos fundamentos teórico-histórico do processo da monitoria. **Caderno de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, Maringá, PR, ano 4, n. 3, p. 99-113, jan./dez. 1991.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

MISSÃO Educativa Marista: um Projeto para o nosso tempo. Roma: Comissão Internacional de Educação Marista, 1998.

MONTECINO, Sonia. **Madre y Huachos:** alegorias del Mestizaje Chileno. San Thiago: Ed. Cuarto Próprio, 1993.

MOTTA, Diomar das Graças. **As Mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís, MA: Imprensa Universitária - UFMA, 2003.

_____. Uma instituição feminina na modernidade do século XVIII no Maranhão. **Educação e Emancipação**: Revista do Mestrado em Educação, São Luís, v. 1, n.1, p. 51-62, 2002.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil.** São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

MÜLLER, Lúcia. As **Construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e Meninos na Escola: a modelagem das diferenças. **Textos de História**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, DF, v.8, n. 1/2, p. 189-218, 2000.

MURAD, Afonso. **Maria, toda de Deus e tão humana**. São Paulo: Ed. Paulinas; Siquem Ediciones Catequéticas y Litúrgicas, 2004.

_____. O Magistério Materno de Marias. **Nova Aurora:** Revista de Espiritualidade e Pastoral Mariana**,** São Paulo, ano 16, p. 4-17, mar. 1990.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

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

NAGY, Lazlo. **250 milhões de Escoteiros**. Rio Grande do Sul: Ed. Riograndense de artes, 1987.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu de. Dos cuidados maternos à especificidade da infância: modelos de atendimento em educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 120-134, jul./dez. 2005.

NASPOLINI, Ana Tereza. Prefácio. In: FERRARINI, Sebastião Antonio (Irmão). **Entre Amélias, Marias e Estefânias:** as mulheres na vida de Champagnat. [S.l: s.n], 2004. Não publicado.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004.

NOLASCO, Sócrates. Representações masculinas e femininas na televisão. In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (Org.**) Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 147-157.

NOVAES, Eliana. **Professora primária:** mestra ou tia? São Paulo: Cortez, 1984.

NOVAIS, Fernando A. **História da vida privada no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Educar(-se) para cidadania**: uma leitura ampliada da proposta educativa de Champagnat. Caucaia, CE, 1994. Não publicado.

_____. Maria, a Virtuosa Cidadã. **Brasil Norte**: Revista da Província Marista do Brasil Norte, Recife, ano 70, n. 3, p. 17-26, 1997.

_____. **Os primórdios da obra dos Irmãos Maristas no Maranhão (1908 – 1920)**. 2000, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - American World Universty, Iowa, 2000.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 2004. p. 482-509.

OLIVEIRA, Eurides Alves. Gênero e Ministério na Igreja Católica. In: SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (Org.). **Gênero e teologia**: interpelações e perspectivas. São Paulo: Paulinas, Ed. Loyola; Belo Horizonte: SOTER, 2003. p. 255-262.

OLIVEIRA, Marlúcia de Paiva. **Igreja e renovação**: educação e sindicalismo no RN (1945-1964). 1992. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUC-SP), São Paulo, 1992.

PACHECO, D. Felipe Condurú. **História Eclesiástica do Maranhão**. São Luís: SENEC/ Departamento de Cultura, 1969.

PAES, Maria Helena Simões. **A década de 60**: rebeldia, contestação e repressão política. São Paulo: Ática 1992. (Série Princípios; v. 221).

PASSOS, Elizete Silva. Pressupostos teóricos e morais da educação Ursulina. **Revista Histórica:** Retratos da Educação no Brasil, Rio de Janeiro, p. 53-58, 1995.

PAULO VI (Papa). **Exortação Apostólica *"Signum Magnum"***. 13 maio 1967. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

_____. **Exortação Pastoral *"Marialis Cultus"***. 2 fev. 1974. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

_____. **O Culto a Virgem Maria**, ***Marialis cultus***. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. Documentos Pontifícios; 186.

PAVONI, Amarílis. **Os contos e os mitos no ensino:** uma abordagem junguiana. São Paulo: EPU, 1989.

PELIKAN, Jaroslav. **Maria através dos séculos**: seu papel na história da cultura. Tradução de Vera Camargo Guarnieri. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PENA, Maria Valéria Junho. **Mulheres e trabalhadoras**: presença feminina na constituição do sistema fabril. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote/Instituto Inovação Educacional, 2000.

PERROT, Michelle. À margem: solteiros e celibatários. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada:** da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. Tradução de Denise Bottmann; Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 287-303.

_____. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINKUS, Lúcio. **O Mito de Maria:** uma abordagem simbólica - material para compreensão da psicodinâmica do feminino na experiência cristã. SP: Paulinas, 1991.

PIO XI (Papa). **Encíclica *Divini Illius Magistri.*** 1929. Disponível em: <http:www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

_____. **Encíclica *Pascendi* e o Decreto *Lamentabili*.** 1907. Disponível em: <http: www.vatican.va>. Acesso em: 4 jan. 2006.

PUJOL, Josep Escorihela et al. **O educador Marista**. Porto Alegre: Pallote, 1985.

PUPPIN, Andréa Brandão. Mulheres em cargo de comando. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Org.). **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 13-36.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 2004. p. 578-606.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REIS, Maria Cândida Delgado. Guardião do futuro: Imagens do Magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Org.). **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 111-132.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Francisco das Chagas Costa. **A "Superiora dos Maristas"**. Recife: Província Marista do Brasil Norte, 1989.

_____. Champagnat e a nossa "Missão materna". **Brasil Norte**: Revista da Província Marista do Brasil Norte, Recife, ano 72, n. 2, p. 41-60, 1999.

_____. **Maria "Recurso Habitual"**. João Pessoa, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez: Ed. Autores Associados, 1991.

RIBEIRO, Marlene Fernandes; PINHEIRO, Rosanalia de Sá Leitão. Educação, Memória e gênero: discussões sobre a tese do celibato feminino no RN (1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. **Anais**... Natal, RN: UFRN, 2002. 1 CD-ROM.

RIBOULET, Louis. **Disciplina preventiva**. Tradução de Mario Bachelet. São Paulo: FTD, 1963.

_____. **História da Pedagogia**. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1951.

ROCHA NETO, Manoel Pereira de. **Jornal das Moças (1926-1932):** educadoras em manchete. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRN, Natal, 2002.

RODRIGUES, Marly. **A década de 50**: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. São Paulo. Ed. Ática, 1992. (Série Princípios; v. 220).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSALDO, Michelle Zimbalist Elamphere, Louise (Coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Tradução de Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeu; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil:** estado da arte e bibliografia. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais - INEP, Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação – REDUC, Fundação Carlos Chagas, 1990.

RUEDA, Basílio. **Um novo espaço para Maria**. São Paulo: FTD, 1989.

RYAN, Irmão Gregory. **Um guia para o educador Marista.** Tradução de Ricardo Tescarolo. São Paulo: FTD, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A . de O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAMARA, Eni de Mesquita. O discurso e a construção da identidade de gênero da América Latina. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOLER, Maria Angélica (Org.). **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997, p. 11-52.
SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de história da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHOTTOFF, Luise. **Mulheres no Novo Testamento.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Ed. EDUSP, 1984.

SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal:** as feministas francesas e os direitos do homem. Tradução de Élvio Antônio Funck. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

_____. A mulher trabalhadora. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. (Org.). **História das mulheres no ocidente.** Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho; Irene Maria Vaquinhos; Leontina Ventura; Guilherme Mota. Porto: Ed. Afrontamento, 1990. v. 4, Século XIX, p. 443-464.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Feminização do trabalho bancário. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Org.). **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 37-66.

SESTER, Paul (Irmão). Maria na Vida de M. Champagnat. **Cadernos Maristas**, Roma, n.8, p. 29-38, jan. 1996.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Coord.). **Dicionário da História da Colonização Portuguesa no Brasil**. São Paulo: Ed. Verbo, 1994.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar (Org.). **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 69-93.

_____. O bom professor: do comportamento exigido. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2005. 1 CD-ROM.

SILVEIRA, Luiz (Irmão). **II Capítulo Geral do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria:** 1852-1853-1854. Belo Horizonte: Centro de Estudos Maristas, 1994.

_____. Marcelino Champagnat e a espiritualidade Sulpiciana. **Cadernos Maristas**, Roma, n. 11, p. 33-51, jul.1997.

SIQUEIRA, Maria Luiza Neto. O cenário escolar das relações de gênero. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Orgs.). **gênero e educação:** múltiplas faces. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2003. p. 193-202.

SOIHET, Rachel. Enfoques feministas e história: desafios e perspectivas. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOLER, Maria Angélica (Orgs.). **Gênero e debate:** trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997. p. 53-82.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOUSA, Valquiria Alencar de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Por uma educação não sexista.** João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SOUZA, Fabiana Cristina de. A prática docente e a reprodução de estereótipos sexuais. In ALMEIDA, Jane Soares (Org.) **Estudos sobre a Profissão Docente.** São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2001. p. 171-192.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004. p. 58-107.

SOUZA, Rosangela Ferreira de. **(Re) significações do feminino**: mulheres, mães e doutoras no oficio do cuidado infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2005. 1 CD-ROM.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3, p. 142-164.

STPOBINO, Ivo Antonio; BALESTRO, Virgílio Josué (Org.). **S. Marcelino Champagnat:** cartas recebidas. Curitiba: Champagnat, 2003.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

TANURI, Leonor. Contribuição para o estudo da escola normal brasileira. **Pesquisa Planejamento**, São Paulo, v. 13, p. 7-97, dez. 1970.

_____. História de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 61-88**,** Maio/ago. 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOSCANO, Moema. Cem anos de cinema: um espaço para a mulher. In: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (Org.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 95-113.

VAN KESSEL, Elisja Schulte. Virgens e mães entre o céu e a terra: as cristãs no inicio da idade moderna In: FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemon. **História das mulheres no ocidente**. Porto: Ed. Afrontamento, 1991, v. 3, p. 180-227.

VELASCO, Juan Martín. Devoção Mariana (Verbete) In: DE FIORE, Stefano; MEO, Salvatore. **Dicionário de Mariologia**. Tradução de Álvaro A. Cunha, Honório Palhosco, Izabel F. L. Ferreira. São Paulo: Ed. Paulus, 1995. p. 391-410.

VIANNA, Claudia Pereira. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização docente do magistério no Brasil In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (Org.) **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 13-37.

_____. O sexo e o gênero da docência. In: ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro de (Org.). **Cadernos Pagu**: desafios da equidade, São Paulo, n. 17, 18, p. 81-103, 2001/02 .

VICTORIN, Jules (Frère). Nos archivis. Bulletin de L'Institut des Frères Maristis des Écoles. [Tradução de Nuno Maria]. Genis – Laval (Rhône): Maison mère: Sain, 1958, 1959. Tome 23, n. 170, p. 140-150, avriul, 1958. Bulletin de L'Institut. Tome 23.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marilia Pinto. Mulheres em magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Org.). **Brasil 500 anos:** tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

VILLAÇA, Antonio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VILLELA, Heloisa de S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

VITÓRIA-RÉGIA. Órgão do Grêmio Literário Dom Antonio de Macedo Costa. Revista do Instituto Nossa Senhora de Nazaré, Belém, v. 1, set. 1930.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 1989.
WALLON, Henry. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Difel, 1972.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: **Uma Profesion de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia Brasil y Argentina (1870-1930).** 1994. Tese (Doutorado Conjunto en Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe) - Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

YUNES, Eliana. O feminino e a literatura (dita) infantil. In: JACOBINA, Elóa; KUHNER, Maria Helena (Org.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 158-166.

ZANLOCHI, Terezinha. **Mulheres leigas na Igreja de Cristo.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

ZIND, Pierri (Irmão). **O bem-aventurado Marcelino Champagnat seus Pequenos Irmãos de Maria.** Belo Horizonte, MG: Centro de Estudos Maristas, 1988a.

_____. **Seguindo os passos de Marcelino Champagnat**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Maristas, 1988b.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiros das entrevistas

QUESTÕES PARA TODOS OS ENTREVISTADOS
1. Qual o seu nome? 2. Sua idade? 3. Você gostaria de fazer mais algum comentário? (Para o final da entrevista)

QUESTÕES PARA IRMÃOS E EX-IRMÃOS
1. Em que colégio você estava trabalhando no período do ingresso das mulheres professoras? 2. Qual era o cargo exercido por você, na época? 3. Em alguns desses Colégios você presenciou o ingresso de mulheres professoras? 4. Esteve presente no primeiro ano dessa presença feminina, mesmo sem ter participado da decisão de contratá-las? 5. O que você recorda sobre a entrada das professoras nos Colégios Maristas da Província Marista do Brasil Norte? Motivos? Critérios? Para que séries elas foram contratadas? 6. Você considera que houve alguma dificuldade, por parte dos Irmãos, com relação a esse ingresso? Se houve, quais foram? 7. Foram feitas modificações no Colégio por causa do ingresso das professoras? Quais? 8. Como você avalia o ingresso das mulheres professoras nesses colégios? 9. E, hoje, como você vê a presença das mulheres nos Colégios Maristas?

QUESTÕES PARA IRMÃOS, EX-IRMÃOS E PROFESSORAS PIONEIRAS
1. Você recorda se houve alguma repercussão desse ingresso junto aos Irmãos? Aos Pais? Aos professores e alunos? Quais? 2. Como eles reagiram a este fato? 3. Como era o relacionamento das professoras com os Irmãos Maristas, na época?

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA OS EX-IRMÃOS
1. Qual seu estado civil? 2. Qual sua profissão? 3. Em que período você foi Irmão Marista? 4. Em quais Colégios Maristas trabalhou? Que cargos exerceu?

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA AS PROFESSORAS PIONEIRAS
1. Qual seu estado civil? 2. Qual é sua profissão atual? 3. Qual sua religião? 4. Quantos anos você tinha quando ingressou no Marista? 5. Você foi contratada para trabalhar com que série? 6. Qual era sua formação acadêmica, na época? 7. O que recorda de seu ingresso no colégio Marista? 8. Qual foi a forma de ingresso? 9. Você lembra se os Irmãos mencionaram os motivos pelos quais estavam contratando professoras? Quais foram os motivos citados? 10. Você sentiu dificuldades quando de seu ingresso no colégio Marista? Quais? 11. Que spectos da Proposta Educativa Marista você se identificou mais? 12. Quantos anos você trabalhou no colégio Marista? Com quais séries? 13. Em que ano saiu? Quais os motivos? 14. Como considera hoje o fato de ter sido uma das primeiras professoras do Marista?

QUESTÕES PARA OS INFORMANTES
1. Você conheceu alguma das professoras pioneiras do colégio Marista? 2. Que recordações você tem dessa (s) professora(s)? A estas questões foram acrescentadas outras, de acordo com a relação do/a informante com a/s pioneira/s em foco.

Apêndice B - Relação dos Irmãos Maristas entrevistados

Nome	Idade	Nacionalidade	Local da entrevista	Data da Entrevista
Antonio de Araújo Aguiar	82 anos	Brasileiro Pernambucano	Centro de Convenções Olinda - PE Residência Marista Natal - RN	16.07.2002 19.07.2004
Aroldo Nepomuceno Agra	79 anos	Brasileiro Gaúcho	Residência Marista de Maceió - AL	24.11.2005
Daniel de Aguiar Albuquerque	75 anos	Brasileiro Pernambucano	Residência Marista de Salvador - BA	26.11.2005
Faustino Antonio Getino Alvarez	80 anos	Espanhol	Recanto Nazaré Casa Provincial de Apipucos Recife - PE Residência Marista Natal - RN	20.07.2002 17.05.2004
Herry Remy Luquete	88 anos	Francês	Vôo Vasp Fortaleza-São Luís	23.10.2003
João Evangelista Caçador	87 anos	Português	Recanto Nazaré Casa Provincial de Apipucos Recife - PE	21.07.2002
Kerginaldo Correa Moreira	71 anos	Brasileiro Pernambucano	Hospital UDI São Luís - MA Residência Marista de Natal - RN	25.03.2004 11.11.2005
Antonio de Oliveira Pereira (Nuno Maria)	83 anos	Português	Residência Marista de São Luís - MA	08.06.2005
Orlando Cunha Lima	75 anos	Brasileiro Paraibano	Residência Marista de Fortaleza - CE	08.02.2006
Salatiel Franciscano do Amaral	72 anos	Brasileiro Paraibano	Colégio Marista Cearense Fortaleza - CE	03.07.2002
Saturnino Cláudio Sauer	77 anos	Brasileiro Gaúcho	Residência Marista de Belém - PA	21.06.2005

Fonte: Entrevistas realizadas. Publicação dos nomes autorizada pelos entrevistados.

Apêndice C - Relação dos ex-Irmãos Maristas entrevistados

Nome	Idade	Nacionalidade	Local da entrevista	Data da Entrevista
Helvite de Assunção	Não revelada	Português naturalizado Brasileiro	Recife - PE Sua Residência	19.11.2005
Pedro Soares Neto	71 anos	Brasileiro	Salvador - BA Via Fax Sto.Antonio de Jesus - BA Por Correio	24.11.2005 13.12.2005
Raimundo Lobato	77 anos	Brasileiro	São Luís - MA Sua residência	20.04.2004

Fonte: Entrevistas realizadas. Publicação dos nomes autorizada pelos entrevistados.

Apêndice D - Relação das professoras pioneiras entrevistadas

Nome	Local da entrevista	Data da Entrevista
Amália Pacheco Uchoa	Belém - PA Sua residência	22.06.2005
Hebe Coiticeira Assunção	Recife - PE Sua residência	19.11.2005
Lea Belém Almeida Jordano	Belém - PA Sua residência Via e-mail	 24.06.2005 22.08.2006
Lea Maria Canto Costa	Belém - PA Por telefone No trabalho	 20.06.2005 22.06.2005
Liege Sampaio Lessa	Salvador - BA Sua residência	30.11.2005
Lourdes Ridalva Xavier Borja	Salvador - BA Sua residência	30.11.2005
Maria da Conceição Noleto Cruz	São Luís - MA Sua residência	25.10.2003 19.04.2004
Maria de Jesus Cassundé	Fortaleza - CE Colégio Marista Cearense	17.04.2004 08.02.2006
Maria de Jesus Rodrigues	Belém - PA Sala do Apostolado da Oração - Paróquia São Francisco de Assis	22.06.2005
Maria de Lourdes da Silva Leitão Ferreira Torcato	Lisboa - Portugal Colégio Marista de Lisboa	30.09.2005
Maria Helena Bezerra Cavalcante Mendes	Recife - PE Sua residência	22.11.2005
Maria José Ribeiro Balsa Adolfo	Recife - PE Sua residência	17.11.2005
Maria Ruth Ramos	Recife - Pe Sua residência	17.11.2005
Maria Violeta Amaral da Fonte	Recife - PE Sua residência	18.11.2005
Telma Gonçalves Sarmanho	Belém - PA Sua residência	23.06.2005
Vera Maria Nóbrega de Lucena	João Pessoa - PB Colégio Marista Pio X	21.11.2005

Fonte: Entrevistas realizadas. Publicação dos nomes autorizada pelas entrevistadas.

Apêndice E - Relação dos demais entrevistados (informantes)

Nome	Situação	Local da entrevista	Data da Entrevista
Alan Cleydo Lima Frazão	Antigo Aluno e Ex-Professor do Colégio Marista Maranhense	São Luís - MA Sua Residência	25.01.2006
Eliane Silva do Nascimento	1ª Aluna Matriculada no Colégio Marista de Maceió - AL	Colégio Marista de Maceió - AL	25.11.2005
Heloisa de Mello Silva	1ª Professora do Ginásio do Colégio Marista Maceió - AL	Maceió - AL Sua Residência	24.11.2005
Heloisa Santos Goulart	Ex-Professora do Colégio Marista Maranhense (1962-1965)	São Luís - MA Sua Residência	21.01.2005
José Gomes do Nascimento	Antigo Aluno e Pai da Primeira Aluna do Marista de Maceió	Colégio Marista de Maceió - AL	23.11.2005
Kalil Mohama	Antigo Aluno e Ex - Professor do Colégio Marista Maranhense	São Luís - MA Sua residência	22.04.2004
Ladilourdes Ferreira Pereira	Amiga de uma das Professoras Pioneiras do Colégio Marista Maranhense	São Luís - MA Sua Residência	27.01.2006
Norma de Albuquerque Cabral	Ex-Professora do Colégio Marista de Maceió - AL	Maceió - AL Sua Residência	24.11.2005

Fonte: Entrevistas realizadas. Publicação dos nomes autorizada pelos/as entrevistados/as

ANEXOS

Anexo A - Número de Irmãos da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964)

COMUNIDADES	1959	1960	1961	1962	1963	1964
ARACATI-CE	6	7	7	7	7	8
BELEM-PA	19	18	18	17	16	12
FORTALEZA - CE - Colégio	25	24	21	20	18	16
FORTALEZA-CE - Faculdade	1	2	4	--	--	--
IPUARANA-PB	5	4	5	4	5	5
JOÃO PESSOA-PB	15	15	14	14	13	10
MACEIÓ-AL	15	14	14	13	14	12
MISSÃO VELHA	4	4	4	4		
NATAL-RN	15	15	14	15	15	12
RECIFE-PE - Casa Provincial	18	18	17	23	15	37 **
RECIFE-PE - Repouso	3	5	5	0		
RECIFE-PE - Escolasticado	6	5	6	6	5	
RECIFE-PE - Juventato	8	7	8	8	8	
MARISTA DO RECIFE-PE	25	25	24	21	20	17
COLÉGIO SÃO LUÍS-PE	9	9	10	10	8	7
SALVADOR-BA - Colégio	20	20	19	21	18	18
SALVADOR-BA - Faculdade	2	2	3	--	3	--
SÃO LUÍS-MA	15	15	14	14	15	14
SENHOR DO BONFIM-BA	10	10	11	10	9	9
SURUBIM-PE	--	--	4	5	7	7
BRASILIA-DF	--	--	0	2	3	3
Outras localidades*	8	4	4	6	--	8
TOTAL	**229**	**223**	**225**	**223**	**199**	**195**

Fonte: Brasil Norte - Boletim Informativo da Província. Casa Provincial: Recife (Jan.-Abr./ 1959, p. 385-387; Jan. – Fev./1960, p. 10-12; Mar.-Abr./1961, p. 100-102; 1962, p. 26-28).

* Refere-se à permanência de Irmãos desta Província em outros Estados brasileiros ou em outros países, para estudos ou atividades do Instituto Marista.

** Este dado refere-se a Apipucus, em Recife, sem haver separação dos números de Irmãos da Casa Provincial, de repouso, do Escolasticado e do Juvenato, como nos anos anteriores.

Anexo B - Número de Irmãos nos Colégios da Província Marista do Brasil Norte (1959-1964)

Colégio	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Maranhense - MA	19	18	18	17	16	12
São Luís - PE	25	24	21	20	18	16
Sagrado Coração de Jesus - CE	15	15	14	14	13	10
Nazaré - PA	15	14	14	13	14	12
Santo Antônio - RN	15	15	14	15	15	12
Marista - PE	25	25	24	21	20	17
Marista - AL	9	9	10	10	8	7
N. Sra. da Vitória - BA	20	20	19	21	18	18
Pio X - PB	15	15	14	14	15	14
	158	**155**	**148**	**145**	**137**	**118**

Fonte: Dados do Anexo A.

Anexo C - Número de Irmãos da Província Marista do Brasil Norte em Cursos (1959-1961)

CURSOS	1959	1960	1961	TOTAL
CADES	4	11	18	33
SUPERIOR	1	14	22	37
TOTAL	**5**	**25**	**40**	**70**

Fonte: Brasil Norte - Boletim Informativo da Província. Casa Provincial: Recife (1959; 1960; 1961).

Anexo D - Situação das Professoras Pioneiras da Província Marista do Brasil Norte no Período da Pesquisa Empírica (2003-2005)

Colégio	Cidade	Professoras falecidas	Professoras não localizadas	Professoras entrevistadas	Total
Marista Maranhense	São Luís - MA	2	1	1	**4**
São Luís	Recife - PE	-	2	1	**3**
Sagrado Coração de Jesus	Fortaleza - CE	3	-	1	**4**
Nossa Senhora de Nazaré	Belém - PA	4	-	5	**9**
Santo Antônio	Natal - RN	-	1	-	**1**
Marista	Recife - PE	-	-	3	**3**
Marista de Maceió	Alagoas - AL	2	2	-	**4**
Nossa Senhora da Vitória	Salvador - BA	-	-	2	**2**
Pio X	João Pessoa	1	5	1	**7**
Total	**-**	**12**	**11**	**14**	**37**

Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco.

Anexo E - Relação da faixa etária de ingresso e a formação acadêmica das professoras pioneiras

CLASSES	Magistério	Secundário (Curso não indicado)	Secundário (Educação Física)	Superior (Curso não indicado)	Superior Incompleto	Curso não indicado	TOTAL
18 ├ 23	4	1	-	1	1	-	**7**
23 ├ 28	4	-	1	3	1	-	**9**
28 ├ 33	3	1	-	-	-	-	**4**
33 ├ 38	1	-	-	-	-	-	**1**
38 ├ 43	2	1	-	1	-	-	**4**
43 ├ 48	-	1	-	-	-	-	**1**
48 ├ Maior de 48 anos	4	-	-	-	-	1	**5**
Idade não indicada	2	-	-	-	-	4	**6**
TOTAL	**20**	**4**	**1**	**5**	**2**	**5**	**37**

Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco.

Anexo F - Relação da faixa etária de ingresso e o estado civil das professoras pioneiras

CLASSES	CASADA	SOLTEIRA	VIÚVA	TOTAL
18 ├ 23	-	7	-	7
23 ├ 28	1	8	-	9
28 ├ 33	-	4	-	4
33 ├ 38	1	-	-	1
38 ├ 43	2	2	-	4
43 ├ 48	1	-	-	1
48 ├ Maior de 48 anos	-	3	2	5
Idade não indicada	-	3	-	3
TOTAL	**5**	**27**	**2**	**34**

Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco.

Obs: Não foram indicados as faixas etárias e os estados civis de três pioneiras.

Anexo G - Relação do estado civil e a formação acadêmica das professoras pioneiras

	CASADA	SOLTEIRA	VIÚVA	TOTAL
Magistério	3	16	1	**20**
Secundário (Curso não indicado)	2	2	-	**4**
Secundário (Educação Física)	-	1	-	**1**
Superior (Curso não indicado)	-	5	-	**5**
Superior Incompleto	-	2	-	**2**
Curso não indicado	-	1	1	**2**
TOTAL	**5**	**27**	**2**	**34**

Fonte: Entrevistas realizadas e documentos dos arquivos dos Colégios em foco.

Obs: Não foram indicados o estado civil e a formação acadêmica de três pioneiras.

Anexo H - Motivos da saída das professoras pioneiras dos Colégios Maristas da Província Marista do Brasil Norte

	CASADA	SOLTEIRA	VIÚVA	TOTAL
Casamento	-	6	-	**6**
Aposentadoria	1	5	-	**6**
Problemas de saúde	1	1		**2**
Mudança de Estado para estudar	-	2	-	**2**
Redução de série	1	-	-	**1**
Assumir outro emprego	-	1	-	**1**
TOTAL	**3**	**15**	-	**18**

Fonte: Entrevistas realizadas.

Obs: Não foram identificados os motivos de saída de 19 pioneiras.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo