

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MINTER UEM / FAFIJA**

**HISTÓRIA E MEMÓRIA
DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO SANTA CRUZ DE MARINGÁ (1952)**

MARIA MADALENA SORATO GULLA

**MARINGÁ
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MINTER UEM / FAFIJA

HISTÓRIA E MEMÓRIA
DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO SANTA CRUZ DE MARINGÁ (1952)

Dissertação apresentada por MARIA MADALENA SORATO GULLA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. CÉZAR DE ALENCAR ARNAUT DE TOLEDO.

MARINGÁ
2009

MARIA MADALENA SORATO GULLA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA
DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO SANTA CRUZ DE MARINGÁ (1952)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (orientador) – UEM

Profª Drª Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL

Profª Drª Marcília Rosa Periotto – UEM

Maringá, ____ de agosto de 2009.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por mais essa vitória alcançada.

Aos **meus pais Mário e Lourdes**, por apoiarem as minhas escolhas e por sempre estarem preocupados comigo.

Aos **meus queridos irmãos e irmãs**, companheiros e amigos que comungaram comigo as vitórias e conquista por mim obtida, em especial a **Bernadete** grande incentivadora, sem a qual a concretização deste trabalho teria sido muito difícil.

Ao **Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo** pela paciência, experiência e segura orientação, agradeço a confiança na minha capacidade.

Ao **Colégio Santa Cruz**, em especial **Ir. Maria López, Ir. Pilar Sánchez** e a diretora **Anna Thereza Junqueira Vallias** por acreditarem em meu trabalho e abrirem as portas do colégio, me recebendo sempre com prontidão.

Ao **Museu da Bacia do Paraná** da Universidade Estadual de Maringá pela autorização do uso de suas fotos.

À **Profª Drª Ângela Mara de Barros Lara** e a **Profª Drª Eliane Cleide da Silva Czernisz** pela leitura, sugestões e orientações na etapa de qualificação.

À **Profª Drª Marcília Rosa Periotto**, a quem tenho a mais profunda admiração, agradeço a amizade e incentivo, por tudo que aprendi com a sua convivência, em todos os sentidos: estudo, trabalho, vida. Sinto-me honrada e agradecida por fazer parte da minha história.

Aos **amigos** que, de maneira afetiva e efetiva, fizeram parte deste trabalho, obrigado pela amizade e cooperação.

Ao **Paulo**, meu amado marido e companheiro, pois muitas vezes tive que abandoná-lo para me dedicar à pesquisa, e sempre contei com sua compreensão.

GULLA, Maria Madalena Sorato. **HISTÓRIA E MEMÓRIA DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO SANTA CRUZ EM MARINGÁ (1952)**. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2009.

RESUMO

Trata-se de um estudo no campo da História das Instituições Educacionais, cujo objeto foi o Colégio Santa Cruz de Maringá, fundado nessa cidade em 1952. O propósito é realizar uma análise histórica sobre a criação e o desenvolvimento dessa escola, enfocando os princípios norteadores da ação educativa adotada pela Ordem Religiosa e a visão de mundo que defendia, além da infra-estrutura, a filosofia educativa, a composição do quadro inicial de docentes e a qual clientela a escola atendia. A apreensão dos elementos mais significativos do processo de constituição e desenvolvimento da Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, na Espanha, e as razões da vinda para o Brasil poderão lançar luzes sobre a educação oferecida às crianças e aos jovens de uma cidade recém-fundada. O projeto educativo com o qual o referido colégio formou seus alunos, pertencentes em sua maioria à elite local, teve considerável papel no processo de desenvolvimento dos mesmos, permitindo-lhes atuação tanto política como o exercício de atividades liberais de grande peso social. A importância deste estudo vincula-se a vários fatores, tais como a necessidade de se escrever a História da Educação de Maringá, principalmente quando alguns dos primeiros educadores encontram-se ainda vivos, permitindo que se colham depoimentos que venham a complementar ou corrigir a história oficial; a possibilidade de se entender a história da cidade por meio da filosofia e dos princípios elaborados pela instituição católica, e que se encontram subsumidos aos projetos pedagógicos, já que é reconhecida a influência do pensamento católico junto à consciência dos habitantes dessa cidade.

Palavras-chave: História da Educação, Instituições Escolares, Colégio Santa Cruz, Maringá.

GULLA, Maria Madalena Sorato. **HISTORY AND MEMORY OF THE FOUNDATION OF SANTA CRUZ SCHOOL IN MARINGÁ (1952)**. 2009. 146f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This paper is about a study in the field of the History of the Educational Institutions, whose object was Santa Cruz School from Maringá, which has established in this city since 1952. The purpose of this study is to carry a historical analysis on the creation and the development of this school, being focused the principles of the educative action adopted by the Religious Order and the world view that it was defended, besides the infrastructure, the educative philosophy, the composition of the initial teachers and which clientele the school took care of. The apprehension of the most significant elements of the process of constitution and development of the Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, in Spain, and the reasons of their coming to Brazil will be able to understand the education offered to the children and the young of the city. The educative project with which the related school has formed its pupils, pertaining in its majority to the local elite, had considerable importance in the process of the development of the same ones, allowing them to performance in such a way politics as the exercise of liberal activities of great social weight. The importance of this study associates some factors to it, such as the necessity of writing the History of Education from Maringá, mainly when some of the first educators still live, allowing that depositions are harvested that to complement or to correct the official history; the possibility of understanding the history of the city through the philosophy and the principles elaborated for the catholic institution, and that they find to the pedagogical projects, because it is recognized the influence of the catholic thought next to the conscience of the inhabitants of this city.

Key words: History of Education, School Institutions, Santa Cruz School, Maringá.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Avenida Brasil – década de 1940	39
Figura 2:	Chegada das Irmãs no Aeroporto de Jacarezinho – PR (1952)	40
Figura 3:	Manso Escorial – berço da Congregação (Vich – Espanha – 2007)	54
Figura 4:	Santa Joaquina de Vedruna de Mas	55
Figura 5:	Rancho da Companhia Melhoramento Norte do Paraná – década de 1940	59
Figura 6:	Escritório da Companhia Melhoramento Norte do Paraná – década de 1950	61
Figura 7:	Hotel Maringá – 1943	61
Figura 8:	Ligação entre Maringá Velho e Maringá Novo – 1950	62
Figura 9:	Pavimentação da Avenida Brasil – 1949	63
Figura 10:	Avenida Brasil – Maringá Velho – 1950	64
Figura 11:	Capela Santa Cruz – 1947	68
Figura 12:	D. Geraldo de Proença Sigaud – Bispo de Jacarezinho – década de 1950	80
Figura 13:	Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna – década de 1950	84
Figura 14:	Pátio do Colégio Santa Cruz – década de 1950	85
Figura 15:	Casa construída pelos moradores e entregue às irmãs Carmelitas – 1952	86
Figura 16:	Irmã Genoveva e jardineira adquirida para o transporte dos alunos – década de 1960	87
Figura 17:	Sala de aula do jardim de infância – 1952	99
Figura 18:	Alunos do jardim da infância durante momento de recreação – década de 1950	101
Figura 19:	Irmã Plilar em momento de reflexão com os alunos do colégio – 2008	102
Figura 20:	Alunos do Colégio Santa Cruz em desfile pela comemoração do dia 7 de setembro – década de 1960.	103
Figura 21:	1ª sala de aula – 1953	105
Figura 22:	Festa da 1ª formatura – 1953.	106
Figura 23:	Alunos do Colégio Santa Cruz – década de 1960	108
Figura 24:	Dormitório das alunas internas – década de 1950.	113
Figura 25:	1ª formatura dos alunos da 4ª série da professora Edy Andrade – 1953.	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O CONCEITO DE FONTES: NOVAS FONTES PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	15
2.1	A HISTÓRIA E AS FONTES PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	15
2.2	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: MUDANÇA DE ENFOQUE NA PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA	27
3	CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS CARMELITAS DA CARIDADE DE VEDRUNA	37
3.1	A PRESENÇA VEDRUNA NO BRASIL	37
3.2	JOAQUINA DE VEDRUNA: MULHER FORTE, DE VOCAÇÃO RELIGIOSA	46
4	A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS CARMELITAS DA CARIDADE DE VEDRUNA EM MARINGÁ	57
4.1	A CIDADE DE MARINGÁ: SUA ORIGEM, OS ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS.....	57
4.2	MARINGÁ E AS INICIATIVAS NO CAMPO EDUCACIONAL: A PRESENÇA DE UMA INSTITUIÇÃO CONFSSIONAL NA CIDADE	71
4.3	O COLÉGIO SANTA CRUZ: PRIMEIROS PASSOS, ORIGEM, PRIMEIRAS ATIVIDADES, INFRAESTRUTURA, PROFESSORES, ALUNOS, CURRÍCULO, SABERES PRODUZIDOS E PRÁTICAS DISCIPLINARES.....	79
5	CONCLUSÃO	121
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXOS	132

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa no campo da História das Instituições Educacionais, tendo por objeto o Colégio Santa Cruz de Maringá, fundado no ano de 1952. O objetivo geral do estudo é analisar o processo de criação e de implantação desse colégio. Obra educativa confessional católica, o Colégio Santa Cruz foi a primeira instituição confessional da cidade. Em 1951, chegou à Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna a primeira solicitação para que se incumbisse de fundar um colégio na cidade de Maringá, apelo este feito pelo então bispo diocesano de Jacarezinho, Dom Geraldo de Proença Sigaud.

Nos dias atuais o Colégio Santa Cruz atende turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e tem como mantenedora a sociedade Civil Carmelitas da Caridade, cuja sede administrativa, no Brasil, localiza-se na cidade de Campinas, São Paulo. Trata-se, portanto, de um colégio confessional católico, particular, cujo funcionamento, para ser compreendido, requer que se recorra à história da própria congregação relacionada a história da Igreja Católica no Brasil, especialmente no que se refere às iniciativas no campo educacional.

A realização do estudo enseja a compreensão sobre a origem da Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, para assim perceber o alcance de sua proposta em terras brasileiras e a forma adotada para aplicá-la. A Congregação nasceu na Espanha e foi fundada por Joaquina de Vedruna num ambiente pós-Revolução, em que as escolas governamentais eram insuficientes e péssimas e, na maioria delas, os professores eram despreparados. Fundando uma congregação dedicada à educação de crianças e jovens, principalmente meninas, Joaquina de Vedruna e suas companheiras fizeram da confessionalidade um traço característico de seu trabalho. Com poucos recursos e muito compromisso, ofereceram, no campo educativo, escolas e educadoras. Souberam aproveitar as estruturas oferecidas pelas leis e, buscando favorecer os setores populares, impulsionaram a promoção da mulher e ofereceram uma educação inspirada nos valores do Evangelho, procurando formar o bom cristão, mas também o bom cidadão.

É inegável que o processo de escolarização brasileira aconteceu a partir da contribuição da Igreja Católica, que, por meio de congregações religiosas masculinas ou femininas ocuparam-se da educação penetrando pelas pequenas vilas dos sertões brasileiros e nos grandes centros, se encarregando de levar a instrução e a formação cristã às crianças e aos jovens. No caso da Congregação em estudo, foi com essa proposta educativa, segundo a qual a educação religiosa e a formação para a cidadania estão intimamente ligadas, que as irmãs realizaram e realizam ainda seu trabalho em Maringá. Para isso a Congregação assumiu os saberes difundidos pelo Estado, dando aos conteúdos um caráter de religiosidade e propondo outros nitidamente confessionais.

A criação do Colégio Santa Cruz faz parte do contexto da colonização do Norte e do Noroeste do Paraná. O cultivo do café se iniciou em larga escala no Estado por volta de 1860, ocasião esta em que fazendeiros paulistas e mineiros começaram a ocupar a região Noroeste do Estado, que ficou conhecida como Norte Pioneiro, fazendo parte, assim, da expansão da área plantada que vinha de São Paulo.

Com a ocupação do Norte Novo, abrangendo desde Cornélio Procópio até a região de Londrina, pela Companhia de Terras Norte do Paraná, dedicada à venda de lotes para pequenos e médios fazendeiros, interessados no cultivo do café, a população do Paraná praticamente dobrou entre 1940 e 1950.

Nesse contexto, buscamos contextualizar o processo de criação e de implantação do Colégio Santa Cruz de Maringá. A solicitação pela ampliação do número de escolas públicas primárias tornou-se uma constante reivindicação das autoridades do ensino. Os inspetores gerais, por meio de relatórios freqüentes, solicitavam a construção de prédios destinados às práticas escolares.

À propagação das escolas primárias paranaenses seguiu-se a valorização do ensino público secundário de cunho propedêutico e dos cursos profissionalizantes. No entanto, o descaso das autoridades com o ensino resultou no aumento de escolas privadas em todo o Estado, com destaque para as escolas católicas, sempre crescentes em número após a chegada das congregações religiosas voltadas para a educação a partir de 1895. Assim, o Colégio Santa Cruz de Maringá, criado em 1952 e inserido no contexto da

colonização, tornou-se importante referencial para o entendimento da educação maringense.

Como parte da proposta maior do presente estudo, esta investigação teve como objetivo específico analisar os aspectos fundamentais que cercam a História das Instituições Educacionais tais como: cultura e práticas escolares, o espaço, o tempo, o currículo, o modelo pedagógico dentre outros; e o processo de formação da Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna na Espanha e sua vinda para o Brasil e relacioná-los ao contexto histórico-educacional no qual o Colégio Santa Cruz foi criado em Maringá.

Além destes aspectos interessa investigar os elementos relacionados à implantação e ao desenvolvimento do Colégio Santa Cruz: infraestrutura, professores, alunos, saberes produzidos e as referências à prática disciplinar. Com esta finalidade, foram explicitadas questões intimamente relacionadas, a saber: o que trouxe as Irmãs dessa Ordem Carmelita para Maringá? Qual a proposta de educação instaurada pela Congregação? Qual objetivo buscado pela Igreja Católica em Maringá ao promover a instituição de uma escola confessional na cidade?

O caminho percorrido por esta pesquisa ampara-se nos fundamentos historiográficos voltados à análise das Instituições Escolares brasileiras, os quais observam o contexto histórico-social que as criaram. Para tanto foram analisados os documentos que cercam a fundação do Colégio Santa Cruz em Maringá nas condições sociais, econômicas e políticas que ensejaram o surgimento de uma nova cidade e que, também, supõe-se, explicam a forma de educação solicitada a um dos braços da Igreja Católica.

Este fato indica que era importante para as forças políticas e econômicas de então ofertar às crianças do nascente povoado uma educação amparada nos ensinamentos religiosos que, por sua vez, traziam um caráter nitidamente elitista, com conteúdos e práticas que distinguissem os indivíduos de acordo com sua posição social e que, esperava-se, exercessem uma efetiva dominação nos rumos tomados pela dinâmica social em desenvolvimento.

A elaboração da pesquisa teve acesso franqueado pelas irmãs Vedrunas aos documentos ainda existentes da referida instituição escolar, os quais

contribuíram enormemente para a montagem do quadro específico à sua história. A atuação educativa dos estabelecimentos de ensino ligados à Igreja Católica foi vista como pano de fundo para a análise da ação desenvolvida pela Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna em Maringá no Colégio Santa Cruz. O estudo apoiou-se também na literatura existente sobre a história da educação, vista de forma geral e nos estudos que abrangem o ramo da pesquisa educacional chamado história das instituições.

Estudar o referido Colégio é fazer memória de importante período histórico da educação na cidade de Maringá oferecendo dados, não apenas para a compreensão da obra das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, no conjunto da educação católica no Brasil, como também para o entendimento da influência que o Colégio exerceu na vida sociocultural e religiosa da cidade e da região. Este entendimento parte da hipótese de que os conteúdos formativos ali difundidos contribuíram enormemente para a formação de indivíduos que vieram a exercer preponderantemente na cidade de Maringá o papel de estabelecer não somente uma forma de pensamento extensiva dos seus interesses, mas o poder de estabelecê-los como prática social consentida naturalmente, portanto interesses da coletividade.

A história do Colégio Santa Cruz contada aqui está apoiada basicamente nos registros escritos pelos mais antigos da instituição. Muitas foram as dificuldades encontradas no levantamento das fontes. Esta parte exigiu cuidado porque eram dados que nos permitiriam entender a maneira como se processou a educação e a construção do conhecimento no Colégio em estudo. Entretanto, os documentos pesquisados se encontravam meio que espalhados, guardados em armários, na secretaria, na biblioteca, na sala da coordenação, além de muitos já terem sofrido o desgaste do tempo. A maior dificuldade encontrada relaciona-se aos primeiros registros do Colégio, cujos documentos ou não existiam mais ou sucumbiram à impiedosa ação do tempo. Devido também à precariedade das condições iniciais do Colégio, muitas atividades não foram registrados.

A maioria das fontes primárias referentes aos primeiros tempos do Colégio encontra-se em livros atas, utilizados para o registro de diversas atividades e eventos por vários anos, dificultando, assim, o processo de referência e a datação

das fontes. O pouco de informação contida em jornais da época não pôde ser utilizado porque eram recortes colados nos livros atas e não apresentavam indicação do nome do jornal ou a data de publicação, os quais foram extintos e seus arquivos não puderam ser encontrados.

Dentre os documentos pesquisados encontrou-se algumas fotos referentes ao período em estudo, atas de reuniões pedagógicas, ata de exames, atas de resultados finais, livros de ponto dos docentes, caderno de regência de uma ex-professora da Instituição, a escritura pública de doação que a Companhia Melhoramentos do Paraná fez à Sociedade Carmelita da Caridade e a licença para o funcionamento da escola Santa Cruz.

A importância de se contar a história de uma instituição que teve papel de destaque na formação das gerações que por ela passaram como é o caso do Colégio Santa Cruz, reside também na análise mais detalhada da cultura escolar, ou seja, na necessidade de analisar o conjunto das normas e práticas que definiram o conhecimento que a sociedade desejava que fosse ensinado e dos valores e comportamentos a lhe serem inculcados.

O problema é que esses elementos nem sempre são visíveis nos registros oficiais. Muitas vezes são elementos encontrados em documentos não-oficiais, em cadernos, planos de ensino, provas, trabalhos produzidos pelos alunos, material didático do professor. Se à escola cabe a guarda de documentos oficiais, nem sempre é possível encontrar, junto aos arquivos escolares, fonte não-oficiais como as citadas, que constituem documento privilegiado para análise da cultura escolar.

No entanto, a ausência ou a guarda inadequada de documentos como também a falta de visão sobre a necessidade de arquivá-los não pode nem deve ser imputada à instituição como um dolo por ela realizado. No Brasil só recentemente a cultura de arquivo de documentos e outras fontes tem sido colocada na pauta dos debates sobre a urgência de se criarem acervos de preservação.

Portanto, às instituições criadas no século passado, dentro de condições materiais sobejamente precárias como o foi o caso do Colégio em estudo, não é apropriado cobranças de atos os quais não estavam em uso e nem tampouco as

urgências do dia-a-dia permitiam, mas, sim, orientá-las no sentido de vasculharem a papelada que ainda possuem, bem como as fontes iconográficas, as cartas, os depoimentos, etc., buscando tudo que pode ser convertido na história daquela instituição e arquivá-los dentro dos procedimentos que hoje estão sendo definidos pelos arquivos e bibliotecas.

A inexistência de uma política de preservação para os documentos escolares faz com que estas fiquem sobre a responsabilidade da própria escola que, por falta de critérios técnicos e científicos acabam por descartar documentos provocando em muitos casos perdas por vezes irreversíveis. Sendo os arquivos escolares o patrimônio educativo das instituições escolares, se faz necessário o desenvolvimento de uma cultura de guarda de documentos, fazendo-se o levantamento de toda a documentação existente, elaborando seu inventário e organizando os arquivos segundo critérios técnicos e científicos.

Ressalta-se aqui a preocupação referente à guarda e preservação dos arquivos escolares por conter documentos que constituem instrumentos importantes para a preservação da história da escola e da memória educativa. Os arquivos escolares são os repositórios das fontes de informações que estão diretamente relacionadas ao funcionamento das instituições educativas e que refletem a vida da instituição que as produziu. Essas fontes configuram na sua diversidade e variedade, o patrimônio histórico-educativo de cada instituição.

Em muitos casos o espaço físico da escola se constitui um entrave para a guarda e preservação desses documentos importantes para a história da educação. Vendo por esse lado seria viável que se criassem espaços definidos unicamente para esse fim. Assim, as escolas e seus arquivos poderiam estar em permanente diálogo com museus escolares, constituídos dentro ou fora das instituições escolares, criados como lugar de memória.

Os resultados dessa dissertação serão apresentados em três capítulos. O primeiro capítulo, Fontes e História das Instituições Escolares, trata da fundamentação teórica utilizada na construção dos conhecimentos necessários para uma melhor compreensão da História da Educação e das Instituições Escolares. Essas leituras foram fundamentais para a pesquisa já que mostraram que a reconstituição do passado de uma instituição escolar é importante para se

rever seus caminhos e para se direcionar a correção de suas atuais rotas. É uma tentativa de se formular uma representação da instituição no que se refere a atitudes e condutas que foram constantemente elaboradas e rearticuladas por meio de seus participantes. Tais leituras mostraram-nos, também, que reconstruir o passado de uma instituição educativa é investigar aquilo que se passou no seu interior, criando, assim, um conhecimento mais apurado desse espaço social destinado ao processo de ensino e da aprendizagem. Porém, não se deve perder de vista que a recuperação do passado de uma instituição se faz por meio de documentos, por isso é necessário ir até os arquivos e aí é que se faz imprescindível um instrumental teórico-metodológico que conduza o pesquisador na análise compreensiva da documentação escolar.

No segundo capítulo, A História da Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, são apresentados alguns elementos da história dessa Congregação tais como: os dados biográficos de Santa Joaquina de Vedruna, a fundadora dessa Congregação Carmelita, bem como sua origem na Espanha, seus princípios educacionais e a vinda da Congregação para o Brasil. Ao nosso ver, a história da congregação ajuda a analisar as origens da cultura pedagógica do Colégio, ou seja, de onde surgiram os elementos que os porta-vozes do colégio julgam que os diferenciaram no espaço escolar maringaense e, por outro lado, os elementos que contribuíram para a consolidação desses traços de cultura ao longo do tempo.

No terceiro capítulo, A Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna em Maringá foram feitas algumas observações sobre a cidade de Maringá. Sua origem, os aspectos sociais e políticos, as iniciativas no campo educacional, tanto as do poder público, quanto as de caráter privado e as confessionais, apresentando-se a iniciativa de Dom Geraldo de Proença Sigaud, então bispo diocesano da cidade de Jacarezinho-PR, em chamar, para Maringá, as Irmãs Carmelitas para assumirem uma escola que visasse à educação dos filhos dos chamados pioneiros. Também foi feita a apresentação dos primeiros tempos da chegada das irmãs a Maringá e como era a infraestrutura do colégio que receberam; as irmãs educadoras e os demais docentes; os alunos e o currículo proposto; e o regime disciplinar.

2 O CONCEITO DE FONTES: NOVAS FONTES PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Nesta seção é apresentada a fundamentação teórica utilizada no desenvolvimento da pesquisa sobre o Colégio Santa Cruz de Maringá. Procuramos explicitar os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam o campo historiográfico da História das Instituições Escolares sem, no entanto, deixar de entendê-la como um dos momentos da história dos homens, realizada no interior do processo que engendra a produção e manutenção das condições de vida.

2.1 A HISTÓRIA E AS FONTES PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

É comum dizer que a história é o estudo das ações humanas realizadas no passado e no presente. O estudo sobre os homens do passado permite conhecer as diferentes formas de organização das sociedades e como os indivíduos que nelas viviam se relacionavam com a natureza ou explicavam a origem do mundo, as doenças, o sofrimento e a morte, enfim, como produziram cultura. Entretanto, ao pesquisador atento ao movimento histórico, mais do que reconhecer naqueles tempos as modificações materiais empreendidas pelos homens interessa, sobretudo, compreender a forma como os próprios se relacionavam entre si, de forma tal que os embates ou concordâncias existentes formularam sociedades específicas, ora mais ora menos avançadas.

Desta feita, conhecer o passado é o passaporte para a compreensão da realidade em que se vive visualizando-se os limites e as potencialidades dos atos humanos bem como as conseqüências dos mesmos para a vida imediata, ou os prejuízos que causarão àqueles que ainda virão. De maneira geral, a ambição é

sempre alcançar o cerne do movimento histórico para, à luz de uma análise das tendências que este aponta definir novos rumos para as relações sociais, mesmo que se saiba que mudanças profundas independem da vontade humana como fator único de realização.

Em termos práticos, o reconhecimento das ações humanas havidas no decorrer dos tempos é, no mais das vezes, obtido por meio de marcas deixadas pelas diferentes sociedades. Os vestígios que informam sobre a vida do homem ao longo do tempo são documentos que acabam por servir como fontes para os estudos históricos, hoje realizados mais amiúde por um número crescente de estudiosos incumbidos de buscar respostas para as questões que afligem os homens.

Documentos, livros, depoimentos orais, fotografias, desenhos, filmes, objetos sem fim, vestimentas, poeira das pirâmides, por assim dizer, e inúmeras outras evidências da vida de um povo e de uma época tem sido capazes de lançar luzes sobre os processos históricos que enfrentaram. Porém, os documentos não falam por si mesmos e exigem uma leitura muito especial dos segredos que acolhem. Por isso entendemos que só falam quando são interrogados. Interrogar os documentos significa decompô-los, avaliar a sua credibilidade e a sua competência, identificar suas possíveis intenções e compará-los com outros testemunhos.

Este é um procedimento que pressupõe a desmistificação dos documentos, reconhecendo que eles não são registros inocentes e imparciais do real, mas construções que expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada e, que, por sua vez, expressam a forma de ser das sociedades que os produziram, ou seja, a estrutura de classes nas quais essas se assentavam.

Assim, somente um exame minucioso dos testemunhos documentais, confrontados com as condições reais da época a qual pertenciam, é capaz de atribuir a eles o estatuto de fontes históricas, de maneira que nos falemos sobre a vida ali imprimida e nos permitam compreendê-los como expressões do duro embate pela vida. É na crítica aos documentos que o método da reflexão histórica potencialmente se realiza, ele também um produto da ação humana e de tempos históricos determinados:

É preciso ficar claro que as fontes testemunham pensamentos e ações de pessoas com os interesses mais diversos, mas sempre bastante concretos. Embora a maior parte destas pessoas que estudamos em história já tenha morrido, é como pessoas vivas que procuramos recuperá-las. Estas fontes não falam por si mesmas; é importante formularmos as perguntas adequadas que nos permitam levantar os interesses dos indivíduos e grupos que deixaram esse registro (CABRINI, 2000, p.45).

A análise das fontes históricas constitui a essência do trabalho do historiador, pois lhe permite extrair informações, compará-las, identificar suas intenções e relacioná-las a outros dados, verificando sua validade e adequação para o estudo que se realiza bem como compreender as condições em que foram produzidas. Elas podem ser primárias, ou seja, contemporâneas da época em debate, ou secundárias, produzidas por pesquisadores, jornalistas, poetas e outros profissionais que viveram em épocas posteriores e que, de alguma forma, apresentaram uma leitura de acontecimentos do passado formulada na realidade em que viveram.

Durante o século XIX, as principais fontes históricas utilizadas pelos historiadores foram os textos escritos, sobretudo os de origem oficial, emitidos pela administração do Estado: certidões de nascimento, atestados de óbito, acordos diplomáticos, econômicos, políticos e outros. Documentos antigos, manuscritos, relatos de viagem, entre outros, também compõem o acervo documental que conduziu centenas de estudos dos quais hoje somos herdeiros e que nos auxiliam na busca da “nossa verdade”.

Naquela época, além de valorizar essas fontes escritas, os historiadores pensavam que havia uma verdade absoluta sobre o passado. Partindo do estudo dos textos, buscavam fornecer uma versão única de um acontecimento. Isso não significa que eles considerassem verdadeiras todas as informações de um documento, mas procuravam saber, antes, se era um documento falsificado para, depois imputar a ele alguma credibilidade histórica. Ou seja, ele só falaria se efetivamente fosse autêntico, mas, mesmo a autenticidade de um documento podia sofrer sérios reveses se um outro historiador mais ousado decidisse dissolver aquela credibilidade em proveito próprio, do sucesso de uma descoberta que queria só sua.

Ainda hoje os historiadores continuam a usar esse método de investigação, mas não acreditam mais na construção de uma verdade absoluta. Eles consideram a existência de várias verdades para um mesmo acontecimento. Afinal, cada um que tenha participado de um evento tem sua visão particular a respeito dele. O historiador recontará uma greve, por exemplo, de acordo com seus objetivos e preocupações, e do grau de envolvimento com uma determinada visão de classe. Se ele pretender recuperar a trajetória dos padrões, sua versão será uma. Mas, se ele quiser mostrar a luta dos operários ou das pessoas que acompanharam de longe esses acontecimentos, sua versão será bem diferente:

Parece que o grande questionamento pelo qual a história passou, no século XX, foi o da natureza e da qualidade do saber que ela produzia. As idéias de produção da verdade absoluta e do saber absoluto em história foram colocadas em xeque. Formas de responder a este colapso da idéia de verdade absoluta na história podem ser vislumbradas tanto na ruptura com a historiografia tradicional, realizada, sobretudo, na França do entreguerras, pelo grupo que, posteriormente, ficaria conhecido como Escola dos Anais, como no rompimento com a leitura marxista da história que ficou conhecido como “marxismo vulgar”, realizado na Inglaterra, por diversos historiadores que se afastaram do Partido Comunista oficial, em meados dos anos 1950. (GATTI JÚNIOR, 2002, p.6-7).

Essa mudança de perspectiva provocou uma reviravolta no estudo da História. Em vez de se estudar os acontecimentos apenas de acordo com uma visão, outros personagens foram valorizados: os operários, as mulheres, as crianças, os escravos e os índios. E, assim, usando-se da criatividade, os documentos como os registros de nascimento, casamento e morte, ou outros a eles associados, podem render quantidades surpreendentes de informações.

[...] Uma boa parte da história dos movimentos populares é como vestígio do antigo arado. Poderia parecer extinto para sempre com os homens que aravam o campo muitos séculos atrás. Mas todo aerofotogrametrista sabe que, com certa luz e determinado ângulo de visão, ainda se podem ver as sombras de montes e sulcos há muito esquecidos (HOBSBAWM, 1998, p.224).

Além de textos escritos, os historiadores passaram a se preocupar também em analisar desenhos, pinturas, utensílios domésticos, ruínas de construções e

lendas e crenças transmitidas oralmente de geração a geração. Todas as realizações humanas passaram a ser tratadas como fontes para se estudar e se produzir um conhecimento sobre o passado. Sobre o que vem a ser fonte diz Saviani que:

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, a palavra fonte também pode referir a algo que brota espontaneamente, “naturalmente”, e a algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, fonte é sinônimo de nascente que corresponde também a manancial, o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade (SAVIANI, 2004, p.4).

Não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico a ser estudado. Elas estão na origem, no ponto de partida, na base onde se apóia a construção historiográfica, que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Portanto, ainda de acordo com Saviani as fontes históricas não são as fontes da História, não é delas que brota e flui a História. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são fontes de nosso conhecimento histórico, e delas é que brota e se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da História (SAVIANI, 2004).

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significados, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (RAGAZZINI, 2001, p.14).

Há que se levar em conta também que as fontes históricas são sempre produções humanas, não se pode falar em fontes naturais, é necessário observar e distinguir as fontes que se constituem de modo espontâneo, comportando-se

como se fossem naturais, daquelas que produzimos intencionalmente. Nessa última categoria cabe diferenciar entre aquelas fontes de que disponibilizamos intencionalmente, tendo em vista possíveis estudos futuros e, aquelas que não são dadas previamente. Os próprios investigadores instituem e as criam, por exigência do objeto estudado:

A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...] Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagem e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos, e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser (LE GOFF, 2003, p.107).

Ressalta-se que os mencionados objetos só se tornam fontes, diante do historiador, a partir do momento em que ele os estuda, ao formular o seu problema de pesquisa e ao delimitar aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Assim, aqueles objetos em que, real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas, tornam-se fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido.

A História da Educação, enquanto campo de produção do saber histórico tem pensado o processo histórico-educativo no Brasil a partir de novos elementos elucidativos. Isso se evidencia pela ampliação e incorporação de fontes diversificadas, ou, até bem pouco tempo, exploradas pela ampliação ou revisão de temáticas, mostrando-se uma maior preocupação na construção dos objetos de pesquisa. Cada vez mais são valorizadas novas fontes documentais para as investigações das instituições educativas. Percebe-se que há um afastamento da produção proveniente do campo da História da Educação do caráter prescritivo e justificador de antes e há um redirecionamento no caminho da elaboração de interpretações sobre o passado educacional brasileiro mediante consulta a uma série enorme de fontes primárias e secundárias e não mais apenas à legislação educacional.

Neste quadro a História das Instituições Escolares se define como um dos veios explicativos do processo citado anteriormente. A realização desse campo de pesquisa contém alguns pontos que carecem de explicações quando se falam em condições particulares da investigação a ser realizada. Assim, evita-se o erro de achar que as fontes para a história das instituições escolares correspondem a todo e qualquer registro, dos mais variados tipos que se podem encontrar, bastando que apresentem vestígios capazes de permitir a análise dos estabelecimentos de ensino contemplados pelo estudo.

A relação que se estabelece entre o pesquisador e o objeto da pesquisa é medida pela atitude de busca, de desvendar o que não se sabe, de procurar explicações para o que ainda não está explicado, e, nesse processo, o contato com os dados e o modo como o pesquisador os indaga, bem como as indagações feitas, são fundamentais ao desenvolvimento do estudo. A utilização das fontes depende muito do que se encontra em bibliotecas, arquivos, acervos, por isso, um bom trabalho com fontes depende muito das concepções teóricas do pesquisador e do objeto que ele escolheu para sua pesquisa. É a teoria que permite direcionar o olhar, selecionar as fontes e interpretar a realidade enquanto são os dados empíricos os que fornecem o conteúdo do que se investiga.

As fontes, portanto, requerem um caminho de interpretação das “verdades que contém” estudado por categorias analíticas capazes de dar vida ao entremeado de relações sociais ali existentes. No entendimento de Periotto,

Buscar no interior dos fatos a resposta para os problemas trazidos pelos homens de uma época histórica determinada enseja esforço que não se inicia nem acaba nos limites dos fatos acontecidos. Exige, de antemão, o estabelecimento de um fio condutor da análise, de forma que se saiba o que procurar no interior dos acontecimentos e se impeça que os fatos falem por si, como se eles existissem absolutamente desvinculados das relações que, aparentemente invisíveis, impõem aos homens ações que lhes parecerão fruto exclusivo das determinações individuais, mas, na realidade, compõem o conjunto das ações humanas, ou produções sociais, expressivas do movimento histórico imprimido às sociedades até então conhecidas (PERIOTTO, 2006, p.241-242).

Citando-se como exemplo as políticas educacionais, embora se ressalte que as fontes para a história das políticas educacionais não são distintas daquelas fontes para a História da Educação, pois uma implica necessariamente a outra, tem-se encontrado amplo campo para o levantamento de fontes referentes a essas políticas, quer nos seus redutos clássicos, ou em função de novos conceitos a respeito do Estado, da organização, da sociedade, em campos antes nunca investigados.

Percebe-se de um lado farto uso da legislação como fonte. Começando-se pelas constituições brasileiras, passando-se pelos decretos, até a legislação complementar e reguladora, tudo tem sido utilizado. Os diários oficiais da União e dos Estados são, frequentemente, indicados, e, no aparelho do Estado, as políticas educacionais não se originam estritamente no Ministério da Educação, pois se destacam também outros ministérios como formuladores dessas políticas: Ministério do Planejamento, Ministério da Ciência e Tecnologia, entre outros. Os poderes Executivo e Legislativo também se tornam objeto da investigação, uma vez que são autores de projetos, geram legislação, formulam planos trienais, decenais e planos de governos.

Os diários do Congresso Nacional e do Senado Federal, os discursos e as intervenções dos deputados e senadores, na tramitação da legislação são também ricas fontes. Revelam, quase sempre, muito mais do que se materializa na lei. As emendas populares, as emendas oferecidas em plenário, atas e jornais de Assembléias Constituintes, projetos derrotados e substitutivos revelam tendências, hegemonia, representatividade de grupos e segmentos que atuam na formulação das políticas educacionais. Não nos esqueçamos do Conselho Nacional de educação e dos Conselhos Estaduais de Educação (SANFELICE, 2004, p.100-101).

É preciso lembrar que, para além do núcleo do Estado ou dos governos, há outras tantas instituições próximas, distantes ou contrárias e que marcam forte presença na formulação das políticas educacionais. Portanto, o historiador da educação, no seu papel de investigador, não pode deixar de utilizar as fontes que essas instituições geram e que, na maioria das vezes, são responsáveis pela determinação de políticas educacionais, uma vez que ganham hegemonia junto

ao aparelho do Estado. Podemos citar, a título de exemplo, as determinações do Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional e tantos outros. As fontes geradas por estas instituições não são referentes à legislação, mas são acordos, tratados, convênios, recomendações, estudos, declarações que o Governo subscreve e que se compromete a cumprir.

Na escrita da história de uma instituição escolar analisam-se os debates parlamentares, a legislação, as normas e a jurisprudência, a administração pública, os balanços econômicos, enfim, um conjunto de fontes que provém muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos.

Entretanto, a história de uma escola se escreve a partir das fontes provenientes da própria escola, das práticas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas escolares, das práticas educativas, da organização do espaço escolar, do currículo, dos conteúdos, do prédio, das fotos que guarda, enfim, de tudo que se constitui como cultura escolar em sua materialidade. Escreve-se a partir de relatos orais, cuja base é a memória. Narrativas orais, colhidas por meio de entrevistas, são momentos de encontro em que a memória desempenha papel importante. Também se escreve por meio da documentação que registra suas histórias e que, na maioria das vezes, é encontrada nos arquivos.

A descoberta de um arquivo que contém informações sobre determinada instituição sempre traz a expectativa da descoberta, da possibilidade de novos caminhos e pode até mesmo dar novo direcionamento ao trabalho do pesquisador, apontando para novas interpretações. Nas palavras de Maria Elisabeth Blanck Miguel: “o arquivo é um nicho que contém não apenas registros e informações, mas também possibilita a sensação da descoberta do real” (MIGUEL, 2007, p. 31).

Entretanto, é de grande importância o desenvolvimento de uma consciência e de uma prática documentária de individualização, catalogação e conservação dos documentos. O que se constata, na maioria das escolas, é a preocupação com o arquivo corrente da instituição, aquele considerado “arquivo vivo” por armazenar documentos importantes na condução dos trabalhos

administrativos da escola e comprobatório da trajetória escolar de alunos bem como da trajetória dos profissionais que ali atuam ou atuaram. Não é raro encontrar escolas que destroem documentos por não saberem o que fazer com eles ou simplesmente achá-los inúteis e tomadores de espaços nos armários da escola. Diz Vidal que,

Simetricamente, os investigadores em história da educação reiteram queixas acerca do descaso institucional para com os documentos antigos, para com o que é considerado pela escola, em geral, como arquivo morto, concebido no mais das vezes como depósito da documentação que já perdeu sua validade legal e, portanto, não dispõe de valor (VIDAL, 2007, p.64).

A destruição da base material tira de vista aspectos que podem ser de grande importância na pesquisa, correndo-se o risco de legar ao futuro uma lacuna de informações fundamentais para o entendimento histórico da escola brasileira e do próprio processo educacional nela instalado. O questionamento da educação escolar quer seja realizado pelo aspecto das políticas educacionais, quer pela cultura escolar, leva o pesquisador à escola, por ser esse um espaço concreto de realização de todo um sistema de transmissão e de construção do saber.

Neste sentido é importante estabelecer uma parceria entre as secretarias de escola, os arquivistas e os historiadores da educação, visando assegurar o funcionamento adequado da administração escolar e, ao mesmo tempo, a preservação de fontes importantes para a percepção das relações pedagógicas realizadas cotidianamente no espaço da escola.

A solução, entretanto, não é fácil de ser implementada. Envolve uma reflexão acerca daquilo que se constitui como documentação escolar e se expressa na consideração sobre o que preservar e o que descartar. O risco que se corre é aumentar de tal forma a massa documental sob guarda da escola que ela torne inviável o exercício da aprendizagem, como, por exemplo, pela ocupação de salas anteriormente utilizadas para aulas. Afinal, não se pode desprezar a produção contínua de documentos efetuada pelos sujeitos escolares no desempenho de suas tarefas (VIDAL, 2007, p.65).

Faz-se necessário mencionar a importância da qualificação do pessoal responsável pela gestão documental, no sentido de se efetuar a seleção, o descarte e o arquivamento dos documentos no arquivo corrente da escola e daqueles documentos que cumpriram sua função e foram transferidos para um arquivo histórico, local esse preparado para guardar todo o material de interesse para as pesquisas relativas à História da Educação. Por isso se torna necessário um empenho, cada vez maior, no sentido de que se criarem condições objetivas para uma política de preservação das fontes, padronizadas entre os arquivos, bibliotecas e afins. Preservadas, essas fontes possibilitarão ao historiador buscar explicação da singularidade e da identidade histórica das instituições escolares.

[...] Penso que já está na hora de desencadear um movimento amplo dirigido às escolas, às organizações da área de educação e aos órgãos do Estado, tendo como mote a questão da política de fontes para a história da educação brasileira. Essa política deverá contemplar os critérios tanto para a definição do que preservar como do que descartar, estabelecendo as metas e os meios que permitirão assegurar a disponibilidade das fontes para o incremento das pesquisas em história da educação brasileira. Assim, não apenas cada um de nós se empenharia individualmente nessa direção. Toda a sociedade seria mobilizada tendo em vista a realização desse objetivo (SAVIANI, 2004, p.11).

A importância do arquivo escolar está no fato de se constituir num repositório de fontes de informação diretamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, “o que lhe confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam estas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenômenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens” (MOGARRO, 2006, p.71).

Outra questão a ser considerada diz respeito à preservação e ao descarte de fontes que não se referem apenas aos materiais reais, mas também aos virtuais, em função da multiplicação das novas tecnologias decorrente dos processos de informatização. Esses novos instrumentos tornam possível a rápida consulta a sofisticados bancos de dados de bibliotecas, arquivos e centros de documentação de todo o mundo. Portanto, já não é suficiente preservar acervos destinados à guarda de documentos físicos dos mais diferentes tipos. É

necessária a preservação de informações guardadas em meios virtuais, assim como a preservação dos instrumentos que permitem a sua leitura, tornando fácil o acesso aos usuários.

A mediação mecânica e eletrônica para o uso do documento virtual é outro problema que se apresenta ao historiador, quando esse trabalha com material virtual. Com o passar do tempo, crescem as dificuldades de acesso a documentos digitalizados e disponíveis em sistemas operacionais que vão sendo substituído por novas versões e novos aparatos tecnológicos.

Portanto, de nada adiantará preservar as fontes eletrônicas se, ao mesmo tempo, não forem preservadas as máquinas que permitem a sua leitura. Com efeito, dada a rápida obsolescência das novas tecnologias, poderemos nos defrontar com a situação em que dispomos de informações armazenadas em dispositivos eletrônicos como disquetes e CD-ROM, cujas máquinas de leitura, entretanto, por terem sido ultrapassadas, já não estão mais disponíveis para serem operadas (SAVIANI, 2004, p.11).

Preservar as fontes é preservar a memória da ação histórica do homem e, mesmo que essas não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, são testemunhos do mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, revelando, de uma forma ou outra as transformações que imprimiram às suas vidas.

É necessário lembrar que as fontes para o estudo das instituições escolares nem sempre estão à disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos. Dificilmente são encontradas disponíveis para consultas. A coleta, seleção, recuperação e, finalmente, a organização das fontes demandam tempo.

Apesar de as fontes serem produtos históricos do homem, nem sempre se encontram facilmente disponíveis para tornar inteligíveis suas ações no tempo e no espaço. De certa forma acontece com a fonte histórica algo semelhante ao uso da fonte de água pelo homem. Na natureza, algumas vezes os veios de água afloram e tornam-se facilmente acessíveis, constituindo-se em fontes diretas e naturalmente utilizáveis por todos que dela tenham necessidade. Na maioria das vezes, porém, a água só se torna acessível depois de intensas buscas, perfurações do solo, construção de reservatório e outras medidas que possibilitem ao

precioso líquido jorrar pela bica, pela fonte, resultante do trabalho e da ação do homem. De uma forma ou de outra o homem não poderia satisfazer a sua sede se a água não existisse e não acabasse estando disponível (LOMBARDI, 2004, p.155).

Portanto, é necessário ao historiador ter claro que os documentos nem sempre afloram em sua plenitude aos interesses da pesquisa. Cabe a ele, pesquisador, secundado por um método, ou seja, um instrumental teórico destinado à leitura da realidade posta aos documentos de qualquer espécie e que lhe estão disponíveis, adentrar ao âmago dos mesmos e deles extrair o quanto de lutas humanas foram ali absorvidas.

Ainda, deve-se atentar para o fato de o pesquisador não se permitir um julgamento a priori das fontes, a partir do momento em que foram efetivamente definidas enquanto tal. Elas só ganham vida à medida que se sujeitarem ao confronto com as condições nas quais nasceram, portanto, o questionamento de ser a fonte veraz ou não em hipótese alguma deve ser incorporada pelo pesquisador antes de submetê-la ao rigor de um questionamento fundado nas circunstâncias históricas as quais pode existir.

Assim é tarefa do pesquisador, num diálogo aprofundado com as fontes, subtrair os elementos históricos os quais pareciam ali não existir, fazendo-a falar e, em hipótese alguma, imputar-lhe mais do que, realmente, as fontes podem revelar.

2.2 HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: MUDANÇAS DE ENFOQUE NA PESQUISA HISTÓRICO- EDUCACIONAL BRASILEIRA

O debate sobre a história das instituições escolares exige, de antemão, um esclarecimento a respeito do conceito de instituição. Termo aplicado na prática teórica dos educadores, especialmente na dos historiadores da educação, com o sentido próprio de lugar social dotado de permanência ou estabilidade. A

instituição, cercada de reconhecimento em sua missão, mantida por recursos materiais e humanos delimitados e normatizados, externa e internamente, sustentada por valores, idéias e comportamentos que, no seu conjunto, constituem a cultura institucional, nesse caso específico, a cultura escolar. É o espaço onde se realiza a educação formal amparada em conteúdos previamente estabelecido, também denominada usualmente, no sentido derivado, por escola:

Além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições. Essas necessidades são resolvidas na conjuntura não deixando marcas dignas de nota na estrutura. Isso, obviamente, não obstante o fato reconhecido e reiterado à exaustão de que as instituições, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam de ser, em última instância, também elas, transitórias. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico (SAVIANI, 2007b, p.4-5).

É consenso que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Poder-se ia dizer que as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. Na medida em que, como ser natural, o homem se destaca da natureza, e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Ou seja, diferente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens adaptam a natureza a si. Esse ato de agir sobre a natureza, submetendo-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Assim sendo, o homem, para continuar existindo, necessita produzir sua existência pelo trabalho. Com isso, a vida do homem passa a ser determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 2003).

Entretanto, ao longo do processo constitutivo das sociedades historicamente conhecidas espaços específicos foram sendo definidos como locais para se ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que no quadro das relações entre os homens, ou seja, o interior das sociedades onde essas se realizam se constata um efetivo processo educativo, que transcende as formalidades nas quais os conteúdos de ensino são veiculados.

Para Saviani (2003) no início, prevalecia o modo de produção comunal. Não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, relacionando-se com os demais, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A partir do momento em que ele se fixou na terra que, naquele contexto, era o principal meio de produção, é que surge a propriedade privada. Essa apropriação privada da terra dividiu os homens em classes, dividindo-se também os meios de subsistência encontrados:

De modo geral, podemos considerar que o processo de institucionalização da educação é correlato do processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida: diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E aí que se localiza a origem da escola. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007b, p.9).

Portanto, se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia, inteiramente, com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não trabalhava para viver, surgiu uma educação diferenciada. Aí é que encontramos a origem da

escola. A história da escola começou com a divisão dos homens em classes (SAVIANI, 2003).

Percebe-se, já na origem, que a instituição educativa recebeu o nome de escola e, desde a antiguidade, ela foi se depurando, tornando-se complexa, alargando-se, até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, praticamente o único espaço derradeiramente reconhecido de realização e transmissão dos saberes.

Já com a formação da sociedade moderna, as famílias, na medida em que as condições de vida solicitavam conhecimentos os quais excediam a capacidade do âmbito doméstico, começou a solicitar uma instituição que educasse, controlassem, socializassem e disciplinassem as crianças para as necessidades da sociedade de então. Dessa maneira a instituição educativa acabou por substituir, em parte, o papel da família, uma vez que respondeu à responsabilidade da educação das crianças, atendendo aos apelos, ou pressões familiares:

Foi na medida em que as famílias, as comunidades de base e outras instâncias de enquadramento e mobilização foram perdendo a sua capacidade de representação e ação que as instituições escolares e para escolares se desenvolveram, para gradualmente se tornarem estruturas centrais no plano educativo. Projetada e gerada do privado, prolongando a ação das famílias, a escola viria a substituir a família e a sobrepor-se à esfera familiar e ao privado, enquanto instrumento público confiado ao Estado. O processo histórico de institucionalização da escola compreende uma complexificação crescente nos planos material e organizacional. A cultura escolar e suas bases normativas, culturais, organizacionais, metodológicas, relacionais constituem uma cultura, uma doxa, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua internalidade e especificidade, como também na relação sociocultural e política. Estudos desenvolvidos no plano comparado reforçam esta idéia da cultura escolar como doxa sociocultural (MAGALHÃES, 2004, p.67-68).

Esta escola, formada no quadro de profundas transformações materiais e sociais tornou-se, para a historiografia, objeto ou fonte de pesquisa, cujos objetivos certamente superam o imediatismo de apenas recontar a “vida” de uma determinada instituição escolar, mas, sim, de abrir o leque de possibilidades à

compreensão das fases históricas que compõem a trajetória da vida humana, aí, sim, recontando os meandros dessa realização em consonância com o espaço onde, por considerável tempo, os indivíduos permaneceram estabelecendo ou reproduzindo determinações, também históricas as quais carregarão, enquanto sujeitos, pelo resto das suas vidas.

O campo da pesquisa histórica passou, desde meados de 1950, por intenso processo de renovação teórica e metodológica, impulsionado pelo esforço de superação de uma historiografia que, em uma de suas formas, produzia uma descrição dos fatos, eminentemente políticos, construída sob os augúrios da tradição positivista; e, “em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos da vida social em detrimento de outras esferas da produção do social” (GATTI JÚNIOR, 2002, p.6).

No Brasil, apesar de toda a dificuldade, em virtude da escassez de fontes organizadas, alguns historiadores e educadores têm se lançado à tarefa de historiar a educação escolar brasileira por meio da construção de interpretações acerca das principais instituições educativas espalhadas pelas diversas regiões brasileiras.

Historiar uma instituição escolar, no sentido que este estudo busca atingir é procurar dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo e investigar aquilo que se passa no interior das escolas, para gerar um conhecimento mais profundo desses espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos, tal como dispõe Buffa:

Pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas. Assim, se bem realizadas, as investigações sobre instituições escolares apresentam a vantagem de superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a

história e a filosofia. É possível observar que, com frequência, a produção intelectual dos educadores brasileiros oscila entre trabalhos de grande densidade teórica, porém distantes do cotidiano escolar, de um lado, e, de outro, trabalhos impregnados de realidade empírica que, por não fornecerem explicações mais universais, não conseguem, por sua vez, satisfazer plenamente a inteligência dos leitores (BUFFA, 2002, p.25-26).

Mas, é preciso alertar sobre o grande desafio que é a pesquisa sobre instituições escolares. Os caminhos para fazê-lo são inúmeros e, às vezes tão intrincados que ao pesquisador sobrevém um possível desestímulo. No trajeto até as fontes pode-se chegar à história de uma instituição pela legislação educacional, pelo currículo, pelo seu quadro de alunos, pela sua proposta pedagógica, pela sua cultura manifesta, pelos trabalhos escolares, pela arquitetura do prédio, pelos professores que dela participaram, pelos ex-alunos, pelo mobiliário, pelas memórias, pela historiografia pré-existente ou por arquivos e fontes múltiplas (escritas, orais, imagens, sons e outras).

O que abre as portas para a pesquisa é o conjunto de fontes levantadas, criticadas e selecionadas, de tal maneira que nenhum tipo de fonte deve ser ignorado, tal qual afirma Sanfelice, constituindo-se a busca de fontes um trabalho de verdadeira garimpagem:

No interior das instituições há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição, trata-se de fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares. Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento do cotidiano, uso dos espaços, docentes, alunos e infinitas outras coisas ali se cruzam. Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade (SANFELICE, 2007, p.77).

Uma vez no interior da instituição a ser pesquisada e na tentativa de montar o quebra-cabeça que se lhe apresenta o pesquisador deve ser cauteloso, pois nenhuma instituição manifesta sua identidade plena apenas no interior dos

seus muros, por isso é fundamental um olhar minucioso não somente a ele, mas, sobretudo o seu entorno. Nele pode estar escondida a verdadeira dimensão da sua influência como educadora e, principalmente, difusora num primeiro momento, e definidora, num segundo, de comportamentos e valores que a sua clientela certamente manterá ao longo de sua existência, e os quais interagirão com os demais membros da sociedade.

Por mais que se aprofunde a análise de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não é dada de forma imediata. Mesmo admitindo que as instituições adquiram uma identidade muito particular e ampliam seu leque de influência e relações esta é fruto dos laços de determinações externas, portanto o ponto de partida certamente será este, mas afastando-se dele na medida em que a análise avança e retornando-se a ele quando é preciso reafirmar a instituição escolar enquanto expressão de relações históricas determinadas, ainda que as determinações internas a ela pareçam ter o poder de explicar a totalidade das questões que se procura responder.

Há que se esclarecer que não existe instituição sem história e nem história sem sentido humano. O grande desafio do pesquisador é o de trazer à luz esse sentido expondo o fato de que cada instituição escolar responde às múltiplas determinações de forma única. O manuseio e a interpretação da legislação podem ganhar originalidade em cada escola em específico, assim como as relações entre o corpo técnico-administrativo, e docentes e discentes tem uma disciplina e organicidade próprias, também sempre muito singular.

Outro exemplo é o da localização das escolas, fato que as torna ímpares. As relações da população com as instituições escolares geram situações não-previstas alterando localmente planos oficiais ou as diretrizes de uma política educacional. Portanto, há uma identidade. Cabe ao historiador buscar o sentido dessa identidade na relação infinita do particular com o geral, como, por exemplo, à qual ou a quais classes sociais a instituição atendeu ao longo da sua história? Que tipo de formação visou imprimir àqueles que a freqüentaram?

Em razão do mencionado acima, podemos citar o depoimento de Maria Elisabeth Blanck Miguel, na pesquisa por ela desenvolvida sobre a educação de Tijucas do Sul, município situado a 62 km de Curitiba-PR.

Foi ainda possível compreender o modo como tais escolas, embora sob normas e leis estaduais, interpretavam as recomendações e sugestões de modo bastante peculiar, dando-lhes um caráter especial e, quando da vivência delas, cada escola preparava temas conforme os compreendia. Em determinada data, todas saíam em desfile para exibi-lo à cidade. Ou, então, envolviam a população do município na concretização do que planejavam. As fotografias que registraram os eventos testemunham a originalidade e as diferentes percepções que cada escola tinha sobre o mesmo tema (MIGUEL, 2007, p.33).

Assim sendo, as instituições escolares são expressões de visões de mundo que imperam numa determinada época, as quais configuram e orientam diferentes projetos de natureza educativa. Tais projetos implicam orientações conceituais de ordem antropológica, ética, política, teológica ou estética. Nas palavras de Araújo: “A instituição escolar está comprometida, dialeticamente, com a cultura, a produzir-se e a reproduzir-se entre os educandos” (ARAÚJO, 2007, p.96).

As instituições escolares desenvolvem uma identidade com base na relação com o contexto, ou seja, a instituição escolar apresenta uma identidade que não varia significativamente com as circunstâncias geográficas ou históricas. É, porém, na relação que estabelece com o público e com a realidade envolvente, na forma como a cultura escolar interpreta, representa e se relaciona com o contexto na sua múltipla dimensão, como na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições escolares desenvolvem a sua própria particular identidade histórica. Assim sendo, as instituições escolares constituem realidades em constante transformação interna e de relacionamento com a realidade envolvente. Na visão de Magalhães,

Na sua ação concreta e do cotidiano, como na dimensão temporal, as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade. Inseridas em contextos geográficos e em tempos históricos marcados por fatores de natureza sociocultural, conjunturas e circunstâncias históricas específicas, estas instituições, se bem que estruturadas por matriz de base e perseguindo objetivos comuns, existem de forma própria e este quadro existencial fomenta representações e apropriações, elas mesmas diferenciadas (MAGALHÃES, 2004, p.69).

Assim, a história da escola não é a história de instituição uniforme no tempo e no espaço. Ela se desenvolve, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais, até aos aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais como se verifica em Magalhães:

Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação. A dimensão material alarga-se das estruturas e dos meios ao processo, à participação e ao produto, enquanto a dimensão simbólica reporta à participação e à construção educacional. Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal. As memórias, como o repertório cognitivo dos sujeitos, função e papel na dinâmica grupal, afetam a relação pedagógica. A participação e o envolvimento integram o momento instituinte, o momento em que a ação se faz norma (MAGALHÃES, 2004, p.58).

Historiar uma instituição educativa permite avançar na compreensão de como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento escolar, refletido tanto na distribuição de poder quanto nos princípios de controle social. Tendo em vista que o conhecimento escolar é importante regulador da estrutura da experiência, historiar uma instituição e examinar seu modo de funcionamento nos ajuda a reunir elementos para verificar, em que medida e de que forma, a passagem por um sistema educacional específico pode contribuir para modificar a representação que o aluno tem de si mesmo e a que os outros têm dele.

Historiar uma instituição é também partir dos princípios de que a escola participa de forma concreta e bastante específica nos processos formativos mais gerais do indivíduo por meio dos quais ele aprende a ser agente social, ou seja, participar das interações de ocupar posição de status, construir relacionamentos

no grupo e adquirir competência, habilidades, sensibilidade e as disposições apropriadas para uma determinada participação na sociedade.

Nesse sentido, em se tratando de uma sociedade diferenciada e hierarquizada, como é o caso das sociedades industrializadas contemporâneas a reconstrução analítica e historiográfica do primeiro colégio confessional de Maringá, o Colégio Santa Cruz, é a porta de entrada para se compreender a estrutura de dominação que dá sentido às interações entre os grupos sociais que a compuseram e, de forma geral, influenciaram ou contribuíram com a dinâmica social e política dessa cidade, marcando-a com um modo muito específico de agir e pensar.

3 CONGREGAÇÃO DAS CARMELITAS DA CARIDADE DE VEDRUNA

Esta seção discute a vinda da Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna para o Brasil, mais precisamente para a cidade de Maringá e apresentará o processo de formação da Congregação na Espanha a partir dos dados biográficos de sua fundadora, Santa Joaquina de Vedruna de Mas, no contexto de um país marcado pela Revolução Civil.

3.1 A PRESENÇA VEDRUNA NO BRASIL

Em 1952 começava a história da Família Vedruna no Brasil. Começou na então recém-fundada cidade de Maringá, no norte paranaense. D. Geraldo de Proença Sigaud¹, então bispo de Jacarezinho, diocese da qual fazia parte Maringá, conheceu a Congregação das Carmelitas de Vedruna por meio do seu secretário, Pe. José Antonio Roldan, que, sendo espanhol, deu referências dessa família religiosa ao Bispo:

A então diocese de Jacarezinho, muito extensa, hoje compreende cinco dioceses, abrangendo todo o norte do Paraná, acolhia grande número de habitantes, que, vindo do noroeste e do leste, procuravam na região melhores condições de vida ou um meio de

¹ O referido bispo nasceu em Belo Horizonte, no dia 26 de setembro de 1909, filho de uma tradicional família belo-horizontina (BH- MG). Seu pai era comerciante e ex-fazendeiro, seu avô, também fazendeiro, exportava café para a França. D. Sigaud teve sua formação primária em Belo Horizonte e, logo a seguir, entrou para a Congregação do Verbo Divino, em que cursou Filosofia. Quando terminou o curso a congregação o enviou a Roma onde se doutorou em Teologia e ordenado sacerdote. Foi sagrado bispo de Jacarezinho (PR) no dia 1 de maio de 1947, cargo em que permaneceu até 1960, assumindo, a partir daí, como arcebispo metropolitano da arquidiocese de Diamantina (MG), onde, em 10 de setembro de 1980, renunciou ao múnus episcopal vindo a falecer em 5 de setembro de 1999, aos 90 anos de idade.

fazer fortuna através do cultivo do café. A necessidade de atendimento pastoral era muito grande e a Igreja não sabia à qual das frentes daria prioridade. Multiplicavam-se as novas cidades em todo o interior da diocese, a maioria delas sem sacerdotes e sem agente pastoral. Relata o Pe. José Antonio que, não sabendo à qual das cidades atenderia primeiro, o bispo fez um sorteio e Maringá foi a cidade escolhida para o primeiro grupo de Carmelitas de Vedruna se estabelecer (HORIE, 2001, p.36).

Naquele momento, a superiora geral da Congregação era Romana Castany, a quem chegou o pedido do Pe. José Antonio. Por coincidência, a Congregação desejava se fazer presente no Brasil. Em abril de 1952, diversas províncias da Espanha ofereceram irmãs para a nova missão. Dentre elas, foram escolhidas cinco para formar a primeira comunidade em Maringá: María Dolores Díaz Alberdi, Maria Elena Callicó, Guadalupe Dorronzoro, Pilar Sánchez e Rosina Iglesias (HORIE, 2001).

No pedido feito à Congregação, as irmãs viriam para trabalhar em um colégio cujo projeto seria para 300 alunas internas. A rede escolar pública era muito precária e primitiva no interior do Paraná. As grandes distâncias e as longas épocas de chuva tornavam intransitáveis as estradas, dificultavam a frequência dos alunos e prejudicavam o aproveitamento escolar. Junto a esse pedido houve outro, de que as irmãs pudessem ajudar o pároco, catequizando e formando as crianças e a juventude feminina e, se possível, sair para lugares aonde não chegava o padre, o que revelava também, a precariedade do trabalho pastoral.



Figura 1: Avenida Brasil – década de 1940

Fonte: Museu: acervo Bacia do Paraná da Universidade Estadual de Maringá.

No dia 8 de maio de 1952, o primeiro grupo saiu do Porto de Barcelona, no navio Cabo São Roque, navegando em direção ao Porto de Santos, onde chegaram no dia 24 de maio. Dirigiram-se para a cidade de Jacarezinho de trem, onde permaneceram por 21 dias, à espera de D. Geraldo, que se encontrava em visita pastoral pela região de Maringá. Conforme relato das irmãs:

No dia 17 de junho, saímos de avião de Jacarezinho, mas tivemos que fazer escala e pousar em Londrina, devido a um forte temporal, e a chuva, que impediram de chegar até Maringá. Pousamos num hotel e ao dia seguinte após a celebração Eucarística, saímos com o mesmo avião para Maringá. Nesse dia o almoço foi na casa do Sr. Ângelo Planas. A comitiva estava formada por sete irmãs, o Bispo, seu secretário e outras pessoas muito ligadas à comissão de recepção das irmãs. Pela tarde foi o ato de entrega da casa das irmãs e da capela Santa cruz. As irmãs agradeceram ao povo com um canto em espanhol (HISTÓRICO..., 1991).



Figura 2: Chegada das Irmãs no Aeroporto de Jacarezinho – PR (1952)
Fonte: Colégio Santa Cruz.

As freiras vieram para uma cidade que contava com apenas quatro anos de idade e se responsabilizaram pela pequena Escola Paroquial Santa Cruz, anexa à primeira capela da cidade, também Capela Santa Cruz. Com 64 alunos apenas, em salas de aula bastante precárias, iniciaram a atividade escolar. Paralelamente, realizavam trabalhos junto ao povo que participava das missas na capela, nos moldes da época: animação dos cantos litúrgicos, terços, novenas e procissões.

Nos primeiros tempos nos dedicamos à catequese, liturgia e a aprender a língua portuguesa. A professora Célia Colichio se prontificou para dar aulas. Outras atividades realizadas para ajudar na alimentação foi a costura e aulas particulares de matemática, geografia e música (HISTÓRICO..., 1991).

Tudo era muito difícil e exigia das irmãs muita persistência, numa vida nova, em um país novo, em uma cidade em seus primeiros anos de vida. Um

aspecto que vale ressaltar dessa primeira comunidade é a vivência de pobreza e de austeridade por parte das irmãs e a solidariedade e apoio por parte do povo.

Conta Irmã Pilar:

Pertinho de casa havia uma quitandinha, era do Sr. Planas e hoje já não existe mais. Para comprar nessa quitandinha, nos deixaram uma caderneta para marcar e pagar quando tivéssemos escola. Assim fomos indo. Aos domingos o povo vinha: uns traziam uma galinha, outros uma dúzia de ovos. Poucas coisas compravam. Durante todo o ano fomos marcando na caderneta e quando fomos pagar ele disse “Ui! Isso eu gasto na minha casa num mês”! Era tão pouca coisa, que não quis cobrar nada (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.30).

Nos anos sucessivos vieram outras irmãs e o primeiro grupo foi se reforçando e ampliando as atividades. Quatro anos mais tarde, um grande passo: o grupo se desdobrou e foi atender outra escola na vizinha cidade de Mandaguaçu. Três jovens brasileiras ingressam no noviciado. No Brasil a comunidade era dependente da província da Argentina, para lá se dirigiam as candidatas à Família Vedruna.

Em 1961 foi inaugurado o noviciado junto ao Colégio, em Maringá. Deu-se, também, a abertura de outra comunidade na capital paulista, que, além de receber jovens universitárias à procura de pensionatos, atendia uma pré-escola. Com relação ao noviciado, afirma Irmã Pilar Sánchez:

Penso que terá sido difícil a formação noutra língua. Nesta época já se pensava em ter uma casa de formação no Brasil. No ano de 1961, as irmãs já tinham percebido que não era bom que as vocacionadas fossem fazer o noviciado na Argentina, era difícil por causa da língua e outros motivos. Então fizemos de tudo para que o Noviciado fosse aqui no Brasil, em Maringá (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.39).

Segundo a Irmã Pilar, para melhor atender aos alunos, começou com muito esforço a preparação das irmãs.

Quando o Vaticano II começou, eu vim fazer o curso do PABAE, em Belo Horizonte. O PABAE era um curso pedagógico internacional. Havia professores da Argentina, Paraguai, Uruguai. As irmãs jovens que voltaram da Argentina, como a Virma e outras, continuaram seus estudos no colégio de Maringá. Terminaram o normal e fizeram faculdade (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.39).

Sempre houve incentivo por parte da Congregação para que as irmãs realizassem seus estudos. Em Maringá a grande motivadora para a continuidade dos estudos das freiras era a Irmã Rosário Suarez, a “tia”, como era carinhosamente chamada pelas outras religiosas. Ela fez de tudo para que as freiras estudassem e não sossegou até que todas tivessem realizado seus estudos (MEIRA; IGLESIAS, 2003).

Desde a chegada do primeiro grupo ao Brasil, o maior desafio foi o de aprender a língua portuguesa, relata a Irmã Pilar Sánchez: “para aprendermos a língua, vinha a que foi diretora, Célia Colichio, nos dar aula todos os dias. Desde a nossa chegada, em 1952, íamos aprendendo com uma daquelas professoras” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.38). Ela se lembra da criatividade da comunidade para aprender o português: “entre nós não falávamos espanhol e até havia uma ficha vermelha para entregar rapidamente para aquela que falasse espanhol e quem pegava a ficha, ficava com ela até que outra, num descuido, falasse espanhol” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.30).

Esforço maior foi o de se adaptar à cultura brasileira, comenta a Irmã Pilar: “eu não gostava de cafezinho e quando íamos a alguma casa... nos serviam o cafezinho numa xicrinha, a gente tomava. Acostumei tanto que agora sou viciada em café” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.38). Com relação à comida, afirma a Irmã Maria López: “custou-me a comida, a mandioca eu não conhecia, mas nunca deixei de comer. Algumas coisas custavam mais, mas não era problema” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.38).

Podemos perceber nesses relatos feitos pelas irmãs que não foi nada fácil a adaptação à nova terra, mas, uma vez no Brasil, não desanimaram ao cumprimento daquela que consideravam como missão. No entanto, o que deve ficar claro é que o primeiro grupo de Carmelitas da Caridade que chegou ao Brasil

trouxe suas histórias pessoais, marcadas pela história de seu povo, da Igreja e da Vida Religiosa, situadas em seu tempo e espaço. Portanto, podemos perguntar: que visão e que modelo de vida religiosa traziam?

Vejamos: sabemos que o cenário histórico que começou a ser delineado a partir das novas correntes filosóficas como o Iluminismo, o Enciclopedismo, o Liberalismo e outras mais a partir do século XVIII, colocaram para a Igreja Católica um grande desafio. Surgiram os Estados laicos em contraposição às monarquias de direito divino, aos regimes de cristandade e de padroado, Estados esses que passaram a hostilizar a Igreja ou, simplesmente, a combatê-la abertamente produzindo, em consequência, a separação entre Estado e Igreja.

As soluções para os problemas enfrentados pelos homens passaram a ser procuradas na razão e na ciência. Definiram-se os papéis: o Estado com a obrigação de garantir o bem-estar material do cidadão, e a Igreja com a de zelar pelo bem-estar espiritual dos fiéis. Chegou ao fim a era em que o rei, o imperador, além de exercerem o poder civil, representavam o poder espiritual. A autoridade sobre a sociedade civil já não mais emanava da autoridade divina, até então conduzida pela Igreja.

A Revolução Francesa implantara as novas idéias e Napoleão se encarregaria de difundir-las com o avanço dos seus exércitos por toda a Europa. A liberdade, por exemplo, pressupunha o direito do indivíduo sobre a livre escolha de sua profissão, de seu estilo de vida, da ideologia a seguir, da confissão religiosa a professar. Já a igualdade, outro princípio da Revolução, colocava todos como iguais perante a lei. Não havia mais espaço legal para a discriminação por razões de crença, de raça, de etnia, classe social ou hierarquia.

O Estado saiu em defesa do princípio de que todos e tudo, inclusive as religiões, eram iguais perante a lei, fazendo com que a Igreja ficasse confinada no campo de sua competência específica: as questões de fé, de culto e de disciplina religiosa, ou seja, a salvação da alma.

Diante dessa nova realidade, a Igreja foi obrigada a repensar o seu lugar no cenário histórico mundial e, de alguma forma, assegurar o espaço que lhe pertencia. E, como resposta, a laicização e a secularização da sociedade civil pôs em andamento seu projeto de Restauração Católica. Diz Rambo que,

O desafio doutrinário posto pelas novas correntes de pensamento começou a ser enfrentado seriamente com o início do pontificado de Pio IX. Os debates sobre a questão sucederam-se, multiplicaram-se e estenderam-se a toda a Igreja durante as décadas de 1850 e 1860, culminando com a convocação do Concílio Vaticano I. Durante as sessões do Concílio Vaticano I, os padres conciliares, sob a orientação de Pio IX, empenharam-se em afirmar e a reafirmar as linhas doutrinárias e as diretrizes disciplinares, tomando como referência principal o Concílio de Trento. A Restauração Católica nada mais é do que a reforma da Igreja nas bases doutrinárias e disciplinares que as circunstâncias dos tempos impuseram e que, finalmente, foram formuladas nos documentos do Concílio (RAMBO, 2002, p.289).

Foi esse o quadro, construído na Europa, que se definiu no Brasil com a Proclamação da República e a separação do Estado e da Igreja. A organização paroquial e a comunitária foram bases do Projeto da Restauração Católica. Inúmeras comunidades menores, situadas em áreas próximas a uma comunidade maior, formavam uma paróquia. Ao lado da matriz e perto das diversas capelas encontrava-se sempre uma escola, posta aos cuidados de uma associação com uma diretoria à qual cabia a tarefa de construção e manutenção do templo, bem como da casa paroquial, o sustento do padre e de seus auxiliares.

Embora não fazendo parte da direção da educação a autoridade do padre era evidenciada pelo fato de que ocupava o cargo de representante da autoridade eclesiástica. Ninguém ousava disputar qualquer tipo de liderança que lhe opusesse e nem mesmo questionar sua autoridade.

O Projeto da Restauração Católica, iniciado no pontificado de Pio IX (1846-1878), muito debatido entre as décadas de 1850 e 1860 (MATOS, 2002, p.73), foi, assim, produzindo seus efeitos, mediante uma organização coerente e centrada no padre e na hierarquia, com tudo que representavam, além do fato de que todas as comunidades deveriam manter o mesmo perfil organizacional. Tal projeto contou, ainda, com uma forte aliada: a educação nas escolas comunitárias e nos colégios secundários. O ensino tornou-se o meio de ratificar o saber da Igreja em um contexto no qual o Estado reivindicava para si a educação.

O estabelecimento de uma rede de colégios de ensino primário, secundário e superior, com saberes sobrepondo-se aos ideais liberais, positivistas e laicos da nascente República, no caso brasileiro, tornou-se estratégico para cristianizar as

elites, para que estas, em consonância com estes saberes, cristianizassem o povo, o Estado, a Legislação. Na visão de Rambo,

O currículo das escolas de comunidades propunha um tipo de educação em que a criança aprendia a ser um membro útil. E na concepção da época e no contexto da Restauração, ser um membro útil significava saber ler, escrever, interiorizar costumes e valores da tradição dos antepassados, preservar a língua e, antes de mais nada, aprender o catecismo, conhecer a história bíblica, amar a Igreja, respeitar as autoridades eclesiásticas e viver escrupulosamente, conforme os mandamentos de Deus e da Igreja. Orientar a vida em sintonia com os preceitos disciplinares prescritos por Roma e, finalmente, levar uma vida sacramental intensa e permanente (RAMBO, 2002, p.296).

Para que tal objetivo fosse atingido, a regência das escolas era entregue às mãos de homens sobre os quais as comunidades tinham a garantia do cumprimento da missão de serem fiéis transmissores da doutrina e dos ensinamentos da Igreja. Portanto, coube à escola e à educação uma parte relevante da concretização do Projeto de Restauração da Igreja Católica.

Em relação aos colégios de nível médio, esclarece Rambo que:

A tarefa dos colégios de nível médio era o mesmo. Havia, entretanto, um aspecto peculiar nesses estabelecimentos. Situados sempre em cidades de médio e grande porte, atendiam a uma clientela de alunos das classes médias e alta, pertencentes às várias etnias representadas pela população. Os egressos não procediam, como nas escolas comunitárias da região colonial, de uma única procedência étnica. Eram lusos, alemães, italianos, poloneses etc., que mais tarde iriam formar a classe média como profissionais liberais, como comerciantes, como militares, como funcionários públicos, como diplomatas etc. Para o projeto da Restauração Católica era fundamental que as camadas dirigentes do futuro pautassem sua vida particular e suas funções na sociedade de acordo com os princípios da Igreja hierárquica, levando a sério a vida sacramental e pautando suas ações conforme a moral e a disciplina do catolicismo renovado (RAMBO, 2002, p.296).

Podemos entender que a educação prestou grande ajuda ao Projeto de Restauração, uma vez que, desses colégios, saíram grandes lideranças católicas

responsáveis pela influência que o Catolicismo continuou a exercer na vida civil urbana e na vida pública em âmbito nacional.

Essa política educacional abriu as portas, no caso brasileiro, para a vinda de congregações religiosas masculinas e femininas da Europa, cujo campo de trabalho mostrava-se promissor em função do descaso das autoridades brasileiras com relação à educação. A atuação preferencial das congregações femininas foram as escolas primárias e secundárias. Fechado o caminho da escola pública, pelas políticas de laicização do ensino, as igrejas locais criaram um aparato escolar católico, com base na vinda de congregações oriundas da Europa como é o caso, em 1952, da Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna.

A esse respeito, afirma a Irmã Maria López: “o período que os historiadores chamam de Restauração, no qual vivia a Vida Religiosa, caracterizava-se por um crescimento numérico constante que lhe possibilitou multiplicar obras e expandir-se em missões” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.35).

Nesse Projeto de Restauração da Igreja Católica a Congregação chegou ao Brasil e se instalou junto à primeira capela da cidade, construída em terreno doado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, para completar a educação dos filhos dos pioneiros da então nascente cidade de Maringá.

3.2 JOAQUINA DE VEDRUNA: MULHER FORTE, DE VOCAÇÃO RELIGIOSA

Vamos retroceder no tempo para que possamos compreender a história de Joaquina de Vedruna. Na Espanha, mais precisamente na cidade de Barcelona, no dia 16 de abril de 1783, que é o dia de nascimento de Joaquina Francisca de Paula e Antonia. Sua mãe, Dona Tereza Vidal, em reconhecimento ao seu benfeitor, S. Joaquim, quis dar à menina o nome do santo e, no mesmo dia de

seu nascimento, conforme o costume católico da Espanha foi batizada na Igreja Paroquial de Nossa Senhora Del Pino de Barcelona.

Filha de Lorenzo de Vedruna e Tereza Vidal, família nobre da cidade de Barcelona, Joaquina era a quinta filha do casal em uma família de oito filhos. A mãe, Dona Tereza, consagrou-se inteiramente aos filhos. Para eles vivia e o bem deles, sobretudo o espiritual, era o objeto de seus desvelos maternos. Horie, um dos seus biógrafos², relata que:

Essa foi a grande tarefa de Lorenzo e Tereza: ir descobrindo nos filhos suas possibilidades, as boas ou más inclinações, o seu caráter, suas aptidões, suas dificuldades e talentos. Ajudá-los com palavras e, sobretudo com a vida, a ser responsáveis, verazes trabalhadores, crentes, criativos. Dona Tereza gastava o seu dia-a-dia nesse afazer, ajudada por outras pessoas. Eram muitos os filhos, à Joaquina lhe sucederam três irmãozinhos, e era necessário atendê-los a cada um, respeitando o ritmo pessoal deles (HORIE, 2001, p.4).

Era costume, nessa época, na Espanha, entre as famílias de nível econômico mais alto, enviar as crianças para os colégios da França, pois os meios educacionais da Espanha eram ainda muito precários. Joaquina, porém, recebeu em casa, uma formação esmerada, uma educação individualizada. Assim era a educação dada aos filhos dos Vedruna, Dona Tereza, a fim de tê-los sempre diante de seus olhos, recebeu em sua casa uma mestra que os deveria instruir e vigiar.

Joaquina, desde pequena, buscava por si mesma a solução dos pequenos problemas que se iam apresentando. Quando acontecia de manchar o vestido, mesmo que fosse coisa muito insignificante, imediatamente o lavava e buscava a carícia do sol para que o secasse. E assim, pouco a pouco, desde pequena, Joaquina foi sendo preparada para a vida e para a primeira comunhão. Não aprendeu somente o que era comungar, mas aprendeu a viver em atitude de

² Os fatos aqui narrados sobre a vida e acontecimentos que cercaram Joaquina de Vedruna foram inspirados nas biografias escritas por: Cazuko Horie, PE. João de Castro Engler e Lydia Martín Bendicho. Salienta-se que esses escritos seguem uma linha de profunda admiração por Joaquina, inclusive com um estilo que enobrece suas atitudes e atividades. Entretanto, são os escritos disponíveis sobre a vida da santa e a forma como criou uma congregação religiosa avançada para sua época.

comunhão, de doação, de serviço; aprendeu a ser simples e amorosa. Como toda criança, divertia-se, trabalhava, dava-se bem com todos os irmãos.

No entanto, sua preparação não foi apenas intelectual. Aos doze anos de idade, julgava-se chamada à vida religiosa e, a fim de consagrar-se a Deus, procurou o Convento das Irmãs Carmelitas de Barcelona, manifestando sua ânsia de consagrar-se à vida religiosa, pedindo insistentemente o hábito da Ordem. Mas, em função de sua pouca idade, isso não seria possível naquele momento e Joaquina aceitou esperar o momento certo (BENDICHO 1983).

Entretanto, eram outros os planos de seus pais. Um dia, seu pai a chamou e lhe comunicou que o ilustre jovem Teodoro de Mas tinha pedido sua mão, e que essa era também a vontade de sua mãe. Como era costume da época aceitar a vontade dos pais até mesmo na escolha do estado de vida, ela acatou essa determinação acreditando ser essa a vontade de Deus, que atuava nos acontecimentos e nas pessoas, mesmo desejando ardentemente consagrar-se à vida religiosa.

No dia 24 de março de 1799, faltando 22 dias para a jovem noiva completar 16 anos, na Igreja Paroquial de Santa Maria Del Pino, realizou-se a celebração solene do casamento de Joaquina e Teodoro de Mas. Desde aquele momento, começou para Joaquina uma época de doces alegrias, entremeadas de amarguras profundas.

Oito filhos foram os frutos da união do casal de Mas: Ana, José Joaquim, Francisco de Paula, Inês, Carlota, Teodora, Maria do Carmo e Teresa. Para Joaquina, o primeiro e principal dever era a educação dos filhos e nem mesmo as circunstâncias difíceis que teve de atravessar não conseguiram que ela se descuidasse por um momento sequer, pois estava convencida de que a felicidade temporal e eterna do homem dependia, em grande parte, da formação espiritual dos primeiros anos.

Com sua mãe, havia aprendido a ser mãe e com seus filhos fez a experiência da primeira maternidade. Não era dar atenção aos filhos de um modo geral: era a dedicação concreta a cada um deles, perceber suas tendências, incentivar o bom que descobria neles, corrigir com amor, premiar com amor, ensinar com amor e com o exemplo de sua vida (HORIE, 2001, p.11).

Mas, como em função das condições sociais da época, não foi só de alegrias a vida de Joaquina. Em 1808 a Espanha viu-se em guerra. Napoleão Bonaparte, imperador da França, decidira conquistar toda a Europa e avançou sobre o solo espanhol até chegar a Portugal. Entretanto, controlar o continente europeu era tarefa bem mais difícil do que Napoleão podia imaginar. Em poucos anos, as forças que o apoiavam passaram a se opor à sua dominação e o fizeram decidir-se pela retirada das suas tropas daqueles territórios.

Muitos dos habitantes dos países conquistados, que inicialmente haviam aplaudido Napoleão, logo pegaram em armas contra ele. A sua estratégia era a de colocar reis da sua confiança nos países conquistados, mas por mais progresso que esses reis pudessem trazer, eles não deixavam de ser intrusos. Atitudes como essa despertavam a reação nacionalista dos povos conquistados que, como ocorreu na Espanha, resistiram à dominação francesa.

Teodoro foi convocado para a guerra. Partiu como capitão de reserva e ajudante de campo. Antes, porém, transferiu sua família para a cidade de Vic, julgando-a mais segura. Joaquina viu desmoronar a tranquilidade da sua família.

Ao contrário do que julgou Teodoro, no dia 17 de abril de 1809, as tropas francesas invadiram a cidade de Vic a sangue e fogo. Todos tentaram escapar e a família de Teodoro teve de fugir precipitadamente. Para Joaquina aquela viagem não foi nada fácil, com quatro filhos pequenos, com a angústia sempre crescente de ser alcançada pelas tropas inimigas. Foram dias difíceis, viveu da esmola e da caridade dos vizinhos, dias de angústia, de medo, de sobressalto. Sofreu com a ausência do marido e com os escassos recursos econômicos.

Terminada a guerra, Teodoro pôde voltar a Barcelona e estava de volta o pai, o esposo, recuperava-se a alegria e de novo, com o companheiro de sua vida, Joaquina se achava cheia de ânimo. Entretanto, a saúde de Teodoro, abalada desde a guerra, foi decaindo. Atacado por uma doença grave, uma tuberculose já em estado avançado, caiu de cama. Também Joaquina se achava enferma, com uma erisipela e ambos partilharam a experiência da doença, em quartos separados, Joaquina não pôde atender a seu marido no momento da

doença, nem mesmo sequer dar-lhe o último adeus. No dia 4 de março de 1816, Teodoro morreu (BENDICHO, 1983).

Aos 33 anos, viúva, voltou a Vic e ali começou outra longa etapa de sua vida ao compreender toda a responsabilidade que lhe pesava sobre os ombros, depois da morte do marido. Tinha que atender ao bem-estar espiritual e material de seus filhos e a isso se dedicou plenamente. Vida de dedicação aos filhos e aos mais necessitados da vila.

Logo após a morte de Teodoro, abraçou voluntariamente a pobreza em sua forma absoluta; desfez-se de todas as jóias e não quis admitir, daquele momento em diante, em seus trajes e móveis, sinal algum da nobreza de sua família. A viuvez a eximia de frequentar, como até então, a sociedade, e assim pôde se retirar a uma vida de recolhimento e de oração. Para o Pe. João de Castro Engler “esta intensa vida espiritual não a impedia de consagrar-se às obras externas de caridade para com os pobres e especialmente para com os doentes. Dois dias por semana atendia ao serviço dos doentes do hospital de Vic” (ENGLER, 1959, p.23).

Os problemas sociais a afetavam profundamente e ela foi amadurecendo a antiga idéia de tornar-se religiosa. E, como para Joaquina nada era impossível conheceu certo dia em que parara em uma igreja à hora da missa, o Pe. Estevão Fábregas, a quem confiou seu desejo de se tornar religiosa. Religioso capuchinho, sensibilizado com o momento histórico do seu povo, pôde ver em Joaquina, mulher dinâmica e forte, a resposta para as suas inquietações e começou a delinear a idéia de uma nova família religiosa (HORIE, 2001).

Os filhos de Joaquina começaram a fazer suas escolhas. Sua filha, Ana, optou pela vida religiosa e ingressou no mosteiro de Pedralbes. Inês e José Joaquim escolheram o matrimônio. Teodora, Carmem e até mesmo a caçula, Terezinha, demonstravam tendência para a vida religiosa. Joaquina permaneceu à frente do seu lar com as três filhas, mas as conversas constantes que tinha com seu confessor Pe. Estevão, a fizeram se aproximar ainda mais de seu objetivo: estava decidida a dar início a uma nova família religiosa (HORIE, 2001).

Os dias passavam, José Joaquim estava casado e, com uma boa profissão, decidiu, juntamente com mãe, assumir a tutela das três irmãs menores e as levou para morar com ele e sua esposa em Igualada. Joaquina, sozinha, sentia-se mais à vontade para dedicar-se aos pobres e necessitados. Decidiu, nessa época, vestir-se com o hábito de São Francisco.

Era difícil a situação da Espanha, castigada pelas invasões francesas. Problemas como falta de organização no setor beneficente e falta de meios educacionais para a juventude, entre tantos, afligiam a população. Joaquina se sensibilizou com a situação e começou a procurar companheiras para a vida de fé e religião. Entrou em contato com várias jovens que sentiam inclinação para a vida religiosa e recebeu autorização do Bispo, D. Pablo de Jesus Corcuera, para reunir, na sua casa, nove jovens que estavam ansiosas para consagrar-se a Deus no serviço aos necessitados.

Joaquina tinha em mente uma proposta de vida Religiosa um pouco diferente das que existiam naquela época: pensava fundar uma congregação em sua própria casa, diferente das grandes estruturas dos conventos da época, para acolher algumas jovens pobres que desejavam se tornarem religiosas e não podiam por não dispor do dote que se exigia nos conventos de clausura; fazê-las ter o trabalho, ao contrário do dote como primeira fonte de ingresso, para se manter; e apoiar-se na solidariedade do povo. Pensava também em dedicar-se à educação feminina, de maneira especial a das meninas pobres, tão necessitadas naquele tempo, pois o estudo acadêmico era privilégio dos homens. Além disso, pretendia cuidar dos doentes em domicílio, numa época em que as mulheres religiosas não podiam sair dos seus conventos.

A tendência educacional de Joaquina era a popular, uma vez que tinha preocupação com as crianças pobres, principalmente as meninas. Joaquina tinha sido educada no ambiente do próprio lar, pelos seus pais e por uma mestra por eles contratada. E ela se serviu deste aprendizado para fundar a nova congregação. Orientava as irmãs na sua missão educativa para que considerassem o educando agente de sua própria educação, capaz de autoafirmar-se. O papel do educador era apenas o de despertar no educando suas potencialidades, abrindo-lhe caminhos e mostrando-lhe novos horizontes.

Joaquina entendeu que a revolução social havia feito da educação uma necessidade urgente para os camponeses e para a classe trabalhadora. Educação não era mais um privilégio, mas um direito de todo cidadão. Portanto, os membros de sua congregação iriam trabalhar incansavelmente pela instrução da juventude tendo em vista, principalmente, as crianças pobres, a porção mais negligenciada da sociedade.

Joaquina de Vedruna entendeu as novas necessidades da Igreja Católica com a laicização do Estado provocada pela Revolução Francesa e procurou levar o cristianismo para dentro da revolução cultural da época, fundando um novo tipo de congregação que expressasse suas idéias em ação. Fazia-se necessário, naquele momento, integrar o cristianismo vivo à cultura comum da classe trabalhadora, pois uma nova época havia começado e, nela, o trabalho de ensino da Igreja só seria eficaz se as religiosas pudessem sair para realizá-lo junto às crianças. Em 1826, na cidade de Vic, na casa chamada Manso Escorial, herdada com a morte do marido, acolheu o primeiro grupo.

A vida começa muito simples como simples são as coisas de Deus. Joaquina reúne no Manso Escorial as suas novas companheiras e ali começam os preparativos imediatos à nova missão, é preciso testar-se. A missão é complexa e difícil: exigirá relacionar-se com pessoas desconhecidas, abrindo-se ao “outro”: a vida de grupo e a partilha fará superar o sentido do “eu” e do “meu”; experimentarão um amor mais libertador; descobrirão a amor a Deus no amor a todos (HORIE, 2001, p.22).

A casa se converteu numa escola. A educação feminina sistemática, até então não muito comum nos costumes espanhóis, foi abrindo caminho. Era comum para a época, os pais acreditarem que uma educação séria para as filhas era algo supérfluo: modos, música e um pouco de francês seriam o suficiente para elas. Aprender Aritmética não ajudaria uma mulher a encontrar um marido. Os filhos homens deveriam ir para as escolas públicas e para as universidades, mas a casa era considerada o lugar certo para as mulheres. Assim sendo, a educação das mulheres se restringia a atividades que fossem úteis no ambiente

doméstico. Era-lhes ensinado a serem jovens senhoras católicas na mesma linha da educação de suas avós.

Para Joaquina era muito clara a necessidade de atender as crianças pobres. Só não sabia como. Até que uma lei nacional veio ajudar os seus projetos. A lei determinava que em todas as cidades e vilas da Espanha fossem abertas escolas primárias. O rei Fernando VII, sem saber e sem pretender, veio colaborar com a concretização das idéias de Joaquina.

No momento houve um certo temor entre o povo de que essa abertura de escolas viesse favorecer a difusão de idéias anticristãs. Mas aconteceu o contrário. Como o Estado não podia atender a tantas escolas, a tantos mestres e entusiastas da educação, foi a Igreja que, diretamente ou por meio das congregações religiosas, se comprometeu na tarefa. Joaquina viu o caminho aberto para sua ação apostólica, com os pobres e com os mais humildes (HORIE, 2001, p.23).

Começou com uma escola muito precária, onde as crianças, em especial as meninas, sempre em número crescente, aprendiam o elementar que a lei previa: leitura, escrita, cálculo e alguns trabalhos manuais. Também o que a Igreja pedia: a doutrina cristã. Mulher prática, dinâmica e humana, Joaquina, acrescentou, ao valor religioso reconhecido nas congregações já existentes, o valor social. Ela e suas companheiras foram as primeiras religiosas conhecidas na Espanha a se dedicarem ao serviço da juventude e a se converterem em mestras rurais. Joaquina chegou a tempo, adaptou-se à lei nacional, usou os recursos provenientes da mesma, entrou nas escolas estaduais com finalidades evangélicas e nos hospitais.



Figura 3: Manso Escorial – berço da Congregação (Vich – Espanha – 2007)
Fonte: Colégio Santa Cruz.

O tempo era dividido entre o trabalho da escola e o cuidado dos doentes. Depois, com o crescente número de irmãs, houve quem se dedicasse exclusivamente a outro apostolado. Para Joaquina, era necessário que todas as irmãs aprendessem de tudo e que servissem para tudo. Para ela, essa era a base, depois, com o tempo, viriam as especializações nos diversos campos. E a família foi crescendo e foi se estendendo, primeiro na região Catalã, depois pela Espanha afora (HORIE, 2001, p.30).

Em 1854, Joaquina iniciou a última escalada da sua vida. Foi acometida de um ataque de apoplexia e, em seguida, de cólera. Sua decaída era visível. Retirou-se para uma casa de caridade em Barcelona, vindo a falecer no dia 28 de agosto de 1854. Quando da sua morte, a Congregação contava com mais de 150 membros e 27 comunidades. Em 12 de abril de 1959, o Papa João XXIII declarou Joaquina de Vedruna santa.



Figura 4: Santa Joaquina de Vedruna de Mas
Fonte: Colégio Santa Cruz.

A morte para quem tem fé é um acontecimento importante. Não é o fim, o último acontecimento, por isso não paramos na morte de Joaquina, mas a partir da morte falamos de sua presença no mundo. Uma presença que ultrapassa fronteiras e séculos. A presença da Congregação das Carmelitas de Vedruna no mundo todo (HORIE, 2001, p.35).

O Instituto das Carmelitas da Caridade estabeleceu suas casas em quase todos os continentes que são compostas por umas três mil irmãs, espalhadas pelo mundo, em 280 comunidades. Na Europa encontram-se comunidades Vedruna na Espanha, país de origem, e na Itália, onde se encontra também a Casa Geral, isto é, a equipe de governo geral. Também se faz presente na Ásia: Índia, Japão, Filipinas e Formosa. Na África: Zaire e Guiné. Na América: Argentina, Chile,

Brasil, Uruguai, Peru, Colômbia, Venezuela, Estados Unidos, República Dominicana e Porto Rico (ANEXO A).

Pode-se afirmar que o trabalho iniciado com Joaquina de Vedruna na Espanha alcançou o Brasil e começou a semear aqui sua proposta com o auxílio de suas seguidoras no sentido de formar o bom cidadão e bom cristão. Devido ao pedido feito pelo bispo Dom Geraldo de Proença Sigoud, as irmãs vieram para este país considerando-o terra de missão. Em Maringá, lugar onde tudo ainda estava por fazer, em especial a educação, as irmãs passaram a se dedicar à formação daqueles que no futuro iriam ocupar os cargos importantes na política e sociedade, tanto na esfera pública como na esfera privada, aliando o ensino das disciplinas comuns à formação cristã dos alunos.

4 A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS CARMELITAS DA CARIDADE DE VEDRUNA EM MARINGÁ

Nesta seção se apresentará a situação histórica de Maringá, nos primórdios da sua ocupação, privilegiando-se a problemática educacional; investigar-se-ão os elementos relacionados à implantação e desenvolvimento do Colégio Santa Cruz: infra-estrutura; relação com a sociedade; mestres; alunos; saberes propostos; prática disciplinar; educação religiosa. O período se refere aos primeiros tempos da instituição escolar confessional, assumida e dirigida pelas Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna.

4.1 A CIDADE DE MARINGÁ: SUA ORIGEM, OS ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS

Para uma melhor análise de nosso objeto de estudo, o Colégio Santa Cruz de Maringá, faz-se necessário conhecermos o espaço onde ele está localizado. Na apreciação de Justino Magalhães, para compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é preciso integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, “por fim sistematizar e (re) escrever o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico” (MAGALHÃES, 1996, p.2). Para isso, apresentamos alguns elementos que caracterizam a cidade de Maringá, retornando um pouco à história para entendermos a criação da cidade.

O cultivo do café teve início no Paraná por volta de 1860. Por essa ocasião, a região Nordeste do Estado, que se tornou conhecida como Norte Pioneiro passou a ser ocupada por fazendeiros paulistas e mineiros como parte da

expansão da área plantada que vinha de São Paulo. Com efeito, era escasso o contato dessa região com o restante do Estado em função da distância dos portos e ausência de caminhos que ligassem satisfatoriamente o Sul ao Norte do Estado. Todo o escoamento da produção e do abastecimento da região com gêneros dos quais ela necessitava era feito pelo Estado de São Paulo, como esclarece Cancian:

A ligação com São Paulo se fez, também, devido à própria ocupação por elementos paulistas. Se a princípio foram os mineiros que se estabeleceram, nas últimas décadas do século XIX, coube a preponderância aos paulistas. Era deles o capital investido, o qual mantinha-se ligado às casas bancárias paulistas, que faziam o papel de financistas das lavouras: Algumas vezes o primitivo fazendeiro se associa ao capitalista para a exploração de sua vasta gleba; outras, recorre ao crédito, realiza empréstimos vultuosos em São Paulo. Em outros casos, vendiam antigas fazendas em São Paulo e investiam no Paraná [...] (CANCIAN, 1981, p.55).

A partir de 1924, essa região começaria a se integrar à economia paranaense a partir da construção de uma rede de transporte e da proximidade dos pequenos núcleos urbanos recentemente fundados e que facilitavam a comercialização dos produtos. Nesse ano, uma boa parte da produção do café produzido no Norte do Estado passou a ser escoada pelo porto de Paranaguá (OLIVEIRA, 2001).

Esse quadro continuava a se alterar com a ocupação da região conhecida como Norte Novo, abrangendo desde Cornélio Procópio até Londrina. A colonização dessa região era de responsabilidade da Companhia de Terras Norte do Paraná, fundada por empresários britânicos e que passaria, em 1944, ao controle acionário de brasileiros por exigência de Getúlio Vargas que pressionava empresas estrangeiras a pelo menos admitirem participação acionária de brasileiros. Em 1951, a empresa passou a chamar-se Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Essa, tendo comprado meio milhão de alqueires do governo do Estado, passou a vender lotes para pequenos e médios fazendeiros, interessados no cultivo do café, com prestações que se estendiam até 48 meses.



Figura 5: Rancho da Companhia Melhoramento Norte do Paraná década de 1940
Fonte: Museu: acervo Bacia do Paraná da Universidade Estadual de Maringá

A forma adotada para a venda das terras foi fracioná-las em pequenos lotes, com prestações que se estendem a até 48 meses. Além disso, a companhia também assegurava assistência técnica aos colonos, transportes e instruções gerais. A partir de então, moldou-se um novo tipo de economia cafeeira, proporcionando condições para o processo de ocupação do Norte Novo do Estado. Em verdade, o que se fez foi um grande projeto imobiliário, sendo essa a maneira encontrada pela companhia para viabilizar a venda de suas terras, visto que o país atravessava uma conjuntura de extremas dificuldades, o que inibia o dispêndio de capital na aquisição de terras ainda inexploradas (TRINTIN, 2006, p.48).

Com essa iniciativa, a população do Paraná praticamente dobrou, entre 1940 e 1950. Na área abrangida pela Companhia de Terras Norte do Paraná, calcula-se que 100 mil famílias já teriam sido fixadas no início dos anos de 1950. Em 1960 tal processo se completou com a ocupação da região conhecida como Norte Novíssimo, no Noroeste do Estado, também realizada com os estímulos da cafeicultura (OLIVEIRA, 2001).

A rápida ocupação da região Norte do Paraná pode ser explicada pela forma adotada de transmissão da propriedade da terra pela Companhia colonizadora e pelo governo do Estado. O parcelamento das terras, em pequenos lotes vendidos a prazo e com taxas de juros baixas, atraía os colonos para a região, sem contar com o transporte e a assistência técnica que eram oferecidos aos colonizadores já que as novas terras não possuíam infra-estrutura.

A divisão das terras em pequenos lotes acabou por determinar o tipo de economia local, uma vez que se exigiam poucos investimentos e o lavrador contava com a força de trabalho da própria família, promovendo, assim, o rápido desenvolvimento de uma economia agrícola na região.

Mesmo a colonização estando voltada, principalmente, para a vida rural, com o objetivo da exploração agrícola, a Companhia colonizadora passou a planejar as cidades que pretendia construir como centros de atração econômica, especialmente comercial e de serviços.

As atividades de suporte à cafeicultura, em particular no que diz respeito à comercialização, beneficiamento e transporte do produto, para não mencionar a prestação de toda uma gama de serviços de manutenção e intermediação financeira, levaram ao surgimento de várias cidades importantes no Norte do Paraná. Algumas delas foram resultado de iniciativa direta da Companhia de Terras Norte do Paraná, como Londrina e Maringá. A subdivisão dos municípios paranaenses daquela região reflete, em boa medida, a proliferação de pequenas e médias cidades, que se tornou típica do ciclo do café naquela região (OLIVEIRA, 2001, p.34).

Nesse contexto, surgiu a cidade de Maringá que, em virtude de sua localização geográfica privilegiada, tornou-se um dos principais núcleos urbanos fundados pela Companhia Norte do Paraná.



Figura 6: Escritório da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná – década de 1950
Fonte: Museu: acervo Bacia do Paraná da Universidade Estadual de Maringá.

Tudo começou com um pequeno povoado no local hoje denominado “Maringá Velho”. A primeira casa do patrimônio era um hotel, Hotel Maringá, construído pela Companhia e que servia como ponto de referência do pequeno povoado. Ali se alojavam os viajantes, empreiteiros, corretores e compradores de terras:



Figura 7: Hotel Maringá – 1943
Fonte: Museu: acervo Bacia do Paraná da Universidade Estadual de Maringá.

No dia 10 de novembro de 1942 a Companhia de Terras Norte do Paraná lançou a pedra fundamental de Maringá, oportunidade em que inaugurou o Hotel Campestres (depois denominado de Hotel Maringá), de sua propriedade, construído com lascas de palmito e coberto de tabuinhas, destinado a hospedar os interessados em investir na região [...] (RECCO, 2005, p.31).

Não era intenção da Companhia que o “Maringá Velho” fosse o núcleo definitivo da cidade nascente. Para isso reservou um local mais adequado, menos acidentado, que se adaptasse melhor a um plano urbanístico onde seria possível a expansão da cidade e seu centro coincidissem com a localização da estação da estrada de ferro. A empresa colonizadora não permitiu a expansão daquele patrimônio.



Figura 8: Ligação entre Maringá Velho e Maringá Novo – 1950

Fonte: Museu: acervo Bacia do Paraná da Universidade Estadual de Maringá.

O estímulo à vinda de novos moradores para o “Maringá Velho” era feito com a finalidade de torná-lo ponto de apoio para a futura cidade:

A pedra fundamental da cidade foi oficialmente lançada a 10 de maio de 1947. Após cuidadoso planejamento, foi sendo realizada a derrubada da mata naquela que seria a sua área central. Esta

primeira área desmatada, arruada e loteada, começou a ser vendida e edificada nesse mesmo ano. Aos poucos foram erguidas as primeiras residências, casas comerciais e hotéis, quase sempre de madeira. Situada a leste do antigo núcleo – o “Maringá Velho”, esta parte nova se ligava a ele por uma extensa e larga avenida cortada em plena mata. Somente a partir de 1950 a área que separava as duas povoações passou a ser também arruada e loteada. Em breve os dois núcleos se uniram, formando uma única cidade (LUZ, 1997, p.75).

A Companhia colonizadora foi aos poucos criando uma infra-estrutura para o seu mais recente núcleo urbano e, com a ajuda de algumas firmas locais, já nos primeiros anos de sua existência, foi instalada luz elétrica na Avenida Brasil, energia essa gerada por um conjunto Diesel. Segundo relatos dos pioneiros, esse conjunto Diesel pertencia ao Sr. Octávio Perito que o adquirira para uso próprio em sua sorveteria, mas que, a pedido dos moradores, durante a noite era utilizado para gerar luz, impedindo que a cidade ficasse na escuridão e assim permaneceu até a chegada da empresa elétrica Vale do Ivaí com seus serviços, em 1950. A Companhia cuidou, também, da colocação de meios-fios e, mais tarde, as ruas e avenidas do centro foram revestidas com paralelepípedos.

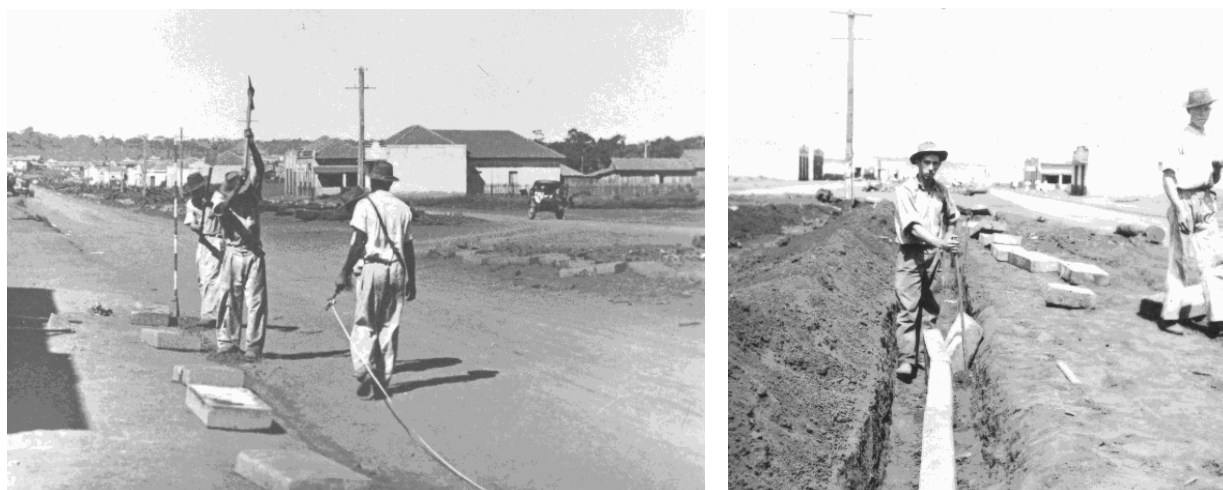


Figura 9: Pavimentação da Avenida Brasil – 1949

Fonte: Museu: acervo Bacia do Paraná da Universidade Estadual de Maringá.

O município de Mandaguari havia sido criado em 1947 pela Lei n.2, de 10 de outubro e contava com quatro distritos: Mandaguari, Marialva, Maringá e

Paranavaí. No entanto, Maringá ocupava lugar de destaque dentro do município ao qual pertencia.

Em 1948, Maringá já contava com alguns hotéis e pensões, farmácias, postos de gasolina, duas casas de saúde, dois grupos escolares e dois cinemas e também uma padaria. Já possuía mais profissionais liberais do que a própria sede do município e as construções na vila aconteciam de forma acelerada. Com um crescimento tão expressivo foi criada pela prefeitura Municipal de Mandaguari uma agência arrecadadora distrital e, em seguida, criou-se a Subprefeitura de Maringá, em substituição a essa agência (LUZ, 1997).



Figura 10: Avenida Brasil – 1950

Fonte: Museu: acervo Bacia do Paraná da Universidade Estadual de Maringá.

Em 1951 a Assembléia Legislativa do Paraná passou a estudar a nova Divisão Administrativa do Estado. Por essa época, Maringá não tinha nenhum representante para defender as suas reivindicações. Mas o deputado Rivádavia Vargas, da UDN, mesmo sem laços estreitos com Maringá, tornou-se seu porta-voz, pois, em passagem pela cidade, ficara impressionado com o seu progresso:

Na sessão ordinária da Assembléia Legislativa de 10 de abril de 1951, o referido deputado encaminhou sugestões, bem fundamentadas e acompanhadas de mapas da região, à Comissão encarregada da elaboração do anteprojeto da nova Divisão Administrativa justificando a criação do Município de Maringá (LUZ, 1997, p.110).

Finalmente, com a Lei n.790 de 14 de novembro de 1951, foi criado o Município de Maringá. Com a elevação de Maringá a Município, o próprio governo estadual passou a olhar com maior interesse a região que se tornara responsável por grande parte de sua arrecadação. Com isso, diversos órgãos da administração pública estadual e federal vieram para a cidade. Foram instalados Delegacia de Polícia, Inspeção de Ensino, Distrito Sanitário, Distrito Rodoviário, Coletoria Estadual e Federal e o setor bancário que se expandiu em toda a região por essa época (LUZ, 1997).

A agricultura era o elemento básico da economia do Município de Maringá. Os estabelecimentos comerciais, industriais e de prestação de serviços, os profissionais liberais, enfim, toda a aparelhagem administrativa dependia do bom relacionamento com a população do campo e das atividades agropecuárias que ali se desenvolviam.

Na escala social, o elemento de maior projeção social eram os grandes proprietários de terras, embora em menor número que, junto aos proprietários de estabelecimentos comerciais, os proprietários de indústrias de médio e grande porte, os juizes de direito, os promotores públicos, os profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros, dentistas e farmacêuticos), formavam a elite local. Para France Luz (1997), esses elementos estavam à frente dos grandes acontecimentos sociais da comunidade e eram responsáveis pelas promoções de caráter político, esportivo, religioso e cultural:

Com a elevação de Maringá a município e comarca, a instalação de órgãos da administração pública estadual e federal (delegacia de polícia, inspetoria de ensino, distrito sanitário, distrito rodoviário, coletoria estadual e federal), e com a ampliação da rede escolar, formou-se um contingente de funcionários públicos e professores de diversos níveis. Esses funcionários, juntamente com os profissionais liberais, não apenas movimentavam a cidade no setor profissional como também participavam intensamente das atividades sociais, culturais e assistenciais da comunidade, através dos clubes recreativos e de serviços. Constituíam, ao lado dos comerciantes e industriais mais abastados, a “elite” local [...] (LUZ, 1997, p.180-181).

Havia, também, outra camada social não menos importante, como os alfaiates, sapateiros, pedreiros, barbeiros, carpinteiros, pedreiros, marceneiros, fotógrafos, tipógrafos, empregados do comércio, motoristas e aqueles operários não-qualificados, os serventes, os funcionários da limpeza pública, as empregadas domésticas, os carroceiros, os ajudantes da construção civil, os vendedores ambulantes e os ensacadores. Esses últimos formavam uma importante categoria na região em função das lavouras de café, tornando-se mão-de-obra indispensável.

Existia harmonia entre a população rural e a urbana. O homem do campo buscava, junto ao comerciante e outros profissionais da cidade, o que lhe era necessário para o sustento da família e a manutenção do seu estabelecimento rural, ao mesmo tempo em que vendia sua produção aos comerciantes citadinos.

Para o estreitamento das relações sociais entre a população urbana e a rural, muito contribuíram as práticas religiosas, notadamente as da Igreja Católica. Por ocasião das missas aos domingos e dias santos, visitas pastorais e festas religiosas, a cidade recebia grande número de visitantes e trabalhadores rurais com suas famílias; estes às vezes se demoravam alguns dias, visitando parentes e amigos ou simplesmente fazendo compras (LUZ, 1997, p.182).

É interessante notar que a Igreja Católica se fez presente em Maringá desde seu início. Já no começo da colonização sempre houve a preocupação, por parte da Companhia Colonizadora, em dar aos colonos completa assistência religiosa. Todas as cidades constituídas pela Companhia tiveram lugares

reservados para templos e para obras de assistência espiritual e moral da população e, em muitos casos, elas faziam doações de terrenos para as Igrejas, escolas, seminários e conventos, sempre preocupadas com a paz e a vida ordeira dos futuros moradores.

Maringá, considerada cidade-modelo, símbolo do progresso e da modernidade, teve atenção especial da Igreja Católica que atuou na tentativa de moldar a sociedade que se formava na época, além de combater seus inimigos e as religiões concorrentes. Para isso, era preciso ocupar e organizar todos os espaços e impor seus princípios e valores à nova sociedade que se formava.

É claro que isso precisa ser compreendido a partir de toda a trajetória da Igreja Católica no Brasil, desde o período colonial, passando pelo advento da República. A Igreja via seu poder diminuído e, em Maringá, não era diferente. Então, ela procurava se fortalecer e conquistar a posição de liderança na sociedade que se constituía.

Juntamente com o processo de formação da colonização empreendida pela Companhia Colonizadora, surgiram as primeiras capelas por volta de 1947. Essas pertenciam à paróquia de Mandaguari e era de responsabilidade do Padre Antonio Loch. Nessa época, a região pertencia à jurisdição da diocese de Jacarezinho-PR, administrada pelo então bispo D. Geraldo de Proença Sigaud.

O primeiro sacerdote católico que se estabeleceu em Maringá foi o Padre Emilio Clemente Scherer, entre os anos de 1937 e 1939, não havendo um consenso entre essas datas. Mas é certo que, antes mesmo da fundação da cidade, ele já se encontra por essas terras. O Padre era alemão e teve que fugir do seu país por conta do regime Nazista em função de alguns comentários seus feitos em artigos de jornais nos quais ele se declarava contra tal regime:

Vivendo na Alemanha, padre Emílio, como muitos, teve suas diferenças com o governo de Hitler. Depois de um período inicial de ambigüidade, em que não se deixavam perceber com clareza nem seus objetivos nem seus métodos, ficou manifesto o caráter totalitário do regime. Então Scherer pôs-se corajosamente do lado da Igreja, contra os excessos do Estado, que avançava sobre as consciências e a liberdade religiosa. Entrou em rota de colisão com as autoridades para quem se transformou em persona non

grata. Sua segurança passou a correr perigo. Prudente, ante o risco de prisão e morte, fugiu em 1938 para a Suíça. Onde posteriormente se deslocou até Roma. Mas nem aí se achava seguro. Por pouco não foi preso no hotel em que se hospedara. Graças a um aviso por parte da Santa Sé, à última hora, conseguiu evadir-se embarcando para o Brasil. (ROBLES, 2007, p.112).

Em Maringá, esse padre foi residir em uma fazenda por ele adquirida, situada a 5 km do núcleo do Maringá Velho, Fazenda São Bonifácio, onde celebrava as missas e prestava outros serviços religiosos em uma pequena Capela de nome São Bonifácio, ali mesmo na fazenda. Depois, construiu a primeira Igreja do Maringá Velho, a Capela Santa Cruz, de madeira, em 1947. O local escolhido pelo padre para construir a capela foi motivo de discussão entre ele e a Companhia Colonizadora:



Figura 11: Capela Santa Cruz – 1947
Fonte: Colégio Santa Cruz.

Por causa do local escolhido houve uma discussão da CMNP, pois o Padre queria construí-la no Maringá Velho e a CMNP no centro de Maringá, onde é a atual catedral. O argumento do Padre venceu a CMNP, concordando e financiando a Igreja, o centro era muito longe para seus fiéis. Ao passar dos anos as ruas foram crescendo, a rua Brasil virou Avenida Brasil, e mais tarde a

Igrejinha teve que ser desmontada e novamente foi reconstruída mais longe da Avenida para não atrapalhar o trânsito. A igreja foi reformada e hoje é um ponto importante para nossa cidade, e está localizada no terreno do Colégio Santa Cruz na Avenida Brasil (OSTERROHT, 2007).

Quando em 1950 Maringá deixou de pertencer à condição de capela de Mandaguari, foi necessário criar duas paróquias em função do crescimento da cidade. Assim, uma paróquia atenderia à comunidade do Maringá Velho e outra atenderia à comunidade do Maringá Novo. Uma sob a responsabilidade do padre Emílio Scherer e a outra de responsabilidade do padre Teófilo Carlos Almazán.

Naquela época, o reitor do seminário palotino de Londrina era o Padre Carlos Probst, muito bem conceituado pelo então Bispo dom Geraldo de Proença Sigaud, que lhe sugeriu a nomeação do Padre Teófilo para a paróquia do Maringá Velho, uma vez que essa incluía mais nove capelas. E, para Maringá Novo seria nomeado o Padre Emílio, já com sessenta anos de idade e a saúde debilitada. Mas o Padre Teófilo, na qualidade de consultor diocesano, acabou por convencer Dom Sigaud a trocar as nomeações.

Tal fato deixou o Padre Scherer profundamente ofendido pela traição do colega, Padre Teófilo:

Apesar de pouco à vontade, resignou-se Scherer a atender, como podia, a paróquia do Maringá Velho. Para alcançar a igreja Santa Cruz, vinha de charrete por estradinha que passava pelos atuais Conjuntos Borba Gato e Avenida Luiz Teixeira Mendes. Às vezes o buscavam pessoas amigas, como Ângelo Planas ou seu filho Waldemiro, que já dirigia os veículos do pai. Pela distância e condição da estrada, o percurso demorava 40 minutos (ROBLES, 2007, p.119).

Depois desse episódio, o padre Scherer pouco tempo ficou em Maringá. Nos 14 ou 15 anos em que permaneceu em Maringá Padre Emílio cultivou poucas amizades e em razão da sua nacionalidade por vezes era visto com suspeitas, e havia até quem duvidasse se tratar de verdadeiro padre. As desconfianças que alguns lhe devotavam fizeram com que a polícia fosse até a fazenda, mas nada foi apurado contra a sua pessoa. Padre Emílio continuou residindo na fazenda até

o início de 1954, quando a vendeu aos Padres Palotinos, mudando-se para São Paulo e, mais tarde, retornou à Alemanha, sua terra natal, onde faleceu a 30 de agosto de 1970.

Em 3 de outubro de 1951 foi anexada a paróquia do Maringá Velho à paróquia do Maringá Novo, unificando a cidade em uma só paróquia sob responsabilidade do também alemão Padre João Janssen e a igreja Santa Cruz foi reduzida à condição de capela. A cidade se desenvolvia em ritmo acelerado e necessitava do apoio de um sacerdote que pudesse orientar espiritualmente e ajudar a superar as dificuldades. Para outras necessidades também se pediu auxílio à Igreja Católica, como foi o caso da educação para os filhos dos pioneiros que se fixavam na cidade:

A reserva de uma quadra inteira para um colégio feminino no Maringá Velho comprova o interesse da Companhia pelo estudo das filhas dos pioneiros que aqui se fixaram. Seus diretores pediram ao bispo irmãs para cuidar da escola, encargo de que se desincumbiu dom Sigaud com o auxílio do espanhol padre José Antonio Roldán, secretário do bispo, que há tempo conhecia na Espanha as carmelitas de Vedruna, coincidentemente desejosas de abrir uma casa no Brasil. Entendimentos com a madre geral, irmã Romana Castany, resultaram na vinda das primeiras religiosas, que chegaram ao porto de Santos em 24 de maio de 1952. Foram recebidas pela superiora provincial da Argentina e conduzidas a Jacarezinho, de onde se deslocaram, dias depois, a Maringá (ROBLES, 2007, p.124).

Em uma época em que a Igreja lutava para não perder sua influência na sociedade, já bastante comprometida pela laicização da escola e a separação do Estado promovida pela República, é fácil se entender o pedido do bispo de Jacarezinho para que as Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna viessem para Maringá, interessado que estava em marcar sua diocese com um ensino de qualidade e que formasse gerações de homens que pudessem edificar a nascente cidade de acordo com os princípios da Igreja Católica.

Sabemos que cada sociedade elabora um modelo de educação para seus cidadãos, de acordo com os projetos dos setores hegemônicos. Portanto, a educação, assumida pelas religiosas, revestia-se também de um caráter

eminentemente político. O objetivo dessa educação era de formar a mentalidade de quem iria assumir a direção da educação dos filhos, no caso, da mulher, e dessa forma manter a influência da Igreja Católica na sociedade que aqui se constituía, enquanto aos meninos seria destinada uma educação que os preparasse para os embates da vida pública, tanto na vida política como nos empreendimentos econômicos.

Entende-se que, em nível regional, o Colégio respondeu ao desejo de distinção social das elites que procuravam se diferenciar do restante da população também por meio da escola. Essas elites, além de se afirmarem pela posse da riqueza, procuravam distinguir-se socialmente e uma das formas de distinção seria a escola dos seus filhos. No entanto, o Colégio, em que pese a sua destinação filosófica, cumpriu um papel importante na formação dos jovens de Maringá contribuindo para a instalação de um período altamente progressista que transformou a cidade pequena em um pólo de desenvolvimento econômico, tal qual se observa atualmente.

4.2 MARINGÁ E AS INICIATIVAS NO CAMPO EDUCACIONAL: A PRESENÇA DE UMA INSTITUIÇÃO CONFSSIONAL NA CIDADE

A grave crise de 1929 que afetou a economia mundial, teve efeitos devastadores sobre a economia e a política brasileira. Por causa dela, os Estados Unidos, os maiores compradores do nosso café, diminuíram a importação desse produto. Os preços e as vendas despencaram. A crise afetou tanto a indústria quanto a agricultura brasileira. Porém, as atividades industriais se recuperaram mais rapidamente. As medidas adotadas pelo Governo para proteger a renda dos cafeicultores garantiram a permanência de um mercado consumidor para os produtos das fábricas.

O fato de o Governo utilizar muito dinheiro para comprar o café excedente fazia com que faltassem recursos para importar. A dificuldade de importação

estimulou a criação de novas fábricas uma vez que aqui já existia um mercado consumidor que, com a crise, esse mercado deixou de ser abastecido por importações. Os empresários perceberam que poderiam ter bons lucros passando a fabricar aqui os produtos que até então vinham do estrangeiro:

Esse processo denomina-se industrialização por substituição de importações e já tinha acontecido na economia brasileira na época da Primeira Guerra Mundial. Na década de 1930 ele voltou a ocorrer, dando novo impulso à indústria brasileira. Dez mil novos estabelecimentos industriais foram instalados. Mas, em sua maior parte, eles eram pequenos e bastante atrasados tecnologicamente (FERREIRA, 1997, p.99).

Apesar de todo o atraso tecnológico, o ritmo de crescimento das atividades industriais foi bastante grande. Na década de 1930, o valor da produção industrial brasileira passou a superar o da agrícola. Isso não quer dizer que o Brasil tinha deixado de ser um país agroexportador, mas as indústrias adquiriam uma importância cada vez maior na economia.

A economia brasileira reagia bem aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência de renda do setor tradicional representado pela agricultura para o setor representado pela indústria. Graças à crise, o setor industrial passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, agora não mais dominado pelo capital estrangeiro e com a possibilidade de um aproveitamento mais intenso de sua capacidade já instalada que, até então, não tinha condição de expansão em função da concorrência das importações.

Foi de acordo com esse modelo de substituição de importações que se consolidou o processo de industrialização brasileira no quinquênio de 1956-1961. Porém, não podemos perder de vista que, dada sua situação de país periférico do sistema capitalista ocidental, o desenvolvimento brasileiro se realizou de forma associada ou dependente. O setor industrial dependia basicamente dos acontecimentos econômicos internacionais e, portanto, não obteve um desenvolvimento contínuo e regular. Ou seja, o impulso para o setor industrial dependia da existência de divisas que permitissem a importação de bens de

produção. E essas divisas seriam obtidas com a exportação do café, o que deixava o desenvolvimento industrial à mercê das oscilações das relações econômicas brasileiras com o mercado mundial.

No Brasil, as transformações decorrentes do processo de industrialização não se restringiram apenas ao aspecto econômico, mas também ao cultural, social e político.

Com efeito, em relação ao plano social, a partir do desencadeamento e da intensificação do processo de industrialização, a sociedade brasileira passou a apresentar outra estratificação social. Além da tradicional oligarquia agrário-comercial, surgiu a burguesia industrial. Na classe baixa, surgiram, ao lado dos trabalhadores agrícolas, os operários industriais bem como os trabalhadores urbanos em geral. A classe média, até então pequena e inexpressiva, tanto socialmente como econômica e politicamente, vivendo nas cidades apoiada fundamentalmente no emprego público, viria então a crescer e se diversificar e, diferentemente da classe média tradicional, tornou-se parte integrante do processo produtivo. Essa nova classe se formou com técnicos, administradores de empresas, empregados de escritórios e empregados de empresas de serviços auxiliares da indústria do comércio, vendedores, operários especializados e funcionários públicos:

O requisito fundamental para o ingresso em qualquer uma dessas profissões é, obviamente, a educação escolarizada que constitui, assim, o mais importante canal de ascensão social, e que por isso mesmo, passa a ser reclamada por setores cada vez mais amplos da população. Daí decorrem dois problemas básicos que teriam que ser enfrentados, mormente quando se elaborava uma lei que iria fixar as diretrizes e bases da educação nacional: um deles se relaciona com a expansão das escolas, para que elas pudessem absorver um contingente populacional maior. O outro se refere à inadequação dos padrões de ensino vigentes nas escolas brasileiras a uma sociedade urbano-industrial (BUFFA, 1979, p.97-98).

Naquele momento é que as contradições, em que viviam as classes que procuravam a educação escolar, apresentavam-se mais nitidamente: em sua composição, evidenciavam-se os interesses das elites dominantes, saídas do

patriarcalismo rural, com mentalidade arcaica em relação à educação, mas requintadas em relação aos padrões de consumo. Elites essas, cujos padrões estavam mais próximos dos padrões de consumo das elites dos países industrializados e não compatíveis com as possibilidades da sociedade brasileira. Com relação à escola, essa elite não estava interessada no trabalho e muito menos ainda no trabalho científico.

Quando a economia, por conta do processo de industrialização, passou a exigir da escola certas mudanças, manifestou-se a defasagem, mas essa ocorreu em função do modelo econômico. Esse exigiu mudanças no setor do ensino e foi aí que a distância apareceu. Pois, considerando-se que eram os padrões de educação da elite que interessavam às camadas emergentes, o crescimento da demanda social pela educação determinou a expansão de uma escola que continuou a estruturar-se segundo moldes antigos (ROMANELLI, 1986).

Vejamos: desde a segunda metade do século XIX, em conseqüência da Revolução Industrial, os países mais desenvolvidos como a Inglaterra, França, Alemanha Itália, Japão entre outros, vinham se responsabilizando pela implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. Isso se deve às exigências que a sociedade industrial impunha na forma de se encarar a educação e, em efeito, à atuação do Estado, como responsável pela educação do povo.

Com as mudanças introduzidas nas relações de produção e a concentração cada vez maior de população em centros urbanos, tornou-se imprescindível a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalhador. O capitalismo industrial gerava a necessidade de fornecer conhecimento a camadas cada vez mais numerosas, tanto pelas exigências da própria produção, como pelas necessidades do consumo que essa produção passou a proporcionar.

A ampliação da área social de atuação do sistema capitalista industrial é sua condição de sobrevivência. E isso só é possível na medida em que a população tenha condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde se desenvolvem relações capitalistas mais avançadas, nasce a

necessidade da leitura e da escrita como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho.

A Revolução de 1930 acabou por fortalecer o capitalismo industrial no Brasil, determinando, assim, o surgimento de novas exigências educacionais. Interessante notar que as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos das Oligarquias. No entanto, na década de 1930, com o país em vias de desenvolvimento industrial, o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, modificou-se profundamente e com ele a própria ação do Estado (ROMANELLI, 1986).

A Revolução de 1930, resultado de uma crise que vinha destruindo o monopólio do poder mantido pelas velhas oligarquias, favoreceu a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial e, de quebra, criou também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, principalmente nas áreas atingidas pela industrialização.

A partir desse momento, a demanda social por educação cresceu numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Porém, assim como a expansão capitalista não se deu em todo o território nacional, a expansão da demanda escolar só se efetivou nas regiões onde se intensificaram as relações de produção capitalista, e isso acabou gerando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro, uma vez que a revolução industrial e educacional aconteceu com um século de atraso em relação aos países mais desenvolvidos e essa se deu de forma desigual no território nacional.

Foi nesse contexto que Maringá se inseriu, sofrendo com a ausência de infraestrutura em diversos setores, entre eles o educacional. Com uma estrutura educacional mínima, sem uma rede de escolas organizada, até certo ponto aceitável em função de sua recente urbanização, o que ocorria, na maioria das vezes, eram aulas ministradas nas próprias casas, organizadas por aqueles que possuíam alguns conhecimentos.

Com o tempo e o desenvolvimento econômico da cidade, acrescido do aumento populacional com o número de crianças em idade escolar cada vez maior, surgiu a necessidade da escola, que passou a ser solicitada pelos colonizadores da região.

Como não existisse na cidade professores formados, a solução foi buscar ajuda de fora. E a então professora, Dirce de Aguiar Maia, formada no Rio de Janeiro e morando em Cambé, foi convidada pelo Prefeito de Mandaguari, pois nessa época Maringá pertencia politicamente a Mandaguari, de se encarregar pela educação na cidade.

Em 1946, alguns líderes locais providenciaram a transferência da professora Dirce Aguiar Tupã, então residente em Cambé, para dirigir a primeira casa escolar de Maringá, situada no Maringá Velho. Em agosto de 1947, o prefeito municipal de Mandaguari, Décio Medeiros Pullin, transformou-a em Escola Isolada do Maringá Velho, que em 1948 passou a denominar-se Grupo Escolar “Visconde de Násca”. Em 1949 foi construído, pela Companhia Melhoramento Norte do Paraná, o Grupo Escolar do Maringá Novo, mais tarde Grupo Escolar “Dr. Oswaldo Cruz” (LUZ, 1997, p.174).

Foram esses líderes: Ângelo Planas, Octávio Periotto e Napoleão Moreira da Silva, “baluartes incansáveis na luta que se travou então de impedir que as crianças continuassem nas trevas da ignorância e não pudessem atingir os clarões do saber” (ANDRADE, 1979, p.119), responsáveis diretos pela vinda da professora Dirce de Aguiar Maia para Maringá, constituindo-se na primeira professora do primeiro estabelecimento de ensino: a Casa Escolar de Maringá. A esse respeito comenta a professora Dirce:

Lembro-me perfeitamente quando em 1946 os senhores Ângelo Planas, Octávio Periotto e Napoleão Moreira da Silva, já falecido, foram a Cambé convidar-me para assumir a Escola Isolada do patrimônio de Maringá. Conseguida minha transferência, com a criação daquela escola a 9 de julho mais precisamente, uma sala acanhada, sem janela, 18 carteiras, uma mesa e 28 alunos a grande custo se matricularam. [...] Ao final do ano quase cem crianças estavam matriculadas e mais uma sala havia sido construída, graças à colaboração das famílias aqui radicadas. Confesso que não sabia exatamente como começar; a euforia de realizar alguma coisa em favor da comunidade muitas vezes me tirou o sono. Sentia que as dificuldades seriam muitas e em várias ocasiões parecia-me impossível continuar, não fosse o apoio de pessoas conscientes da grande obra que iniciamos [...] (ANDRADE, 1979, p.119-120).

Essa primeira escola, chamada Casa Escolar, foi construída pelos próprios moradores, com capacidade para 18 alunos. Com o aumento da demanda foram necessários a ampliação das salas de aulas e o funcionamento da escola em vários períodos, no entanto, era preciso que os pais construíssem as carteiras para seus filhos, esse, aliás, era um dos requisitos.

O Município construía escolas com os poucos recursos disponíveis, muitas vezes contando com a ajuda pessoal do prefeito que era dono de uma serraria, quando não eram construídas pelos próprios pioneiros em forma de mutirão, pois não eram repassadas verbas públicas para a educação. Contudo, não obstante as dificuldades com recursos materiais (prédios e utensílios escolares) eram os recursos humanos aqueles que mais dificultavam o avanço da rede de ensino público em Maringá. A dificuldade em contratar professores formados que quisessem lecionar nas escolas públicas maringaenses era tamanha que o corpo docente foi sendo formado, com professoras habilitadas pelo curso Ginásial, outras apenas com o curso primário, mas devido à carência de profissionais na região, foram contratadas também pessoas sem qualquer preparo para o magistério, inclusive algumas sem curso primário completo (SCHAFFRATH, 2003, p.13).

As professoras que não possuíam o Curso Primário completo recebiam orientação da Diretora da escola, professora Dirce, e, depois, prestavam exames para concluí-lo. Nem mesmo o corpo docente que atuava nas escolas municipais recebia orientação pedagógica das autoridades municipais, todos trabalhavam sob a coordenação e orientação da professora Dirce.

Por essa época não havia um programa de ensino ou diretrizes. A Delegacia de Ensino de Londrina era responsável pelas orientações pedagógicas e administrativas. Tais orientações eram dadas à professora Dirce que as repassava para as demais professoras. No final do ano, organizava-se uma banca que aplicava as provas finais para os alunos, na forma escrita e oral.

Para atender às demandas escolares, outras escolas foram criadas, mas a educação pública caiu em descaso, os professores não recebiam salários e, quando recebiam, eram vales, conseguido com muita dificuldade.

Vale ressaltar que para alguns professores poderem receber seus salários os mesmos eram quem procuravam os devedores de impostos e os acompanhavam até a prefeitura, para que pudessem receber no ato. Muitas vezes o próprio professor nem sabia quanto ganhava, o que causava descrédito para a categoria que tinha dificuldades para crédito junto ao comércio local. Logo se viu o resultado desta situação: as escolas foram sendo pouco a pouco abandonadas por professores e alunos (SCHAFFRATH, 2003, p.16).

Por conta da situação, muitas escolas foram danificadas pela ação do tempo ou depredadas pelos moradores. Muitos sitiantes que haviam construído escola em sua propriedade ou doado terreno para a sua construção precisaram contratar professores particulares e, eles próprios, consertavam as carteiras para que as aulas não fossem interrompidas.

Com referência ao programa escolar da rede pública de ensino de Maringá, o que se sabe é que a preocupação maior era a de ensinar a ler e escrever, o que se justifica pela falta de qualificação da maioria dos professores. Todas as alterações ocorridas no conteúdo dos programas de ensino estabelecidas pelo Estado eram comunicadas à prefeitura, que as repassava aos professores. Não havia nenhum treinamento, nenhum curso de qualificação profissional. As poucas orientações que se faziam necessárias para o bom andamento das classes eram fornecidas pela Inspeção Estadual.

Tudo era muito difícil, as aulas eram ministradas pelo sistema multisseriado, no qual o professor atendia várias séries em uma mesma sala ao mesmo tempo. Essa era a realidade educacional em Maringá e que contribuiu para que a iniciativa privada se estabelecesse na cidade.

Com o crescimento e o desenvolvimento econômico da cidade, alguns grupos mais abastados foram se formando e passaram a exigir uma escola de qualidade para seus filhos. Diante do descaso do Estado com relação aos assuntos educacionais e, assim, paralelamente, à implantação da rede pública de ensino, começou a ser organizada uma rede privada de ensino, por iniciativa da elite local, criando-se a primeira escola particular confessional da cidade, o Colégio Santa Cruz, sob a direção das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna,

voltada para o atendimento de crianças em idade escolar, provenientes da elite maringense.

Podemos compreender que, no contexto educacional brasileiro, incluindo-se a cidade de Maringá, as escolas confessionais vieram para atender as necessidades e os desejos de escolarização de uma elite rural predisposta a manter suas convicções religiosas e políticas, seus privilégios e passá-los a seus filhos. Por sua vez, a Igreja via a oportunidade de resgatar a catolicidade brasileira através da imigração de congregações estrangeiras e da decorrente instalação de suas escolas, como foi o caso do Colégio Santa Cruz de Maringá.

Esse esforço por parte da Igreja de recuperar parte de sua importância de outrora ocorrera em todo o mundo. Houve, por parte de todas as congregações, um forte investimento no campo educacional, aproveitando-se as lacunas deixadas pelo Estado. A atuação da Igreja no sentido de recuperação de seu espaço teve, na escola, o instrumento fundamental defendido com empenho pela Instituição através de suas lideranças e de todos os meios que encontrou ou pode criar para esse fim.

4.3 COLÉGIO SANTA CRUZ: OS PRIMEIROS PASSOS, ORIGEM, AS PRIMEIRAS ATIVIDADES, INFRAESTRUTURA, PROFESSORES, ALUNOS, CURRÍCULO, SABERES PRODUZIDOS E PRÁTICAS DISCIPLINARES

A partir do convite feito pelo então Bispo de Jacarezinho, D. Geraldo de Proença Sigaud, à Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna para assumirem a educação e formação religiosa dos filhos dos colonizadores da nascente cidade de Maringá, a Congregação movimentou suas forças e se estabeleceu em terras brasileiras.

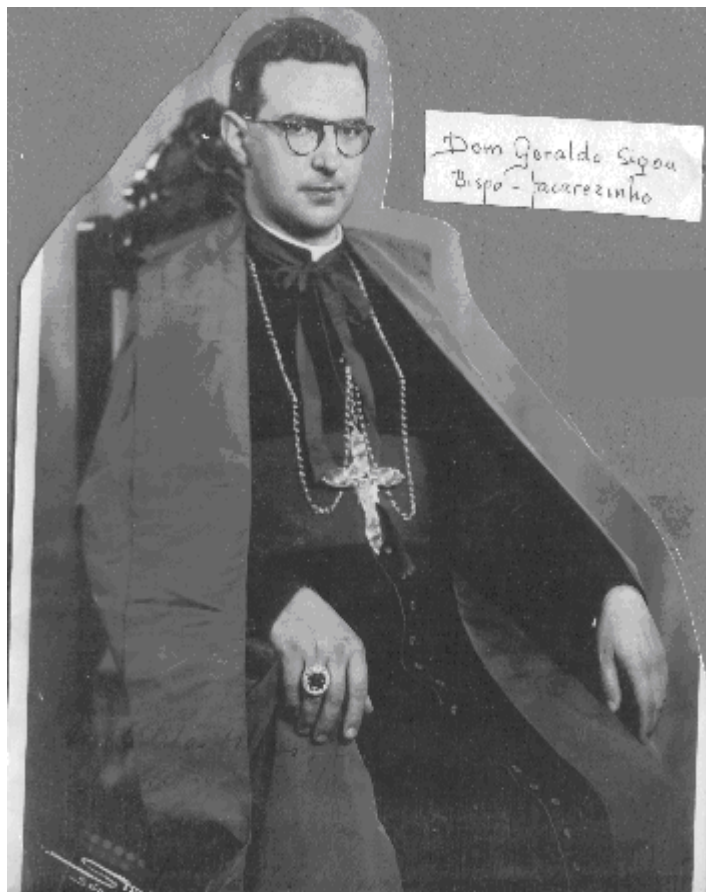


Figura 12: D. Geraldo de Proença Sigaud – Bispo de Jacarezinho – década de 1950
Fonte: Colégio Santa Cruz .

É importante notar que, quando nos referimos à educação dada nas escolas confessionais católicas mantidas por congregações femininas, essa educação, na maioria das vezes, era oferecida às meninas, devendo-se considerar que, na medida em que o século XIX avançava, o Brasil ia aos poucos se integrando ao contexto do capitalismo e a oligarquia brasileira começou a exigir uma educação mais condizente para suas filhas.

Para a nova época que se despontava, não era mais suficiente que as mulheres soubessem apenas dirigir a casa. Tornava-se fundamental que, além de governar uma casa, elas também soubessem ler, escrever, conversar, conhecer etiquetas, línguas estrangeiras, música, pintura. Ou seja, era necessário que a mulher fosse agradável nas reuniões; aquele comportamento herdado pela tradição portuguesa de mulher, analfabeta, ignorante, arredia e que evitava

contato com estranhos já não combinava com os novos ares europeus que influenciavam a sociedade brasileira.

Para aquele contexto, era necessária uma educação que visasse ao convívio social, contudo, isso não deveria comprometer a alma, a religiosidade e a moralidade das jovens. Essa era a grande questão posta pela oligarquia para a educação, queriam uma educação mais refinada a suas filhas, mas seria um educar para o social e para a religião, cultivando os dotes e os talentos sem perder de vista a alma feminina.

As famílias mais abastadas da sociedade, preocupadas com esse modelo de educação, contratavam professores particulares vindos dos maiores centros europeus para o ensino de suas filhas e que tinham, como função, desenvolver e cultivar os dotes de suas alunas. O ensino do piano, da língua francesa, do violão, da pintura, devido à sua sofisticação e elevado custo, era privilégio e se destinava somente aos estratos mais elevados da própria oligarquia. Em função do valor dado a essa educação, as escolas particulares, frequentadas pelos segmentos menos elevados da oligarquia, adotaram por sua vez um programa de ensino de valorização ao polimento sociocultural de suas alunas.

Mas em se tratando da oligarquia brasileira, liberal em alguns aspectos e extremamente conservadora em outros, mesmo desejando para suas filhas uma educação mais competente, temia uma proposta educacional que se mostrasse excessivamente avançada, que pretendesse, por exemplo, a liberdade feminina, os direitos cívicos da mulher. Ou seja, essa oligarquia desejava uma educação esmerada para suas filhas, mas sem colocar em risco sua moralidade e sua religiosidade, enfim, requeria uma educação conservadora e antimoderna. A esse respeito, comenta Ivan Aparecido Manoel:

No momento histórico em que reunia condições políticas e financeiras para organizar o sistema educacional feminino que bem quisesse, a oligarquia escolheu não seguir as tendências gerais da modernidade, preferindo seguir as conhecidas trilhas do conservadorismo. Os segmentos mais significativos da oligarquia se aliaram ao catolicismo conservador e entregaram a ele a tarefa de educar as suas filhas conforme os preceitos dessa doutrina (MANOEL, 2008, p.39).

À educação oferecida nos colégios confessionais católicos caberia a tarefa de modelar o caráter do educando conforme os preceitos e valores morais católicos. Tendo como objetivos educacionais levar o aluno a absorver esses preceitos morais e religiosos, que se colocavam através da prática de virtudes, do conhecimento das verdades religiosas e da assimilação dos bons exemplos preservados pela História. Colocando-se, assim, a educação oferecida nos colégios confessionais católicos como a única educação verdadeira em face das propostas educacionais leigas ou de outras denominações religiosas.

A proposta educacional das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna estava plenamente inserida no contexto das escolas confessionais da época, tendo como principal objetivo trabalhar pelas missões e propagar a fé católica. Esse propósito se apreende no comentário de Irmã Pilar:

A idéia era difundir a educação dentro dos princípios religiosos. A gente veio com o objetivo de trabalhar por Cristo, se temos um colégio não é somente para ensinar matemática, português e outras línguas, pois para isso existem vários colégios, nosso objetivo é para que se conheça a Cristo e ao Evangelho (HEGETO, 2007, p. 68).

Como todos os colégios confessionais católicos, mantidos por congregações religiosas, o objetivo final da educação proposta pela Congregação em estudo era o de formar jovens cultos, polidos, sociáveis como a sociedade da época exigia, mas, acima de tudo, cristãos, católicos convictos, que difundissem, na família e na sociedade, os valores do catolicismo romanizado de acordo com os princípios difundidos pela Encíclica *Divinis Illius Magistri*, publicada em 1929, pelo Papa Pio XI que afirmava ser a educação cristã a mais perfeita e adequada para a formação da juventude.

É portanto da máxima importância não errar na educação, como não errar na direção para o fim último com o qual está conexas íntima e necessariamente toda a obra da educação. Na verdade, consistindo a educação essencialmente na formação do homem como ele deve ser e porta-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, é claro que, assim

como não se pode dar verdadeira educação sem que esta seja ordenada para o fim último, assim na ordem actual da providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no Seu Filho Unigênito que é o único caminho, verdade e vida, não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã. (Pio XI, 1929, p.2).

Em obediência a esse objetivo foi que, no dia 18 de junho de 1952, chegou a Maringá o primeiro grupo de irmãs que se instalaram junto à primeira capela da cidade, construída em terreno doado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (ANEXO B), em casa construída pelos moradores. O que diferencia essa Congregação de outras é que, no caso maringaense, pela precariedade da educação, exigiu-se não só o atendimento das filhas, mas também dos filhos dos moradores, uma vez que não existia na cidade uma congregação religiosa masculina para esse fim, como era costume da época. Esta questão será explicada mais adiante quando trataremos da coeducação.

Em agosto do mesmo ano, deu-se início à construção do prédio de madeira para as aulas. Tudo era feito com muita dificuldade e tudo ainda estava por fazer, inclusive a construção do prédio como relatou a Irmã Pilar:

A irmã Maria Elena, que era ecônoma, foi liberada para sair, ir de cá para lá, fazendo a campanha do café. Foi uma luta e um sofrimento muito grande. Ela voltava cheirando café e suja desde os pés, até a cabeça. A toca branca parecia vermelha do pó de Maringá e tínhamos que usar toda aquela roupa! Eu olhava para ela, vendo-a tão suja e dizia “La elegante de Barcelona, La elegante de Barcelona” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.37).

Com respeito ao hábito por elas usado lembra as freiras que toda a congregação tinha se vestir igual, não importando o clima do país em que se encontrava. O pano vinha da Espanha, mas com o tempo foi dada liberdade de escolha para as irmãs e elas passaram a comprar o tecido do hábito aqui mesmo no Brasil.



Figura 13: Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna – década de 1950.

Da esquerda para a direita: Ir.Idalina Barion, Ir.Nativid Zorrozua, Ir.Maria Dolorez A. Diaz, Ir.Genoveva Gondra, Ir.Maria Elena Callicó e Ir.Cleusa.

Fonte: Colégio Santa Cruz – década de 1950.

Foram construídas seis salas de aulas, sala de diretoria e secretaria e um galpão para o recreio onde estavam os banheiros e bebedouros. O colégio foi construído com a ajuda do povo. O padre, as irmãs e alguns senhores da comissão saíam para pedir material de construção pelas serrarias e olarias.



Figura 14: Pátio do Colégio Santa Cruz – década de 1950
Fonte: Colégio Santa Cruz.

Depois de tudo pronto, a escola foi autorizada a funcionar pela Secretaria da Educação e Cultura com a denominação de Escola Santa Cruz, registrada sob n. 299/52, requerido em protocolo n.17471 de 17/12/1952 (ANEXO C), com o Curso Primário e sob direção da professora Célia Colichio.

No dia 20 de março de 1953 iniciaram-se as aulas na Escola Santa Cruz com 97 alunos, sendo 30 da pré-escola e 67 do primário até a 4ª série. As aulas eram ministradas pelas professoras Edy Andrade, Luzia Fernandez Silva, Célia Colichio, Irmã Pilar Sánchez e Irmã Rosina Iglesias (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1989).

A procura por vagas começou a aumentar e os pais, sobretudo dos sítios e fazendas, passaram a solicitar internato para suas filhas, pois até aquele momento tinham que levá-las a Jacarezinho ou a Curitiba. A partir de então, iniciou-se nova campanha e promoção de rifa de um boi holandês, doado pelo

fazendeiro Mario Jardim, feita para a ampliação da escola. Até lá, comenta a Irmã Pilar: “para que as meninas pudessem dormir em nossa casa, eu e as irmãs tivemos que nos apertar e ceder um quarto. A casa era de madeira e não muito grande, as meninas dormiam num quartinho e as irmãs noutra, apertadinhas” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p.38).



Figura 15: Casa construída pelos moradores e entregue às irmãs Carmelitas – 1952
Da esquerda para a direita em pé: Ir.Isabel Padierna, Ir.Laura Amélia Lopez, Ir.Nativid, Ir.Maria Dolorez, Ir.Guadalup, Ir.Maria Elena, Ir.Iluminada Vadillo.
Da esquerda para a direita, sentados: Ir.Romany Castany (responsável geral da Congregação), Prefeito Sr. Inocente Vilanova Júnior, sua esposa, Sr^a. Noêmia Mafalda B. Vilanova e Irmã (?)³

Fonte: Colégio Santa Cruz.

Em função dos pedidos de ampliação do número de vagas foi necessário reforçar o grupo de religiosas. Em 1953, no mesmo ano em que tiveram início as atividades letivas, a Irmã Castany, responsável geral pela Congregação, veio da Espanha com mais três religiosas: Iluminada Vadillo, Rosário Suarez e Amélia Lopez.

³ A última freira sentada à direita, cujo nome não foi identificado, ao lado da esposa do Prefeito, era a provincial da Argentina que acompanhava a responsável geral da Congregação – Ir. Romany Castany. No lado esquerdo da fotografia, temos membros da comunidade da época, que também não foram identificados.

Foi necessário adquirir um transporte para os alunos que frequentavam a Escola Santa Cruz, uma vez que a chegada dos pioneiros era constante, espalhando-se por toda a região. Com muita luta, em 1956 foi comprada uma jardineira, apelidada pelos alunos de “generosa”, pois nela sempre cabia mais um (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1993).



Figura 16: Irmã Genoveva e a jardineira adquirida para o transporte dos alunos – década de 1960
Fonte: Colégio Santa Cruz .

Como já mencionado, o Colégio Santa Cruz deu início às suas atividades letivas em 1953, atendendo a crianças no jardim de infância e primário. O surgimento do jardim de infância ou a pré-escola deu-se no século XIX e para ser entendido é importante levar em conta as mudanças ocorridas na sociedade e que afetaram a relação da família com seus filhos, assim como a redefinição do conceito de infância que passou a ser discutido pela História e também pela História da Educação.

O Pensamento Moderno, bem diferente do medieval, em que a criança exercia um papel produtivo direto, de adulto, entende a infância como um momento singular da vida humana e que dele depende o desenvolvimento do ser humano e que, para tanto, a criança precisa de uma atenção especial, precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Tal conceito de infância é, no entanto, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial.

As instituições de educação para as crianças até seis anos de idade começaram a se esboçar no contexto europeu já no final do século XVIII, cujo objetivo era o de atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras, apresentavam-se, desde seu início, como fundamentalmente educacionais. Nessas escolas, as crianças deveriam perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, conhecer as letras minúsculas, soletrar, pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis e adquirir as primeiras noções de moral e religião.

Essas instituições se diferenciavam entre aquelas destinadas aos filhos de viúvas ou de pais que necessitavam trabalhar, e onde lhes era oferecido abrigo, afeto, alimentação nutritiva, oportunidade para brincar livres dos perigos das ruas e para descansar e dormir nos intervalos das brincadeiras. Denominadas Casas de Asilos da Infância, funcionavam em período integral e chegavam a atender até a 300 crianças, que eram mantidas limpas e aquecidas e recebiam treinamento específico para os mais simples aspectos de uma vida decente, em conexão com o cuidado das pessoas e o comportamento social, como ocorre em uma casa bem ordenada. Por outro lado, havia as que recebiam crianças por poucas horas e onde não se dava alimentação e as crianças estavam divididas por grupos etários e faziam atividades dirigidas. Nessas instituições, os funcionários eram geralmente professores com formação específica (HUHLMANN JÚNIOR, 2001).

Entre as várias instituições de educação infantil, foi o Jardim-de-Infância a experiência mais bem sucedida no atendimento à criança, contrapondo-se às demais, sendo visto, às vezes, como possuidor privilegiado de uma concepção pedagógica. Idealizado pelo alemão Friedrich Froebel, que abriu o primeiro

“kindergarten” na Alemanha e que pretendia, através dessa instituição, reformar a educação pré-escolar e, por meio dela, reformar a estrutura familiar e os cuidados destinados à infância.

Froebel, que abriu seu primeiro Kindergarten no alvorecer da década de 1840, em Blankenburgo, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. A educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência. As energias humanas não estariam sendo desenvolvidas, muitas se atrofiando, perdendo-se por completo. Froebel considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças e desejava criar um amplo jardim em que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.109).

No Brasil, o Jardim de Infância, enquanto instituição estruturada para o atendimento à infância chegou ainda no Império, convivendo com outras instituições como creches e escolas maternas destinadas às crianças pobres, subordinadas aos órgãos de saúde pública ou órgãos de assistência. Para se dar continuidade a essa discussão, faz-se necessária uma maior compreensão em torno da questão Jardim-de-infância e as demais instituições de atendimento à infância. Segundo Moysés Kuhlmann Júnior:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.166-167).

A virtude pedagógica atribuída às instituições destinadas à infância pobre é a de retirar a criança da rua, impedindo a vagabundagem e preservando-a das

más influências. A baixa qualidade do atendimento também era característica da educação assistencialista presente nessas instituições, ao passo que se previa que uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que lhes estava destinado não podia ser a mesma oferecida, por exemplo, nos Jardins-de-Infância destinados aos ricos, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem conformadas em sua situação social. Isso explica o fato de ser uma educação voltada mais para a moral do que para o intelectual, que se fazia presente nas instituições de cunho assistencialistas como as creches e as escolas maternas. Afirma Kuhlmann Júnior:

[...] O jardim-de-infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado às instituições com características semelhantes às Salles d’asile francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.69).

O primeiro Jardim-de-Infância no Brasil foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, e era privado, junto ao Colégio do Médico Menezes Vieira. Tinha por objetivo servir a uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de três a seis anos e sua proposta era de iniciar essas crianças em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, à escrita, à leitura, à História, Geografia e Religião.

Mas, apesar dessa iniciativa, foi somente a partir do século XX que começam a se expandir as instituições de educação infantil. Além da já citada, surgiram as de cunho assistencialistas e os empresários também começaram a investir na educação dos filhos e das filhas de operários. Isso se justifica uma vez que, já nas décadas de 1920 e 1930, a população urbana, formada por operários, começou a crescer em função do processo de industrialização do País. Paralelamente a isso, a preocupação com a infância ganhava visibilidade nas políticas promovidas pelo Estado brasileiro à medida que o País foi se modernizando.

No caso do Paraná, quando da instalação da Província, a situação da instrução pública era muito precária. Em uma população de 62.000 habitantes, apenas 615 alunos frequentavam os cursos de primeiras letras, segundo Andrezza e Trindade (2001). Em relação ao ensino secundário, esse era praticamente inexistente e o pouco que havia em Curitiba buscava atender à demanda local e do interior da Província.

Desde 1846, houvera a tentativa de introduzir na Comarca o ensino secundário, com a criação de um Liceu, dirigido a uma clientela exclusivamente masculina e que funcionou intermitentemente até o final do século. Sua organização tinha várias imperfeições, principalmente no que tocava ao rol das matérias. Em 1876, o antigo Liceu reabriria seus cursos sob denominação de Instituto Paranaense, funcionando em conjunto com a Escola Normal. Essa instituição, inicialmente destinada, como o Liceu, a uma clientela masculina, também não vingou antes do período republicano. O número de alunos matriculados nos dois estabelecimentos não ultrapassava, à época, duas dezenas por ano (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001, p.61).

Esclarecem Andrezza e Trindade que alguns estabelecimentos secundários particulares funcionavam frequentemente como internato, acolhendo clientela do interior. Para o sexo feminino, foram criados os colégios de Mme. Mariete, Mme. Tauloiiis ou Mrs. Brand que, disputando a clientela com o colégio Nossa Senhora da Glória ou o Externato Santa Tereza, já renunciavam o gosto cosmopolita que iria predominar na educação das senhoritas paranaenses na virada do século (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001).

Para isso muito contribuiu a chegada, em 1896, a Curitiba, do primeiro Bispo Diocesano, D. José de Camargo Barros, que procurou incentivar a vinda de padres e freiras de diversas nacionalidades a fim de atenderem à população local e também às colônias de imigrantes. Para a educação das filhas da elite curitibana chegaram, ao final do século, as congregações de religiosas francesas dos Santos Anjos e de São José de Chambéry.

Se Curitiba, capital do Estado, sofria com a ausência de infraestrutura no setor educacional, o que não dizer de Maringá em seus primórdios. Como já foi dito, em função do descaso público com a educação e a falta de profissionais,

uma vez que o magistério não era uma carreira atraente financeiramente e também porque os professores não tinham interesse em deslocar-se até as regiões mais remotas do Estado, isso fez com que a elite maringense buscasse, na iniciativa privada, a solução para a educação de seus filhos. Assim, foi criada a primeira escola particular, o Colégio Santa Cruz, dirigido pelas Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, voltado para o atendimento a crianças procedentes dessa mesma elite.

O início das atividades letivas se deu em 1953, mas o espaço de madeira tornava-se pequeno para o número de alunos que solicitavam vagas nessa escola. Além disso, a proposta pedagógica, com base na aprendizagem segundo o ritmo de cada criança, também demandava um espaço físico mais amplo e melhores condições. O Jardim-de-Infância deveria ser um ambiente acolhedor, familiar e alegre, em que tudo fosse idealizado para as crianças como o mobiliário, o material e os objetos. Tal adequação acompanhava a disseminação dos saberes médicos e pedagógicos do período. Foi então, em cerimônia simples, lançada a pedra fundamental do atual edifício de alvenaria, no dia 22 de maio de 1958, dia da festa de Santa Joaquina de Vedruna.

Desde o início da caminhada dessa Congregação em Maringá até os dias de hoje, a educação oferecida pela Instituição esteve pautada na “Proposta Educativa Vedruna”, documento que orienta a educação em estilo Vedruna e que serve de apoio para a direção e os professores e que é considerado um marco referencial para quem aposta no jeito de educar de Joaquina de Vedruna.

Em cada realidade onde estamos educando, esse marco vai adquirindo as cores e as formas próprias da cultura onde a sementinha do Carisma Vedruna é plantada, cresce e se multiplica. Em nosso “país-continente”, marcado pelos valores da acolhida, da solidariedade, da festa e de uma fé inquebrantável, essa proposta ecoará no coração de crianças, de jovens e adultos pertencentes a diversas regiões do Brasil e a estratos sociais diversificados. Na educação formal e em outras plataformas, educadores e educadoras encontrarão nela orientações seguras para educar segundo o projeto do “Bom Jesus” da experiência de Joaquina, cuja síntese é a palavra amor (PROPOSTA..., 2005, p.1).

A Proposta Educativa Vedruna é um projeto de educação inspirado nos valores do Evangelho, que tem como centro Jesus de Nazaré, sua vida e sua mensagem e que se inspira na intuição de Joaquina de Vedruna, que colocou em marcha um modelo de educação que chega até os dias de hoje. Pioneira na Catalunha de uma tarefa educativa popular a serviço da promoção e formação cristã da mulher, as seguidoras e companheiras de Joaquina de Vedruna foram mestras de gerações e jovens, especialmente no mundo rural, então predominante. O sobrenome familiar de Joaquina, Vedruna, fica assim associado, no campo educativo, a um modo de presença com identidade e estilo próprio e a uma forma nova de se dar resposta às necessidades educativas de seu tempo (PROPOSTA..., 2005).

Joaquina, que teve sua pedagogia qualificada como pedagogia do amor, sempre procurou inculcar em suas companheiras e educadoras seu próprio código educativo, com palavras tais como:

“Fazei tudo por amor, nada por força”. Se conseguirdes ganhar o coração das criaturas que se portam mal, então conseguireis fruto”. Não corrijais a gritos, nem façais cara feia...e procurai que não vão embora magoadas, e percam assim o carinho e a confiança”. O amor vence tudo”. Nada agrada tanto a Deus como a constância”. Podeis estar seguras que o bom Jesus escolheu-vos para trabalhar muito em sua vinha, isto é, em cultivar delicadas plantas e cuidar dos desvalidos” (PROPOSTA..., 2005, p.6).

Essa proposta pedagógica continua, ainda hoje, sendo inspiração para os educadores e educadoras que a assumiram e são participantes dessa herança e se comprometem com esse projeto. Através de suas experiências e contribuições enriquecem e conseguem, assim, mantê-la viva como alternativa educativa mesmo em realidades tão diferentes. O perfil do educador (e da educadora) para a Proposta Educativa Vedruna é a do educador motivado, uma vez que motivação é considerada essencial e indispensável para se levar a cabo um projeto educativo de qualidade que o entusiasme, fazendo-o comprometer-se com seu trabalho. Educadores conscientes de que a vida é um processo de

desenvolvimento permanente e de que este processo se faz a partir de sua relação com os demais contempla sua realidade pessoal e interpessoal.

Esclarece a Proposta Educativa Vedruna que o educador é aquele que reconhece suas possibilidades e limitações, posiciona-se com sentido crítico frente à realidade e frente à sua prática educativa, em constante confrontação. Consegue entrar em relação com os demais, enriquece-se com a participação e o trabalho em equipe e mais é capaz de passar da competitividade à colaboração. Consciente de seu aqui e agora e sabendo-se em processo dinâmico, dirige seu olhar a um horizonte educativo que dá sentido à sua tarefa. Vai se comprometendo em educar desde a vida e para a vida, situando-se como acompanhante do processo e mediador de respostas positivas (PROPOSTA..., 2005, p.18).

A pedagogia Vedruna propõe um método de trabalho que parta da realidade e eduque para a vida, que faz da experiência e dos saberes já existentes o ponto de partida para novas aprendizagens, que ensina mais o como, o porquê, o para quê dos fenômenos e da realidade e não simplesmente os resultados, e que assume o erro e encara o conflito como elemento pedagógico de crescimento. Portanto, em coerência com o estilo Vedruna, essa metodologia deve ser:

- Inclusiva: reconhece o direito à diferença, o dever de possibilitar uma igualdade de oportunidade e nos exige respostas criativas para atender a diversidade;
- ativa-reflexiva: pela qual a comunidade educativa aprende em um sistema baseado no princípio de “ação-reflexão-ação”;
- participativa-dialogante: possibilita a liberdade de expressão, de opção e a postura ativa e responsável na escolha de objetivos e meios;
- criativa-libertadora: analisa os acontecimentos e se situa criticamente frente a eles (PROPOSTA..., 2005, p.16).

Nos documentos analisados no Colégio, o Método Montessori aparece como mais adequado para o momento da fundação da Instituição e o que mais se adaptava à faixa etária das crianças com as quais trabalhava. O método montessoriano foi elaborado pela médica e educadora italiana Maria Montessori

no início do século XX, e se propagou por todo o mundo. Como meio de realizar sua proposta, Maria Montessori criou a “Casa dei Bambini”, onde atendia crianças pobres e cujo ambiente físico era adaptado ao tamanho e às necessidades das crianças: criou também uma série de materiais para desenvolver as sensações, as percepções e o intelecto.

Comenta Avelar que, em junho de 1950, foi fundada pela professora Piper de Lacerda Borges, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Montessori do Brasil. Tanto no Rio como em São Paulo, sempre houve grande interesse pela educação montessoriana, uma vez que esse método já vinha sendo divulgado, desde 1915, pelo Dr. Miguel Calmon Dupin e Almeida, na Bahia, através de palestras ministradas pelo referido médico (AVELAR, 1978).

O interesse dos educadores brasileiros pelo Método estava na precariedade em que se encontrava a educação e no desejo de se renovar a escola. Algumas instituições particulares chegaram a enviar professores para a Europa no intuito de apreender e se aprofundar nas técnicas montessorianas que eram divulgadas, aqui no Brasil, através das semanas pedagógicas.

Foram duas semanas que preparam e anteciparam a busca da experiência francesa de educação montessoriana. A convite e através da A.E.C. Pierre Faure fundador do centro de Estudos Pedagógicos de Paris em 1937 e diretor da Revista Pedagógica Parents ET Maitres ministrou as Semanas Pedagógicas de 1955 no colégio Sacré Coeur do Rio de Janeiro e de 1956 no colégio Sion em São Paulo. A primeira semana foi realizada de 8 a 12 de junho de 1955. Foi organizada a partir de cinco temas que foram apresentados e discutidos em grupos, formados conforme a atuação dos professores nos diferentes graus do ensino primário e médio (AVELAR, 1978, p.75).

Vale lembrar que o método montessoriano chegou ao Brasil por vias francesas através das obras e dos discípulos de Hélène Lubienska. Essa educadora aparece no campo educacional ao lado de Maria Montessori, mas depois parte para uma educação essencialmente baseada na liturgia. Hélène Incorporou a teoria cristã ao método Montessori e o divulgou em suas obras. Tinha por objetivo fazer penetrar, na atividade pedagógica, a fé no sobrenatural, e

por isso, desenvolveu a sua “pedagogia sagrada”, fundamentando-se na Bíblia e na Liturgia.

Lubienska procurou encontrar a criança em sua verdade, carente de educação especialmente a religiosa. As teorias e práticas educacionais vigentes convidaram-na a buscar insistentemente na reflexão sobre o ser humano os motivos de uma nova pedagogia – que não se esquecesse da dimensão espiritual inerente à pessoa. Assim cria uma pedagogia essencialmente nova, essencialmente distinta, porque especialmente de cunho religioso (AVELAR, 1978, p.93-94).

As convergências e divergências de Montessori e Lubienska estão na visão antropológica de homem que ambas possuíam. As duas tinham uma concepção espiritualista do homem, mas isso aparece com mais nitidez em Lubienska. Os princípios filosófico-religiosos aparecem claramente em sua orientação, demonstrando a impossibilidade de se fazer um trabalho pedagógico sem base na reflexão sobre as finalidades, ou seja, não se pode viver sem se adotar uma filosofia, do mesmo modo que não se pode falar sem se fazer prosa. Já Montessori tem na Psicologia sua grande aliada nas práticas pedagógicas. Toda a sua formação a levou a buscar os fundamentos do seu método, não em razões de ordem filosófica ou social, mas em resultados científicos (AVELAR, 1978).

É exatamente na concepção antropológica de homem que encontramos o ponto de destaque de Lubienska em relação à Maria Montessori. Enquanto a primeira parte de razões de ordem filosófica para fundamentar sua pedagogia, cujo objeto é o homem em suas três dimensões: corpo, alma e espírito, a segunda valoriza a ação, o empírico, o fazer tem prioridade em relação ao teórico, volta-se mais para a práxis, o homem é colocado em evidência, em sua dimensão prática em oposição à dimensão teórica, e vê o homem como aquele que se prepara para modificar o mundo.

A visão de educação de Montessori é mais situada e concreta enquanto a de Lubienska é mais contemplativa chamando a atenção dos educadores, de forma veemente para dimensão ignorada, esquecida na educação que é a dimensão espiritual, isto é, abertura do homem ao transcendente mostrando que o destino do homem não se consuma na atividade terrestre. Num

mundo que se voltou para a técnica, para os valores econômicos, para a matéria, enfim, o seu brado de alerta é bastante oportuno e necessário, pois o homem não é só matéria. O homem através do domínio do mundo e da técnica chega ao transcendente. É preciso encarar já no mundo a dimensão transcendente. Essa dimensão é acentuada por Lubienska enquanto Montessori acentua a dimensão terrestre (AVELAR, 1978, p.97).

Em Lubienska, o ponto de partida é a educação religiosa, sua pedagogia é orientada por um método próprio, o da liturgia com seus processos pedagógicos específicos, com um ambiente preparado e com um orientador, no caso o professor. Já Montessori não iniciou o seu trabalho a partir da educação religiosa, para ela, o que de fato interessava era a experiência científica. O que aconteceu foi que Lubienska apoiou sua pedagogia espiritualista, nitidamente católica, no método Montessori, ou seja, o método montessoriano serviu-lhe como instrumento de sua pedagogia.

Isto posto, devemos considerar que a introdução do pensamento educacional de Lubienska, via escolas católicas, representava, para aquele momento histórico, a Escola Nova no movimento de educação confessional católico no Brasil que entrou em choque com a escola pública por ocasião das discussões do projeto da LDB da Educação Nacional. A escola particular católica era acusada, pelos defensores da escola pública, de tradicionalista, pois defendia a liberdade de ensino, mas reivindicava para si o direito de ministrar o ensino religioso católico. Da polêmica entre os dois grupos surgiu a necessidade de se inovar o ensino. A escola confessional procurou renovar a educação aplicada em suas instituições sem, contudo, deixar de atender a seus objetivos religiosos.

Frente às exigências nacionais de renovação do ensino, a AEC motivou seus associados a receber um novo método de educação que pudesse preencher as qualidades requeridas pelos objetivos da educação católica e de renovação pedagógica. Os princípios educacionais de Lubienska vieram atender a esses objetivos por serem definitivamente de uma educação religiosa e ao mesmo tempo inserir-se no movimento europeu da escola Nova. [...] Lubienska, no Brasil, teve muito maior influência que Maria Montessori por ser mais explícita em suas idéias de educação religiosa, problema enfrentado pelos brasileiros nas controvérsias entre Escola Pública e Escola Católica (AVELAR, 1978, p.113).

Saviani compreende que a questão que estava em pauta era a de renovar a escola confessional sem abrir mão de seus projetos religiosos. Para os colégios católicos, cujos alunos pertenciam às elites econômica e cultural, era, mesmo, uma questão de sobrevivência. Com efeito, com o predomínio do ideário renovador, as famílias de classe média tendiam a usar, como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos, a sintonia metodológica com as novas ideias pedagógicas. A Igreja necessitava renovar-se pedagogicamente sob o risco de perder a clientela. O caminho que a Igreja Católica encontrou para responder a essa exigência foi assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina (SAVIANI, 2007a).

A proposta pedagógica do Colégio Santa Cruz baseava-se na metodologia montessoriana e já era conhecida pelas primeiras irmãs que para cá vieram assumir a educação do Colégio. Como já foi dito, esse método fazia parte do movimento da Escola Nova, que propunha uma educação cujo centro das atividades fosse os interesses e as necessidades da criança e que as atividades escolares estivessem baseadas no caráter lúdico das atividades infantis. Entre os princípios que norteavam o método Montessori podemos observar: a construção da personalidade através do trabalho; a liberdade; a ordem; o respeito à normalização e o ritmo de desenvolvimento próprio da criança. A revista de comemoração dos 40 anos do Colégio esclarece que a aprendizagem, segundo o ritmo de cada criança, alicerçou e alicerça o trabalho dessa escola desde o começo de suas atividades (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1993 p.7).

No Colégio Santa Cruz, assim como em tantos outros que adotaram o método em questão, o espaço físico foi pensado para que as crianças pudessem satisfazer suas necessidades básicas: as pias, a lousa, as mesas, as cadeiras as estantes, como os demais materiais, tinham tamanhos e pesos que garantiam a livre movimentação das crianças. O material montessoriano foi adquirido para uso das professoras e das crianças, pois, segundo o método, esses materiais visavam promover a aprendizagem nas diferentes áreas: sensorial, vida prática, linguagem, Matemática; são autocorretivos, graduados, isolam as dificuldades; devem ser explorados segundo a lição dos três tempos: informação, reconhecimento, e fixação do vocabulário (MONTESSORI, 1965).



Figura 17: Sala de aula do jardim de infância – 1952
Fonte: Colégio Santa Cruz.

Com a implantação do método foi necessário um tempo para a adaptação das crianças, por isso não seria viável um plano de aula. O que ocorreu nas primeiras semanas foi a tentativa de ambientar as crianças com conversas, histórias e brincadeiras. Um instrumento utilizado para se contar histórias, e que chamava a atenção das crianças por ser uma tecnologia nova para o Brasil, era os “slides”, único material didático que as irmãs trouxeram da Espanha. Segundo relatos de Irmã Pilar, como os “slides” eram em espanhol, elas tiravam o som e utilizavam apenas as imagens, contando assim a história que elas mesmas criavam.

Com o tempo, o planejamento passou a ser feito geralmente partindo de uma ideia central ou de um centro de interesse, que era a introdução de um assunto interessante e que dava margem a conversas, observações dirigidas, realizações práticas, passeios, enfim, um grande número de atividades variadas organizadas pela professora. Como exemplo disso, tem-se as datas

comemorativas, como a Páscoa, dia das mães, semana da pátria, Natal, dias dos pais, dia das crianças, dia do soldado, proclamação da República, etc. Estas datas comemorativas faziam parte do currículo e, na sua aplicação as crianças eram levadas a desenvolver atividades, trabalhos, brincadeiras e histórias que culminavam com o evento festivo, que, muitas vezes, era realizado com toda a comunidade escolar com a presença dos pais, outras, só com alunos e corpo educativo.

Outro exemplo de centro de interesse foi encontrado no caderno de regência de uma das professoras, cuja idéia central era uma fazenda e, para isso, a sala de aula foi ornamentada de acordo com o tema. Todas as aulas da semana, Português, Matemática, Ensino Religioso, aula de canto, trabalhos manuais, Inglês, Educação Física, foram preparadas em torno da idéia central da fazenda (ANEXO D). Também foi observado que nas atividades a serem realizadas com as crianças, dava-se ênfase à utilização de jogos, de material lúdico, de desenho, ou seja, os exercícios práticos ocupavam papel preponderante nos fazeres pedagógico. Vale ressaltar que tais atividades aparecem mais nas aulas voltadas para o ensino primário com crianças na idade de seis e sete anos.

O currículo do curso primário, que se destinava à preparação dos alunos para os estudos ginasiais, e, portanto, tinha um caráter propedêutico, abrangia as seguintes disciplinas: aula de religião, alfabeto, leitura, caligrafia, ditado, Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, história do Brasil. Tais disciplinas faziam parte do programa de exames de admissão ao primeiro ano do Curso Ginásial.

Já no Jardim-de-Infância as crianças eram menores, de quatro a seis anos, e era visto mais como um espaço mais para se educar do que para se instruir, visando mais ao desenvolvimento preparatório para a vida prática do que ao desenvolvimento intelectual. Assim, foi possível observar, nos documentos analisados, que as brincadeiras eram uma das estratégias pedagógicas centrais. Mas, mesmo sendo crianças, o ensino tinha ser fecundo e, por isso, a atuação das professoras deveria ser pautada na ciência, na compreensão e no amor.



Figura 18: Alunos do jardim de infância durante momento de recreação – década de 1950

Fonte: Colégio Santa Cruz.

Desde o início da pré-escola, o Colégio Santa Cruz sempre se ocupou, além do cuidado com os pequenos, em oferecer-lhes a formação integral, educando-os para a humanização e para a construção de valores. Para isso as professoras se apoiavam no lema de Santa Joaquina: “Fazei tudo por amor, nada por força” (PROPOSTA..., 2005).

Foi possível notar também que, além das práticas pedagógicas embasadas na ciência pedagógica da época, na compreensão e no amor, entre os principais fundamentos figurou a catequização, um dos pilares de todo o trabalho realizado com as crianças. Aproveitavam-se as datas comemorativas, Páscoa, dia da mãe, dia do pai, Natal, que eram momentos propícios para se evangelizar, trabalhando-se com a formação espiritual das crianças. Com a finalidade de cumprir com um dos propósitos para os quais para cá vieram, que era o de oferecer uma educação que pudesse moldar o caráter do educando conforme os preceitos e valores morais católicos, tais irmãs evidenciavam, assim, a tentativa de moldar as crianças, cabendo às educadoras este papel, a fim de que viessem a atender as necessidades da Igreja Católica e da sociedade. O Colégio Santa Cruz, por meio das irmãs, configurou-se como um espaço privilegiado para o cumprimento desta

missão. Muitas das atividades eram organizadas com este intuito, buscando despertar nas crianças o sentimento religioso.

A exemplo disso, no dia 4 do mês de outubro de 1954, foi realizada uma reunião pedagógica com o corpo docente, em uma das salas do colégio, quando ficou determinado pela diretora, D. Luzia de Mattos Braga, em função da aproximação do dia de Nossa Senhora Aparecida Padroeira do Brasil, que as professoras aproveitassem todas as oportunidades para inculcar nas crianças o amor à Nossa Senhora em cumprimento de seu dever (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1954, f 3).

Essa prática ainda se faz presente no Colégio. Como exemplo disso, no mês de maio, dedicado a Maria, com a finalidade de estimular nas crianças o amor para com o ente querido que lhes deu vida, os alunos são convidados pela direção a estarem no Colégio um pouco mais cedo para um momento de reflexão na capela. Essa reflexão é sempre dirigida pela Irmã Pilar, que está no Colégio deste o momento da fundação.



Figura 19: Irmã Pilar em momento de reflexão com os alunos do colégio – 2008
Fonte: Colégio Santa Cruz.

Nota-se que no extenso trabalho educativo-catequético, realizado pelas freiras do Colégio Santa Cruz, diversas atividades extrapolavam o âmbito do Colégio atingindo a vida social e familiar das crianças. Eram ações organizadas com o objetivo de produzir sujeitos comprometidos com os valores católicos com forte sentido religioso, também despertavam o sentido patriótico, a fim de garantir a construção de cidadãos fiéis, não só a Deus, mas também à Pátria.

Para isso muito contribuíram as datas comemorativas como 7 de Setembro, Dia do Soldado, Proclamação da República, Dia da Bandeira. Nessas datas, as professoras valiam-se da imagem do personagem histórico ou da data em si para instigar o sentimento de patriotismo nos alunos. A Semana da Pátria é um bom exemplo de atividade que envolvia os alunos do Colégio e seus familiares assim como toda a comunidade, pois os festejos de comemoração da Semana de Pátria sempre acabavam com o desfile de 7 de Setembro, quando as crianças “o futuro do Brasil de amanhã” marchavam pelas ruas da cidade.



Figura 20: Alunos do colégio Santa Cruz em desfile pela comemoração do dia 7 de setembro – década de 1960

Fonte: Colégio Santa Cruz .

Outra forma de envolvimento do aluno, seus familiares e a comunidade era a celebração da missa. Ao final da programação de determinadas datas

comemorativas, geralmente as de cunho religioso, era celebrada uma missa, pelo vigário local. O culto religioso tornou-se marca específica da formação almejada pelas freiras que pretendiam, com sua pedagogia missionária, nutrir, com a palavra de Deus, as crianças, mas também seus familiares, pois, na formação moral das crianças, os pais deveriam atuar conjuntamente com as professoras: não bastava ensinar as crianças, era preciso que os pais também assumissem este compromisso.

A celebração da missa, culminando com o festejo de uma data comemorativa como, por exemplo, a Coroação de Nossa Senhora no final do mês de maio, era uma forma de se estender às famílias dos alunos uma formação religiosa sólida, imprescindível na educação das crianças. Com essa prática, fica muito claro que a escola existia para ensinar e formar, mas era também um meio para a expansão da fé católica. Aliás, potencializar o diálogo e a relação corresponsável com a família é apontado, na Proposta Educativa Vedruna, como um de seus grandes desafios (PROPOSTA..., 2005).

As Irmãs da Congregação das Carmelitas da Caridade de Vedruna tinham um ideário: vieram para a “salvação das almas”, como nos dizeres de Irmã Pilar: “Como o que nos movia era o amor a Cristo e salvar as almas, porque não tinham quem as ensinasse que Deus existia e tantas outras coisas” (MEIRA; IGLESIAS, 2003, p. 37) e, para tanto, o meio era a educação, ou seja, a sala de aula. Em primeiro lugar, a religião e, junto com ela, as matérias científicas e a iniciação profissional. É interessante notar, nas fotos cedidas pelo Colégio⁴, que, nas salas de aula, havia sempre um símbolo religioso, como um crucifixo, um quadro de Nossa Senhora ou de outro santo, deixando evidente o quanto o símbolo religioso era associado às ações empreendidas pelas irmãs, revelando uma preocupação com a educação religiosa ou com o sentimento religioso.

⁴ Quanto a utilização de fotos do Colégio pelo estudo em questão, ressaltamos que as fotografias podem servir a uma melhor compreensão do universo da escola. Como esclarece o professor Armando Martins de Barros, as fotografias como signos simultaneamente icônicos, simbólicos, podem nos informar sobre a instância da cultura escolar, elas nos permitem indicar os sujeitos que dela participaram. As fotografias confirmam um definitivo instante e lugar, um espaço-tempo. A imagem diz, sempre, um ali e um agora sobre a escola (BARROS, 2005).



Figura 21: 1ª sala da aula – 1953

Fonte: Colégio Santa Cruz.

Em relação à alfabetização, isso já ocorria no Jardim-de-Infância e as professoras utilizavam-se do método montessoriano baseando-se em materiais concretos, palpáveis, levando as crianças a decifrarem os símbolos, as letras, através de materiais apropriados para a alfabetização como: caderno pedagógico, carimbo, livros confeccionados pelas próprias professoras, com destaque para as gravuras, palavras e pequenos textos relacionados a um tema. Segundo relato de ex-professoras, nos primeiros tempos o Colégio não utilizava cartilhas para a alfabetização.

Todas as preparações de aulas eram escritas à mão, como se observa no caderno de regência⁵ de uma das ex-professoras do Colégio e, na falta do mimeógrafo ou qualquer outro avanço tecnológico para a época, as reproduções

⁵ Maria Elisabeth Blanck Miguel nos alerta para o fato de que o estudo das instituições escolares por meio dos documentos que registram sua história, nem sempre é fácil ao entendimento do pesquisador e nem sempre se encontra à sua disposição de forma organizada e em arquivos para consulta (MIGUEL, 2007). Portanto, às vezes cabe ao pesquisador “reconstruir” a história da instituição com os documentos aos quais consegue acesso, nesse caso, o caderno de regência torna-se um grande aliado aos fatos que se quer relatar. Nesta pesquisa o caderno de regência utilizado se refere a um período posterior à implantação do Colégio Santa Cruz. No entanto, na falta de um outro documento da época pesquisada, este tem grande importância por se ter uma idéia de como eram preparadas as aulas. O caderno de regência já era utilizado desde os primeiros tempos.

das atividades para os alunos eram feitas pelas próprias professoras. Para isso, elas preparavam uma gelatina que era colocada em uma forma, pegavam a folha de atividades preparada e a colocavam sobre a gelatina e, em seguida, sobre outra folha de papel em branco. Isso era repetido por várias vezes, relata Irmã Pilar, afirmando que essa técnica era bastante trabalhosa e nem sempre dava o resultado esperado, na maioria das vezes ficavam faltando algumas letras que tinham ser preenchidas pelas professoras antes de entregar as atividades para os alunos (ANEXO D).

O uso do uniforme, como parte da cultura escolar que para Dominique Júlia é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, também (2001), já se fazia presente desde os primeiros tempos como se observou nas fotos, saia ou calça azul marinho, camisa branca, gravata, boina, meias brancas e sapatos pretos.



Figura 22: Festa da 1ª formatura – 1953

Da esquerda para a direita, sentadas À frente: Ir.Laura Amélia Lopez, Ir. Iluminada, Ir.Pilar, Ir.Rosina e Ir.Maria Elena. Na fila atrás, da esquerda para a direita, temos identificadas apenas duas Irmãs: Ir. Maria Dolores e Ir.Rosário⁶

Fonte: Colégio Santa Cruz.

⁶ Temos também alguns membros da comunidade e professores da época, porém não foram identificados.

No Brasil é a partir das primeiras décadas do século XX que os uniformes escolares começaram a ser mais comuns, identificando os alunos de diferentes escolas e classes sociais. Em sua origem, o uso do uniforme apresenta três características básicas: representa a identidade da instituição, promove a segurança dos alunos fora da escola e estimula o orgulho dos estudantes pelo colégio no qual estudam. É interessante notar nas fotos coletadas, que o uniforme escolar vai retratando a mentalidade de determinada época. As saias e calças evoluíram em modelo, tamanho e cor, isso porque a cultura escolar é o reflexo de uma cultura mais ampla, a cultura social. Portanto, se hoje os uniformes priorizam conforto, a praticidade e uma estética jovem e bonita, é em função da ideologia do nosso contexto social que valoriza estes aspectos.

O uso do uniforme era uma regra a ser cumprida por todos os alunos do Colégio Santa Cruz e o não cumprimento acarretava em penalidades, como, por exemplo, a de não assistir às aulas. Tal procedimento ficou registrado em ata durante a realização de uma reunião pedagógica no dia 3 de março de 1954, quando participaram a direção e o corpo docente. Ficou determinado: os alunos terão de assistir às aulas com o uniforme completo; não sendo assim, não se deverá deixar entrar (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1954, f 2).

A fila, enquanto parte da cultura escolar, também era um procedimento comum no Colégio Santa Cruz. Embora não haja registro da descrição dessas filas, ex-alunos relatam que elas eram organizadas, separando-se meninos e meninas como era o costume da época. A formação de fila, enquanto prática pedagógica é justificada como necessária para a organização da rotina, o uso do tempo e dos espaços e das atividades escolares. Assim esclarece Foucault:

[...] A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: fila de alunos na sala, nos corredores, nos pátios [...] As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também melhor economia de tempo e dos gestos [...] (FOUCAULT, 1987, p.125-126).

A formação de filas foi assunto de uma reunião pedagógica que aconteceu no dia 3 de março de 1954, na sala da direção do Colégio Santa Cruz, e que contou com a participação do corpo docente e da direção, conforme verificado na análise dos documentos. Ficou determinado na reunião que os professores deveriam exigir dos alunos disciplina em sala de aula bem como a formação de filas (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1954, f 2).



Figura 23: Alunos do Colégio Santa Cruz – década de 1960
Ir. Maria do Carmo D' Evan e a professora Neiva Tozzo
Fonte: Colégio Santa Cruz.

Assim, percebe-se nas falas de ex-professores, que essa prática também estava relacionada a uma prática disciplinar baseada na ideia de que meninas são mais frágeis, mais organizadas e obedientes do que os meninos e, portanto, era a fila das meninas que entrava primeiro na sala, servindo de exemplo de bom comportamento para os meninos. Esse procedimento ressalta a maneira com que

os professores controlavam e moldavam os alunos segundo as exigências dos padrões culturais da época.

Como todo colégio de cunho religioso, o Colégio Santa Cruz era fundamentado sobre os princípios de autoridade e obediência. Depoimentos de ex-professores nos dão conta de que as cobranças iam desde a postura do professor em sala de aula até a preparação das mesmas, que era feita num diário e revisada pela diretora. Para a preparação das aulas, os professores deveriam usar o livro das classes, os da biblioteca e outros que tivessem em casa, de uso particular. A direção acompanhava o planejamento diário, mensal e anual de suas atividades. Na documentação analisada, foi possível constatar tal fato. No dia 15 do mês de março de 1955, foi realizada uma reunião pedagógica com a presença da diretora, D. Luzia de Mattos Braga, e os professores do colégio, cujos avisos foram os seguintes:

- 1) Cuidem as professoras de não falar demasiado alto nas aulas, porque a mais do desgaste da garganta está muito feio e é pouco educativo;
- 2) Deixem limpas as aulas, sobretudo de papel;
- 3) De [sic] tarefa todos os dias sem serem excessivas em quantidade e procurem corrigi-las cada dia;
- 4) As notas e os livros de chamada fiquem terminados no último dia do mês. Cada 2ª feira leve [sic] o diário na diretoria para passar visto;
- 5) Procurem faltar o menos possível. (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1955, f 3).

Nos documentos analisados, também se observou que os alunos eram homenageados, recebiam premiação por seus feitos pedagógicos em momentos de competição, por ocasião, por exemplo, das avaliações semestrais, quando as professoras eram orientadas a realizar competições entre os alunos, dividindo-os em equipes e valendo-se de jogos e outros meios para despertar seu interesse. A ata de reunião pedagógica realizada no dia 02 junho de 1964 registra que as professoras deveriam usar, sobretudo na Aritmética, a intuição e os materiais concretos que levassem os alunos à compreensão dos fatos (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1964a, f 9).

A questão da premiação também surgiu por ocasião da preparação da Semana da Criança, quando foi realizada, nos últimos dias do mês de setembro, uma reunião pedagógica com a diretora do colégio e os professores, e ficou decidido que, na Semana das Crianças, seriam selecionados os alunos que iriam receber prêmios dos campeonatos de leitura, nos 1º e 2º anos; de Aritmética, no 3º e de Conhecimentos Gerais e verbos nas 4ª e 5ª séries (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1964b, f 10).

No entanto, nos esclareceu Irmã Pilar que, de acordo com a Proposta Educativa Vedruna (2005), as competições eram estímulos dados para se motivar o desejo de crescer no estudo, não era para competir e ter prêmios e sim para que os alunos se conscientizassem de sua dignidade e de seus direitos e os reivindicassem. A proposta era a de educar para a fraternidade e não para a repressão. O desejo era o de formar o ser humano, consciente, transformador, crítico, dinâmico, criativo, competitivo com a causa do Reino, segundo os apelos da Igreja como também desenvolver hábitos de respeito, escuta, diálogo, integração das diferenças e fomentar a convivência pacífica dentro da pluralidade. Assim, as competições tornavam-se meios de se promover a cooperação entre os alunos e que essas experiências lhes servissem para a vida.

Ainda com relação às competições observa o professor César de Alencar Arnaut de Toledo que estas já faziam parte do Ratio Studiorum, o método pedagógico dos Jesuítas organizado pela companhia de Jesus que fora pensado para ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos que freqüentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo. Esclarece Arnaut de Toledo:

Merece destaque, também, no documento, a parte que regula e cria normas para provas escritas e, em seguida, a distribuição de prêmios, pois são indicações importantes da estrutura e do funcionamento, das técnicas e também da metodologia utilizada pela Companhia em seus colégios. Foram também decisivos pelo fato de terem definido ou contribuído grandemente para definir os próprios ideais pedagógicos do mundo moderno. [...] A disputa foi então introduzida como mais um recurso pedagógico eficaz, indicado após a disposição sobre os exercícios basicamente, repetições de aulas havidas, ao modus parisiense (ARNAUT DE TOLEDO, 2000, p.186).

A coeducação também fez parte do Colégio Santa Cruz desde o momento da fundação como esclarece a revista de comemoração dos 40 anos do Colégio. "Fenômeno natural hoje, a coeducação não existia quando do início das Comunidades Vedralva. A ruptura desse tipo de preconceito e discriminação fortaleceu o projeto da fundadora que, hoje, canonizada, pode ver coroada de êxito uma iniciativa que afrontava os valores da época" (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1993, p.7). O que se faz necessário entender nessa questão, com relação ao Brasil, é que, embora a questão da coeducação tenha sido condenada pelo Papa Pio XI, na Encíclica *Divini Illius Magistri*, publicada em 31 de dezembro de 1929, na legislação brasileira nada consta a respeito, como esclarece Maria de Lourdes Urban:

No Brasil a co-educação nunca foi objeto de lei civil, nem eclesiástica. Nas constituições brasileiras, não se fala desse assunto, nem nas orientações eclesiais. O que há é uma cultura trazida pelos jesuítas e seguida em geral pelos protestantes e católicos, segundo a qual criou-se, em espaços separados, as escolas para meninos e as escolas para meninas, cuja cultura provinha da Europa, seja da Alemanha, seja da Itália ou de Portugal (URBAN, 2003, p.89).

Outro ponto a ser esclarecido é que a Congregação veio a Maringá para atender educacionalmente os filhos dos pioneiros que, na sua maioria, pertenciam a uma classe social mais abastada e que desejavam para seus filhos uma educação mais refinada. A separação por gênero era inviável porque, no caso da educação dos meninos, condizente com o que se esperava, teria de ser uma congregação religiosa masculina, o que só viria a acontecer em 1958, quando da chegada dos Irmãos Maristas em Maringá. Essa nova escola passou a atender os meninos a partir dos sete anos de idade, ficando o Colégio Santa Cruz com a coeducação no Jardim-de-Infância e da 1ª à 4ª série. Não existe nenhuma justificativa para esse procedimento nos documentos do Colégio, isso se tornara uma tradição e não se discutia o assunto.

A comprovação desse fato pode ser observada na ata de resultados finais de 1960, assinada pelo inspetor federal. A ata, datada do dia 06 do mês de

dezembro de 1960, registra o processo de apuração das notas finais e nota global dos alunos da 4ª série do Curso Ginásial, em que se observou que, todas eram meninas. Foi possível observar também as matérias, segundo a anotação da ata, que reproduz o resultado dos exames finais da 4ª série do Curso Ginásial, sendo possível perceber bem a estrutura curricular proposta pelo Colégio Santa Cruz para aquele ano de 1960 que constava das seguintes disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, História Geral, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho e Canto (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1960 f 1).

Foi possível observar, nos relatos de Irmã Pilar, que a coeducação foi uma experiência boa e era importante para a convivência e para a formação da personalidade. Cada sexo trazia suas características próprias e, na sala de aula, os conflitos entre essas características eram oportunidades para os alunos aprenderem a se respeitar, a se conhecer e a se firmar como homens e mulheres.

O internato fez parte do Colégio Santa Cruz desde 1953. Informou-nos Irmã Pilar que eram alunas que moravam em outras cidades ou nos sítios e fazendas. Assistiam às aulas junto com as externas. Depois, tinham seus horários de acordo com as necessidades, estudos, recreio e outras atividades de acordo com a idade. Embora não havendo nenhuma documentação ou registro no Colégio que esclareça, com maiores detalhes, o dia-a-dia das internas, possivelmente o Colégio Santa Cruz tenha seguido com o regime de internato segundo os moldes da época: despertar nas educandas qualidades que eram essenciais a uma mulher e, para isso, oferecia às alunas uma gama de conhecimentos que a sociedade considerava apropriada para as moças das classes mais abastadas. Assim, o internato tornou-se importante instrumento pedagógico e era o grande aliado das práticas educacionais, uma vez que as meninas ficavam isoladas de todo contato com o mundo externo. Mundo esse considerado, pelas famílias, mau e corrupto.

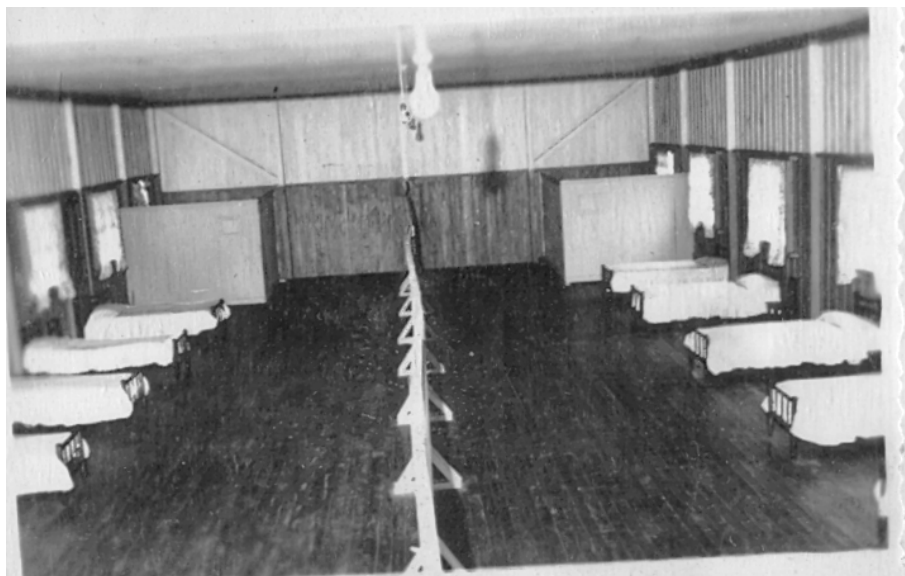


Figura 24: Dormitório das alunas internas – década de 1950

Fonte: Colégio Santa Cruz.

Era necessário que as famílias buscassem meios apropriados para proteger suas filhas de tal experiência. No regime de internato, nos colégios, essas ficavam livres desse contato e isso era muito importante, principalmente durante os primeiros anos da juventude. Assim, as educandas estariam protegidas das más influências e livres dos pensamentos negativos que se faziam presentes nesse mundo externo. Desta forma, quando terminavam os estudos, já estariam fortalecidas e, ao voltarem para o mundo exterior, não seriam corrompidas por ele, ao contrário, fortalecidas, atuariam como focos de recristianização da sociedade (MANOEL, 2008).

O Colégio Santa Cruz, desde sua constituição, recebeu visita de órgãos públicos federais, estaduais e municipais para avaliar os vários aspectos do bom funcionamento da escola tais como: instalações, regimento escolar, formação dos professores, rendimento dos alunos, procedimento normal, tanto nas escolas privadas como nas escolas públicas, embora nos relatasse Irmã Pilar que as visitas dos inspetores não eram frequentes nos primeiros tempos da Instituição.

As professoras preparavam os alunos pelo ensino dos conteúdos propostos pelo programa oficial da Inspeção de Ensino. A avaliação dos rendimentos dos alunos, segundo os relatos de Irmã Pilar, era sempre muito tensa. Havia sempre grande preocupação por parte das professoras de que todas

as crianças estivessem de fato preparadas para a avaliação. As provas eram organizadas pela própria Inspetoria e aplicadas por um inspetor e duas examinadoras vindas de outra escola. Foi possível encontrar, nos documentos do Colégio, um livro-ata que registrou uma reunião pedagógica nas dependências do Colégio Santa Cruz, cujo assunto em pauta eram os exames finais do 4º ano.

A reunião aconteceu no dia 21 de novembro de 1953 e foi realizada na Diretoria do Colégio, com a participação do corpo docente para tratar dos exames finais do 4º ano. Ficou resolvido que os exames do 4º ano seriam feitos pela Inspetora de Ensino e por duas examinadoras vindas de outra escola. Os demais exames seriam realizados pelas próprias professoras do Colégio. Consta, também, que cada professora deveria preparar, em folhas separadas, as questões do exame e as médias mensais de cada aluno e que esses exames seriam realizados no mês de dezembro. Os boletins de promoção seriam entregues no dia 12 e os diplomas de 4º ano, no dia 13 de dezembro, às 04 h da tarde. Por ocasião da entrega dos diplomas seria realizada uma festinha, oferecida aos pais e mestras e a diretora, D. Luzia Braga, faria um discurso de cumprimento. Assinaram a ata, Edy F. Andrade, Rosário Suarez e Luzia de Mattos Braga (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1953a, f 1).



Figura 25: 1ª formatura dos alunos da 4ª série da professora Edy Andrade – 1953
Fonte: Colégio Santa Cruz.

Com relação à foto acima vale lembrar Flávia Obino Corrêa Werle ao dizer que os quadros de formatura ilustram um ato pedagógico e formativo anterior, testemunhando, para a sociedade e para aqueles que continuam na escola, o sucesso do empreendimento formativo da instituição. Os quadros de formatura são um sinal e um testemunho da ação institucional e da missão educativa alcançada. Eles também servem de exemplos ao fixarem imagens de sucesso ao sinalizar o fim da formação de um determinado curso, e ao serem expostos despertam em seus apreciadores a alcançarem também seus objetivos (WERLE, 2009).

Ainda com relação aos exames finais do 4º ano do Curso Primário, registra-se a ata de exame realizado no dia 5 de dezembro de 1953 com a presença da inspetora de ensino, Lídia Ribeiro Dutra da Silva, e da examinadora, Holanda Duarte. A sala era regida pela professora Edy F. Andrade e constava de nove alunos matriculados. Foi feita a chamada antes de se dar início à avaliação e verificou-se a presença de oito alunos. Concluído o exame, constatou-se a ausência de uma aluna e apurou-se o resultado (ANEXO E). A mesma documentação foi encontrada referente aos exames finais do 3º ano do Curso Primário, regido pela professora Lucia Moreira, que aconteceram no mesmo dia e com os mesmos procedimentos (ANEXO F).

Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato de o Colégio Santa Cruz, uma instituição confessional católica, ter, no seu passado e mesmo atualmente, uma direção leiga. Isso se justifica pelo fato de que as religiosas fundadoras do Colégio eram estrangeiras e precisavam revalidar seus diplomas aqui no Brasil para depois assumirem a direção do Colégio. Esclarece Irmã Pilar que, até que isso se deu, o Colégio ficou sob a direção de leigos, tendo como primeira diretora a professora Célia Colichio e, em seguida, Luzia de Mattos Braga, Magdalena T. Bretz e José Hiran Sallee.

Após a revalidação dos diplomas e com a documentação exigida em ordem, as irmãs assumiram a direção do Colégio, tendo como primeira diretora religiosa a Irmã Pilar Sánchez Fernandez Alonso, depois a Irmã Felisa Quincoces, Irmã Maria Dolores Fernandez Alonso, Irmã Virma Barion, novamente Irmã Maria Dolores Fernandez Alonso e outra vez Irmã Virma Barion.

Hoje, a história é outra. Em 1999, por nomeação, foi escolhida uma ex-aluna do colégio e professora Anna Thereza Valias Meira, que exerce o cargo até os dias atuais. Decisão esta tomada pela Congregação que optou, à exemplo de outros colégios europeus, que as irmãs estivessem em outras frentes de trabalho e que leigos, que comungassem com o carisma Vedruna, assumissem esta missão. Assim, as irmãs teriam mais tempo disponível para o trabalho com projetos sociais como é o caso do Projeto Social Santa Cruz que visa atender a crianças de seis a 12 anos incompletos e adolescentes de 12 a 18 anos, em regime de contraturno escolar.

O Projeto Social Santa Cruz, cujo lema é “Recriando o Saber”, teve início em 1999 e oferece aos seus integrantes, provenientes das camadas mais carentes da sociedade, várias oficinas como: artes, capoeira, futebol, Filosofia, espanhol, informática, educando de acordo com a proposta educativa Vedruna, cujos objetivos específicos são: desenvolver aptidões através de atividades lúdicas, orientar quanto à vivência familiar e grupal, respondendo, assim, com um comportamento adequado nos ambientes que frequentam. O projeto também promove momentos de lazer, recreação e passeio e procura despertar nos seus educandos o hábito da oração, o respeito ao ser humano, acima de tudo, trabalhando, assim, a sua cidadania. Além disso, oferece alimentação regular bem como um trabalho sociofamiliar, de acompanhamento e encaminhamento às famílias.

Mesmo com parte do tempo comprometido com os trabalhos realizados junto ao projeto social, as irmãs não descuidam do Colégio. Foi possível perceber, durante as visitas à Instituição, a presença marcante da Irmã Maria López. Ela sempre estava lá, se não o dia todo, pelo menos parte do período. Ela é responsável pelo acompanhamento pastoral do Colégio e, dentro das possibilidades, atua como conselheira, falando com os alunos, tratando de inserir alguns elementos que o trabalho pedagógico não alcança. Nas dependências do Colégio, em uma sala especial para atendimento particular, Irmã Maria López atende os casos que requerem maior cuidado. Também se tornou um elo entre professores e funcionários, amenizando conflitos e criando um ambiente entrosado e principalmente o Espírito de Família, típico de Santa Joaquina e que se faz presente também na proposta Educativa Vedruna.

Seu estilo educativo, baseado no amor e na compaixão; seu jeito próximo e simples, familiar e alegre; sua valorização de cada pessoa e a confiança em suas possibilidades; seu sentido de compromisso e solidariedade; sua firmeza na busca de metas sempre mais altas levava-a a exercer uma ação educativa e transformadora de longo alcance, que chegou até os dias de hoje (PROPOSTA..., 2005, p.6).

Sua atuação junto aos professores se dá através das reuniões pedagógicas, quando proporciona ao corpo docente momentos de reflexão. Também promove momentos de reflexão com os pais, seja na educação dos filhos ou entre os cônjuges, além de ser responsável pelo retiro com os alunos. Percebe-se, com isso, que, embora tenha uma direção leiga, os elementos religiosos estão presentes na pedagogia do Colégio Santa Cruz, fato esse comum em se tratando de um colégio confessional católico. Em toda a sua história, o Colégio Santa Cruz teve várias denominações:

Em 1952, registrado sob o número 299/52, denominava-se Escola Santa Cruz, mantendo apenas o Curso Primário (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1989).

Em 1956, por meio da portaria 522 de 23/02/1956, é autorizado o funcionamento do Ginásio, passando a Escola a denominar-se Ginásio Santa Cruz (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1989).

Em 1959, começou a funcionar a Escola Normal. O decreto nº 27.434 de 12/01/1960 autorizou o funcionamento da Escola Normal Secundária Santa Cruz, reconhecida pelo decreto nº 12.971 de 12/11/1968 como Escola Normal Santa Cruz (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1989).

Em 1971, pelo decreto nº 22006/70, a Escola passou a denominar-se Colégio Santa Cruz, iniciando-se sua reorganização em função da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71 (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1989).

Em 1973, foi implantada a reforma do 2º grau sob o parecer 204/73 de 06/12/1973. Além do 1º Grau completo e de cursos de pré-escolar, o Colégio oferecia, em nível de 2º grau, dois cursos profissionalizantes: Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas e Desenhistas de Arquitetura (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1989).

Em 1983, sob a resolução nº 2. 381/83 de 23/06/1983, o Colégio passou a atender a educação infantil, 1º e 2º graus. Em decorrência, esse estabelecimento passou a se denominar Colégio Santa Cruz, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (COLÉGIO SANTA CRUZ, 1989).

Hoje, o Colégio Santa Cruz mantém classes de educação infantil e cursos regulares de Ensino Fundamental e Ensino Médio para alunos de ambos os sexos, atendendo, no total, 800 alunos. Funciona em regime de externato, no período diurno, nos turnos matutino e vespertino. Atende a uma clientela provinda de diversos pontos da cidade, socialmente caracterizada como classe média e os pais apresentam grau de instrução oscilando entre o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Conta com um espaço físico de 12.383,75m², área construída de 8.683,09m², possui um espaço destinado ao esporte com três quadras, totalizando 2.909,24m², com 25 salas de aulas com metragem, em média, de 60m², uma biblioteca com 114,40m², cinco laboratórios, área de lazer: duas praças de alimentação, pátio e três salas de atendimentos aos pais.

O Colégio foi crescendo junto com a cidade dando suporte aos pioneiros, pois se comprometia a garantir uma boa educação para seus filhos. Comprometida com o saber integral da criança e do jovem, grande parte de seus alunos atuais são filhos ou netos de ex-alunos. Buscando o desenvolvimento sistemático e crítico do conhecimento científico, historicamente produzido e acumulado pela humanidade, e resgatando os seus valores culturais, o Colégio Santa Cruz é, hoje, marco referencial da educação na cidade de Maringá.

É possível perceber, nos documentos analisados, que alunos e alunas egressos do Colégio Santa Cruz, ao longo do tempo, ocuparam cargos e lideranças de suma importância em diversos segmentos sociais, tanto no âmbito local, quanto nos âmbitos regional e nacional, decidindo, inclusive, questões políticas, sociais e econômicas, ou seja, marcaram e ainda marcam a história maringaense.

Deve-se, no entanto, considerar que o Colégio Santa Cruz, por ser uma instituição confessional católica, tinha um compromisso com as camadas pobres da sociedade. Entendemos, no decorrer de nossa pesquisa, que esse compromisso sempre esteve presente nas intenções de Santa Joaquina,

fundadora da Congregação responsável pelo Colégio. No entanto, esse compromisso se confrontava com uma situação real contraditória. A sobrevivência do Colégio Santa Cruz estava e está diretamente ligada ao pagamento de mensalidades que incluíam e incluem a instrução e a prestação de serviços. Assim sendo, arcar com tais despesas era impraticável para as camadas pobres da sociedade.

Importante se faz ressaltar que a criação do colégio Santa Cruz deve ser compreendida como parte da estratégia católica para conter o avanço do protestantismo na cidade recém fundada. Também para oferecer aos filhos das famílias de recursos uma educação católica e a inculcação desta na sociedade que se constituía. Através desta ação a Igreja buscava exercer influência nas questões sociais, ideológicas e culturais, inculcando valores morais e formando o povo conforme a doutrina católica. A igreja entendia que seria impossível influir nas políticas governamentais, cristianizando a nação e o Estado, sem aos menos contar com uma elite católica realmente preparada e em condições de por em movimento as massas eleitorais em torno dos ideais católicos, era preciso difundir os conhecimentos e dogmas cristãos, cabendo à escola um papel decisivo nesse empreendimento.

No entanto se os objetivos da fundadora da congregação não foram alcançados em Maringá, foram atendidos os objetivos da Igreja Católica. O colégio Santa Cruz se destacou no cenário educacional maringaense oferecendo aos seus alunos um ensino de qualidade, comprometido com a formação religiosa, moral e profissional uma vez que lá se formaram elementos que ocuparam e ocupam lugar de destaque em diversos setores da sociedade. A prática pedagógica envolvia o conjunto do fazer escolar, determinando desde o princípio da aprendizagem o que se deveria ensinar, as intencionalidades e as finalidades da Proposta Educativa Vedruna, as quais expressavam por meio do currículo, dos conteúdos e de suas práticas, o projeto cultural e social da Igreja Católica.

Na documentação analisada fica evidenciada a intenção que o colégio impunha na formação dos alunos que por lá passaram. São documentos que materializam valores, sentimentos, imagens, expressões de uma congregação

que chegou ao Brasil com objetivos definidos, mas que também atendeu às necessidades políticas e sociais da cidade de Maringá ao educar aqueles que em futuro próximo tomariam as rédeas do poder na sociedade em formação.

O Colégio Santa Cruz fora implantado com o apoio da Igreja e dos grupos dirigentes locais. Estes ajudaram com recursos para a construção do prédio onde seus filhos iriam estudar, pois a educação dos mesmos era um dos meios de demonstrar status e refinamento de seus costumes, além, de atender as aspirações familiares, por uma educação mais elaborada que os pais em muitos casos, não puderam ter, constituindo assim veículo de construção do comportamento social, requerido ao grupo sócio-político dominante de Maringá em seus primeiros anos de existência.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa sobre a origem e o desenvolvimento do Colégio Santa Cruz de Maringá, em seus primeiros anos de existência, sob a direção das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, possibilitou reconhecê-lo em sua identidade institucional católica: é, desde suas origens, um espaço educativo eminentemente religioso.

Partiu-se do princípio de que o ideário da Congregação, ao chegar a Maringá, naquele ano de 1952, de aliar educação religiosa e formação para a cidadania, tenha sido o grande objetivo das irmãs carmelitas e que foi estrategicamente buscado por elas, na medida em que assumiram no Colégio, os saberes veiculados pelo Estado, ao mesmo tempo em que davam a todos os conteúdos e ao mesmo tempo ao espaço escolar um caráter de religiosidade, além de propor claramente o seguimento da fé católica. Com isso, o que percebemos durante nossa pesquisa é que a instância civil e religiosa (Estado e Igreja) foi muito bem articulada por aquelas religiosas recém-chegadas da Espanha.

Considerou-se a relevância da pesquisa para a História da Educação em Maringá, bem como a influência que a Igreja Católica exerceu na formação da elite maringaense, uma vez que as irmãs vieram a pedido do bispo diocesano para atender à educação dos filhos dos pioneiros da nascente cidade e, ao mesmo tempo, atendendo um apelo feito pela elite em formação daquela localidade. Procurou-se mostrar, de maneira sistemática, o maior número possível de informações sobre o período de instalação do Colégio e sua trajetória nos primeiros tempos. No entanto, há grandes possibilidades de continuação das pesquisas dessa instituição, pois várias questões foram surgindo ao longo da pesquisa, além das lacunas deixadas pelos limites do pesquisador e pela grandiosidade que contém toda e qualquer obra educativa. Espera-se que esse estudo possa contribuir como objeto de reflexão àqueles que estão envolvidos com a educação, sobretudo com a temática história das instituições escolares.

No desenvolvimento da pesquisa, procurou-se compreender o processo de formação da Congregação das Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, bem como entender como se deu sua vinda para o Brasil. Tentamos mostrar como algumas mulheres carismáticas ousaram dar respostas à situação de carência na Espanha, como foi o caso, em 1826, de Joaquina de Vedruna, que respondeu em Vic, na Espanha, ao chamado que a impulsionava a formar irmãs que abraçassem todas as necessidades dos povos, seja para ajudar aos doentes, seja para o ensino das meninas, especialmente para aquela camada social à qual o sistema imperante da época oferecia menos oportunidade.

A sociedade na qual Joaquina cresceu e desenvolveu sua obra missionária era empobrecida pelas lutas de poder e pela instabilidade causada por diversas mudanças na direção política do país. Uma nação marcada pela violência provocada pelas contínuas guerras e na qual a mulher vivia excluída da cultura e da vida pública. Mas também um país no qual se estava iniciando a Revolução Industrial e no qual ganhavam força as novas ideias da Ilustração.

Nesse contexto sociopolítico Joaquina de Vedruna sentiu a necessidade de dedicar-se à vida religiosa, antigo sonho seu, e de criar um grupo de religiosas que se ocupassem da educação de crianças e jovens. Comovida pela realidade que a cercava fundou a Instituição Carmelitas da Caridade de Vedruna para oferecer uma resposta às necessidades de sua época, tanto na área da saúde, da educação e da marginalização social.

Sua pedagogia era classificada como pedagogia do amor, cujo objetivo era tornar Cristo amado e conhecido, uma pedagogia comprometida com a missão evangelizadora cristã. Seu estilo educativo, baseado no amor e na compaixão, foi oferecido a diversos países pelos quais se espalharam as Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna. E foi assim, através do convite feito à Congregação, pelo então Bispo, D. Geraldo de Proença Sigaud, que essa chegou a Maringá, em 1952, para assumir a educação dos filhos dos pioneiros.

Para se analisar a necessidade da instalação de uma escola confessional particular em uma cidade em seus primeiros anos de vida foi necessária a compreensão do contexto histórico-geográfico da cidade de Maringá, no sentido de relacionarmos o espaço e o tempo em que chegaram as freiras Carmelitas.

Toda a vasta região do Norte e do Noroeste do Paraná foram sendo aos poucos ocupada e povoada por homens que, para fazê-lo, tiveram que enfrentar as mais diversas dificuldades.

Tal procedimento foi imprescindível ao estudo porque como justifica Justino Magalhães, a relação entre a escola e a comunidade que a envolve se estrutura numa abordagem cruzada dos planos macro, meso, "por uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceitualização espaciotemporal: o nacional/universal, o regional, o local" (MAGALHÃES, 2004, p.134) ou porque a escola é construída a partir da história dos homens, no processo pelo qual eles produzem socialmente as suas vidas.

Maringá, apesar de sua pouca idade, já era uma cidade promissora na década de 1950 em virtude da cafeicultura. Os que para cá vieram sabiam disso, tinham a exata percepção desde fato e procuravam estabelecer-se, aqui, num lugar onde presumiam encontrar condições econômicas de vida mais favoráveis, fixando-se àquela terra enquanto chefes de família que tinham vindo definitivamente para ficar.

No entanto, as iniciativas no campo educacional na cidade foram poucas e esparsas, realizadas pelos próprios moradores que aqui chegaram durante o processo de colonização. Quanto a isso, a necessidade era tamanha que os próprios habitantes se organizaram para oferecer condições de escolarização para seus filhos. A professora Marlete dos Anjos S. Schffrath conta que, quando da criação da primeira escola da cidade, foi preciso que a mesma funcionasse em vários turnos para atender aos 40 alunos matriculados, sem contar que os pais tinham que construir as carteiras para seus filhos (SCHAFFRATH, 2003).

Com referência à religião, não há como negar a forte influência que exerceu a Igreja Católica na educação maringaense quanto à formação dos valores morais e religiosos e quanto à preservação da ordem social, política e econômica. A Igreja também aqui se estabeleceu como era o costume desde os tempos do Império e a presença do Bispo, D. Geraldo de Proença Sigaud, foi de importância fundamental para que a Congregação se fixasse na cidade construindo ao longo dos anos um trabalho educacional de grande envergadura.

O Colégio Santa Cruz, desde sua origem até os primeiros tempos em que se estabeleceu em Maringá, revelou sua identidade específica enquanto escola confessional católica, empenhado em que estava em fazer da educação um espaço de manifestação de suas crenças a respeito da pessoa humana e da sociedade. Para isto, todo o esforço educativo era no sentido de fazer do aluno cidadão fiel, não só a Deus, mas também à Pátria.

Assim, além dos conteúdos prescritos pelas normas oficiais do Estado para a educação, fazia parte da educação implementada pelas freiras uma série de recursos metodológicos, tais como: competições, passeios, expressões artísticas, práticas religiosas, cumprimento das normas e deveres, vivência da boa moral e dos bons costumes, possibilitando, além do crescimento intelectual, o crescimento humano, religioso e cristão, orientando o projeto de formar o bom cristão e o bom cidadão que aquela sociedade almejava.

Para maior conhecimento da crença católica, muito contribuíam as aulas de Religião, as missas, as festas religiosas, os momentos de reflexão, os conselhos, a prática da piedade e dos deveres cristãos, tudo com a finalidade de fortalecer o espírito religioso de acordo com as tradições da Congregação. A finalidade da formação religiosa para a Igreja seria a de oferecer aos alunos uma espécie de proteção contra os chamados perigos do mundo moderno.

Para compreender o porquê dessas práticas e procedimentos adotados pelas freiras Maria João Mogarro nos dá pistas de que a cultura escolar é conjunto de teorias, de saberes, idéias e princípios, normas, regras, rituais, rotinas, hábitos e prática. “A cultura escolar, na sua acepção mais lata, remete-nos também para as formas de fazer e de pensar, para os comportamentos, sedimentados ao longo do tempo e que se apresentam como tradições, regularidades e regras, mais subentendidas que expressas, as quais são partilhadas pelos actores educativos no seio das instituições” (MOGARRO, 2006, p.80). E que para Dominique Julia “não podem ser estudadas sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p.09).

Tal unidade, estabelecida entre a vivência da fé católica e a prática dos deveres de cidadão, em função da frequência aos bancos escolares, apresentou-se como o que havia de mais adequado àquelas famílias, que, no desejo de oferecer uma educação de qualidade a seus filhos, tinham que enviá-los a centros maiores. Portanto, o Colégio Santa Cruz de Maringá, obra confessional católica estabelecida na cidade em 1952, foi iniciativa e realização de representantes eclesiais e da vontade de pais de família de ter uma escola que atendesse os seus anseios.

Vale reforçar que o Colégio Santa Cruz, embora mantendo uma pedagogia católica, baseada nos valores e no ensinamento de Santa Joaquina, em que instrução e educação estavam fortemente marcadas pela religião, moral e civismo, acabou por construir um caminho bastante próprio, em que a tensão entre o tradicional e o moderno constantemente se manteve presente, como, por exemplo, o controle disciplinar, a presença vigilante em vista do bom costume e da prática de piedade e, por outro lado, a preocupação e adoção de métodos pedagógicos próprios da modernidade, métodos que privilegiavam o interesse e o cotidiano da criança, uma vez que as famílias de classe média alta, que correspondia à clientela do Colégio, tendiam a usar, como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos, a sintonia metodológica com as novas idéias pedagógicas.

Ao concluir nossa pesquisa compreendemos que o colégio Santa Cruz cumpriu os objetivos da Igreja Católica como também os objetivos da classe dominante que se formava. Ao confrontar as propostas católicas de formação escolar de moças e rapazes com as intenções da elite maringaense, entende-se que o principal objetivo dessas famílias ao matricularem seus filhos no colégio Santa Cruz era o de garantir que, posteriormente, estariam sendo preparados para substituí-las e para se tornarem os futuros dirigentes daquela sociedade que, a cada instante, dava sinais de modernização. No que diz respeito à educação de suas filhas, esperava-se tornar segura a continuidade da tradicional função da mãe católica, responsável pelo espaço familiar, pela formação dos filhos nos preceitos morais do catolicismo, porém, com novas habilidades, com polimento social e esmero intelectual, ou seja, com as qualidades indispensáveis às esposas dos futuros dirigentes da sociedade que emergia promissora.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

COLÉGIO SANTA CRUZ. 1ª Ata de Reuniões Pedagógicas do dia 21 de novembro de 1953. In: **Livro Ata de Reuniões Pedagógicas**. Maringá, 1953a. f 1.

COLÉGIO SANTA CRUZ. Ata de Exames do 3º Ano do Curso Primário do dia 5 de dezembro de 1953. In: **Livro Ata de Exames**. Maringá, 1953b. f 1.

COLÉGIO SANTA CRUZ. Ata de Exames do 4º Ano do Curso Primário do dia 5 de dezembro de 1953. In: **Livro Ata de Exames**. Maringá, 1953c. f 1.

COLÉGIO SANTA CRUZ. 2ª Ata de Reuniões Pedagógicas do dia 3 de março de 1954. **Livro Ata de Reuniões Pedagógicas**. Maringá, 1954. f 2.

COLÉGIO SANTA CRUZ. 3ª Ata de Reuniões Pedagógicas do dia 4 de outubro de 1954. In: **Livro Ata de Reuniões Pedagógicas**. Maringá, 1954. f 3.

COLÉGIO SANTA CRUZ. 4ª Ata de Reuniões Pedagógicas do dia 15 de março de 1955. In: **Livro Ata de Reuniões Pedagógicas**. Maringá, 1955. f 3.

COLÉGIO SANTA CRUZ. Ata de Resultados Finais da 4ª série do Curso Ginásial do dia 6 de dezembro de 1960. In: **ATA de resultados finais**. Maringá, 1960. f1.

COLÉGIO SANTA CRUZ. 14ª Ata de Reuniões Pedagógicas do dia 2 de junho de 1964. In: **Livro Ata de Reuniões Pedagógicas**. Maringá, 1964a. f 9.

COLÉGIO SANTA CRUZ. 16ª Ata de Reuniões Pedagógicas do dia (?) de setembro de 1964. In: **Livro Ata de Reuniões Pedagógicas**. Maringá, 1964b. f 10.

COLÉGIO SANTA CRUZ, Maringá. Secretaria. **Histórico do Colégio Santa Cruz**. Maringá, 1989.

COLÉGIO SANTA CRUZ, Maringá. Secretaria. **Revista de Comemoração de 40 anos do Colégio Santa Cruz**. Maringá, 1993.

HISTÓRICO do Colégio Santa Cruz, nos primeiros anos e a chegada das irmãs em Maringá. 1991. 3f.

PROPOSTA Educativa Vedruna. Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna. Província do Brasil, Campinas: 2005.

LITERATURA DE APOIO

ANDREAZZA, Maria Luiza, TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Cultura e Educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

ANDRADE, Arthur. **Maringá**: Ontem, Hoje e Sempre. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979.

ARAÚJO, J.C.S. As Instituições Escolares na Primeira República: ou os Projetos Educativos em Busca de Hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: Conceito e Reconstituição Histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p.95-22.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a Ratio Studiorum. **Acta Scientiarum**. Maringá, v.22, n.1, p.181-187, 2000.

AVELAR, Gersolina Antonia de. **Revolução Educacional Católica**: Lubienska e sua influência no Brasil. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BUFFA, Ester. História e Filosofia das Instituições Escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos Temas em História da Educação Brasileira**: Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p.25-38.

BARROS, Armando Martins de. Os Álbuns Fotográficos com Motivos Escolares: Veredas ao Olhar: GATTI JÚNIOR, DÉCIO; INÁCIOFILHO, GERALDO (Orgs.). **História da Educação em Perspectiva: Ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. p.117-132.

BENDICHO, Lydia Martín. **Joaquina de Vedruna**. Maringá: Bertoni – Gráfica e Editora Ltda, 1983.

BUFFA, Ester. **Ideologias em Conflito**: Escola Pública e Escola Privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CABRINI, Conceição. **Ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CANCIAN, Nadir Aparecida. **Cafeicultura paranaense, 1900/1970**. Curitiba: Grafipar, 1981.

ENGLER, João de Castro. **Santa Joaquina de Vedruna de Mas**: Fundadora das Carmelitas da Caridade. São Paulo: Editora Ave Maria, 1959.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. São Paulo: FTD, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 31ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI JÚNIOR, Décio. A História das Instituições Educacionais: Inovações Paradigmáticas e Temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**: Instituições Escolares e Educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p.3-24.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. **História da Formação de Professores em Maringá**: a Escola Normal Secundária Entre as Décadas de 1950 e 1970. 2007. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORIE, Cazuko. **O Dom de Amar**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 2001.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação da Infância brasileira: 1875-1983.
MONARCHA, Carlos (Org.). **O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.3-30.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma Abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei, NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.141-176.

LUZ, France. **O Fenômeno Urbano Numa Zona Pioneira**: Maringá. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá, 1997.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: História das Instituições Educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a História das Instituições Educativas**: Entre a Memória e o Arquivo. Braga- Portugal, Universidade do Minho, 1996

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919) uma face do conservadorismo**. Maringá: EDUEM, 2008.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a Descoberta da Criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa História**: 500 anos da presença da Igreja Católica no Brasil. São Paulo: Paulinas, 2002.

MEIRA, José Maria; IGLESIAS, Maria Fernández. **Presença Vedruna no Brasil**: Memória e História 1952-2002. Campinas: Artes Gráficas Campinas, 2003.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os Arquivos e Fontes como Conhecimento da História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: Conceito e Reconstituição Histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p.31-38.

MOGARRO, Maria João. Arquivo e Educação: a Construção da Memória Educativa. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.1, p.71-84, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Dennison. **Urbanização e Industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

OSTERROHT, Edgar Werner. **Maringá Passado e Futuro**. Londrina: Midiograf, 2007. 150f.

PERIOTTO, Marcília Rosa. Fontes para a História da Educação: o Pensamento de Hipólito José da Costa e o Correio Braziliense. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em Debate: Perspectiva, Abordagem e Historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.241-255.

PIO XI. (Papa). *Divini Illius Magistri* (1929). Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121>. Acesso em: 9 nov. 2008.

RECCO, Rogério. **À Sombra dos Ipês da minha Terra**. Londrina: Midiograf, 2005.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação? **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n.18, p.13-28, jul./dez., 2001.

RAMBO, Arthur B. Restauração Católica no Sul do Brasil. **História: Questão e Debate**, Curitiba: Editora UFPR, n.36, p.279-304, 2002.

ROBLES, Orivaldo. **A Igreja que Brotou da Mata: Os 50 Anos da Diocese de Maringá**. Maringá: Dental Press, 2007.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANFELICE, José Luís. Fontes e História das Políticas Educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.97-108.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstituição Histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.75-93.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: ZIBAS, Celso João F. D. M.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Org.). **Tecnologias, Trabalho e Educação: um Debate Multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.151-166.

SAVIANI, Dermeval. Breves Considerações Sobre Fontes Para a História da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.3-12.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil Conceito e Reconstituição Histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstituição Histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007b. p.3-27.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **A Escola Normal em Maringá-PR: o Ensino Público como Projeto Político**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003. Relatório Final de Pesquisa.

TRINTIN, Jaime Graciano. **A Nova Economia Paranaense: 1970-2000**. Maringá: EDUEM, 2006.

URBAN, Maria Lourdes. **Trajetória Histórica e Pedagógica do Colégio Rainha dos Apóstolos na Vila Monumento de São Paulo (1944-2000)**. Passo Fundo: Berthier, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma Ampliação da Noção de Documentos Escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstituição Histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.5

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Ancorando Quadros de Formatura na História Institucional**. GT: História da Educação/ n.º02: Agencia Financiadora: CNPQ.

ANEXOS

ANEXO A NÚMERO DE CASAS DA COMUNIDADE VEDRUNA NO MUNDO



Fonte: Colégio Santa Cruz (1993).

ANEXO B DOCUMENTO DE DOAÇÃO DAS TERRAS



ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

[Handwritten signature]

ESTADO DO PARANÁ



MUNICIPIO DE MARINGÁ

REG. IMOVEIS
E DOCUMENTOS
E ANEXOS
-5JAN56
MARINGÁ
PR

Comarca de Maringá

ESMERALDO LEANDRO

TABELIÃO VITALICIO

Rua Aquidaban, 2426 — Caixa Postal, 17 — Fone, 1470

Livro n.º 63 Fls. 123

Cildio Castanho

1.º TRASLADO

Oficial Maior



ESCRITURA pública de DOAÇÃO que a COMPANHIA MELHORAMENTOS-NORTE DO PARANÁ, outorga em favor da SOCIEDADE CARMELITAS DA CARIDADE, como se declara:-

S A I B A M quantos êste público instrumento de escritura vierem, que no ano de mil novecentos e cinquenta e cinco (1.955), da Era Cristã, aos vinte e nove (29) dias do mês de Dezembro, nesta cidade e sede da comarca de Maringá, Estado do Paraná, em cartório, compareceram as partes entre si, justas e contratadas, a saber:- de um lado, como outorgante doadora a COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ, antes denominada COMPANHIA DE TERRAS NORTE DO PARANÁ, sociedade anônima, com sede na capital de São Paulo, á rua São Bento nº329 - 8º andar, e, neste ato, representada por seus bastantes procuradores, Dr. ARISTIDES DE SOUZA MELO, engenheiro e LUIZ ESTRELA, comerciário, ambos brasileiros, casados, residentes e domiciliados em Londrina, dêste Estado, nos termos da procuração lavrada nas notas do 23º Tabelião da comarca da Capital de São Paulo, á fls. 94, do livro 44, cujo traslado apresentado em fórmula legal, será transcrito no livro auxiliar nº 12 dêste cartório; e, de outro lado, como outorgada donatária a SOCIEDADE CARMELITAS DA CARIDADE, com personalidade jurídica e sede nesta cidade, representada pela Irmã MARIA DOLORES DIAS ALVERDI, religiosa, espanhola, residente nesta cidade, conhecidas entre si, de mim Escrevente Juramentado, do tabelião que êsta subscreve e das testemunhas no final nomeadas, qualificadas e assinadas, do que dou fé. E, perante êssas testemunhas pela outorgante doadora me foi dito que, a justo titulo e absolutamente livre e desembaraçado de quaisquer dúvidas e ônus reais, inclusive hipotecas mesmo le-

legais, é senhora e possuidora de um lote de terreno competente da quadra sete (7), da zona 5 da planta desta cidade de Maringá, município e comarca do mesmo nome quadra essa que tem as metragens, divisas e confrontações seguintes:-Divide-se ao Norte com a rua Borba Gato, numa extensão de 153,35 metros; a Leste, com a avenida 19 de Dezembro, numa faixa de 56,30 metros;- ao SE. com a Praça 7 de Setembro, numa curva de 76,10 metros;- ao Sul, com a avenida Brasil, numa frente de 94,10 metros, e finalmente a Oeste, com a rua Moscados, numa largura de 105,00 metros"- compreendendo a descrita quadra uma área de 13.709 metros quadrados. O imóvel descrito foi havido pela outorgante em maior porção, pela transcrição número 2.796 do cartório de Registro de Imóveis da comarca de Tibagi, deste Estado. Para melhor esclarecer a descrição da referida quadra, vai a mesma reproduzida em um mapa, em três vias, que rubricadas pelas partes, ficam fazendo parte integrante desta escritura e ficando uma das vias arquivadas neste cartório; que, pela presente escritura e nos melhores termos de direito, por sua livre e espontânea vontade, sem coação ou influencia de quem quer que seja fazia do aludido terreno, á outorgada doação gratuitamente, com a condição, porém da mesma outorgada SOCIEDADE CARMELITAS DA CARIDADE - construir a igreja e Colegio "Santa Cruz". Disse, ainda, a outorgante doadora que desde já transfere, na pessoa da outorgante toda a posse, jus, domínio e ação que exercia sobre o mencionado imóvel, afim de que a mesma o considere seu desta data em diante, cujo valor é de Cr\$500.000,00 (Quinhentos mil cruzeiros). Pela presente escritura e na melhor forma de direito fica expressamente ajustado e estipulado que a presente doação tornar-se-á sem efeito, com reversão ao dominio da outorgante doadora si o imóvel for utilizado para fins diversos ao já enumerado. Pela outorgado donatária, por via de sua representante, me foi dito ante as testemunhas que aceitava a presente escritura em todos os seus termos, comprometendo-se e obrigando-se a cumprir fielmente a condição, com que a doação lhe foi feita pelo outorgante doadora, apresentando-me os seguintes documentos:"I- Estado do Paraná - Secretaria de Estado dos Negocios da Fazenda- Departamento de Arrecadação de Rendas Exercício de 1.955 - 7a. -- Serie - Exatoria de Rendas de Maringá- Nº75.292 - Imposto Int.-- Vivos Cr\$ Isento - Total a pagar Cr\$ Isento- A Sociedade Carmelitas da Caridade paga a importancia- Isento de acordo com o Prot. 41.362 da Secretaria da Fazenda (Cr\$ Isento) proveniente do impos

imposto ou taxa adquiriu por doação da Cia. Melhoramentos ~~Partes~~ do Paraná a quadra nº 7, da zona 5, com 13.709 m2. desta cidade, sem benfeitorias. Reg. 2.796 de Tibagi - Isento de acordo com o despacho de 19/11/55 Prot. 41.362 - Parecer 3.019 de 18/11/55 do Exmº Snr. Secret. da Fazenda. O Funcionário (em branco) - Recebi a importancia constante do presente recibo - Exatoria de Rendas de Maringá, em 26 de 11 de 1.955. (a) F. Santos - Exator II - Estado do Paraná - Exatoria de Rendas Estaduais de Maringá - la. Via - Certidão Negativa nº09046 - III - Estado do Paraná - Prefeitura Municipal de Maringá, nº1017 - Certidão Negativa - Certificado, por me ser pedido, que Sociedade Carmelitas da Caridade nada deve á Fazenda Municipal de Maringá com referencia aos impostos da área de 13.709 metros quadrados, sito quadra 7, zona 5, nesta cidade. Maringá, 26 de Novembro de 1.955. " Isento de Impostos"(a) ilegivel "Tezúreiro" - IV - Certidão Negativa nº. 614 expedida pelo oficial do Registo de Imóveis desta comarca. E, de como assim disseram e contrataram a pedido das partes lavei a presente escritura a qual com as testemunhas, digo qual feita, lhes sendo lida, reciprocamente, aceitaram, outorgaram e assinam com as testemunhas Luiz Gonzaga de Albuquerque e Paulo Benites Munhoz, brasileiros, maiores e capazes, nesta residentes, reconhecidos de mim, Amador Augusto de Araujo, escrevente juramentado que o escrevi. Eu, Esmeraldo Leandro, Tabelião, subscrevi. (Sôbre estampilhas federais no valor de, digo subscrevi. Maringá, 29 de Dezembro de 1.955. (a.a.) Aristides de Souza Melo. Luiz Estrela. Irmã Maria Dolores Alberdi. Luiz Gonzaga de Albuquerque e Paulo Benites Munhoz. (O sêlo proporcional devido foi pago por verba na Coletoria Federal de Rolândia em 4 de Janeiro de 1.956, do valor de Cr\$3.500,00 e talão sob nº. 14) Trasladaada aos 4 de Janeiro de 1.956, confere com a original a qual me reporto e dou fé. Ex, Esmeraldo Leandro, Tabelião, subscrevo e assino em público e raso.-

Em testº Esmeraldo Leandro da verdade.

Esmeraldo Leandro
- Tabelião -

CM

REG. MOVEIS
DOCUMENTOS
ANEXOS
-5 JAN 56
MARINGÁ



REGISTRO DE IMÓVEIS COMARCA DE MARINGÁ	
Apresentado as <u>16</u> horas	Registro n.º <u>885</u>
Apostado sob n.º <u>1573</u>	às fls. <u>89</u> do livro n.º <u>3-A</u>
às fls. <u>111</u> do livro n.º <u>A</u>	de <u>Manrico</u>
Maringá, 5 de 1 1956	Maringá, 5 de 1 1956
<i>Julio Cesar Peres</i> OFICIAL JUDICIAL	<i>Julio Cesar Peres</i> OFICIAL JUDICIAL

REG. IMOVEIS
TITULOS E DOCUMENTOS
E RECURSOS
-5 JAN 56
MARINGÁ
P.R.



ANEXO C PROTOCOLO DE LICENÇA PARA FUNCIONAMENTO DA ESCOLA SANTA CRUZ



ESTADO DO PARANÁ

M-19-AN

Secretaria de Educação e Cultura

Ensino Particular

SEGUNDA VIA

LICENÇA PARA FUNCIONAMENTO

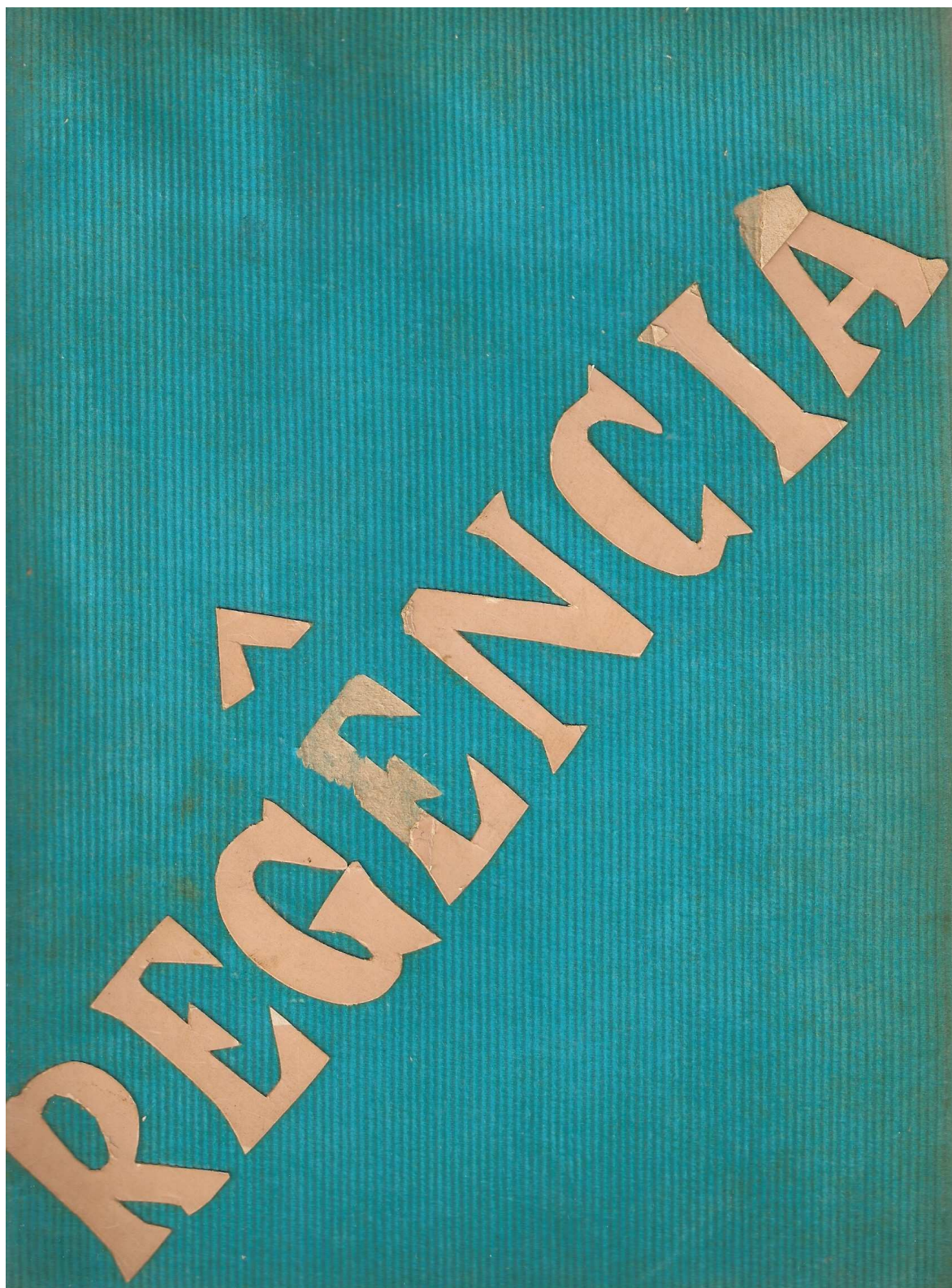
O Secretário de Educação e Cultura, tendo em vista que o requerido em protocolo n.º 17.471, de 17 de dezembro de 1952, preencheu as formalidades exigidas pelo Decreto Lei n.º 6149, de 10 de janeiro de 1938, para o funcionamento da ESCOLA DE SANTA CRUZ..... registrada sob n.º 299, no município de MARINGÁ com o (s) curso(s), Primário geral... sob a direção do professor(a) Célia Colichio, reg. 1359... resolve autorizar esse educandário a funcionar, ficando na obrigação de cumprir as disposições legais.

Curitiba, 29 de janeiro de 1953

Secretário de Educação e Cultura



ANEXO D CADERNO DE REGÊNCIA



"Regência"

Professoranda: Zuzia Thereza
Junqueira Valias.

Classe: 1º ano primário.

Professoras: Sr. Olga Piori.
Sr. Olvíria.

Colégio: Santa Cruz.

Maringá: 11 a 16 agosto - 1969.



FAZENDA:

"Flora da Mata"

Proprietários:

- 1- Carla Beatriz Bernardi.
- 2- Cibele Sandri Coutinho.
- 3- Humberto César Valebon.
- 4- Sara Moribe.
- 5- João Antônio Cardoso.
- 6- Maria de Fátima Martinho.
- 7- Maria Regina da Silva.
- 8- Odimara de Britto.
- 9- Paoletto Porcu.
- 10- Sandra Mara Rocha.
- 11- Solange Vasconcelos.
- 12- Thercius Augusto Paquito.
- 13- Viviane Mary Ogawa.

"2ª feira"

1ª aula: "Português"

Curso: Primário.

Série: 1º ano.

Idade: 6-7 anos.

Professoranda: Anna Thereza Junqueira Valias.

Período: tarde.

Horas: 13,30hs -

Duração: 1,30hs.

Objetivos:

1. Procurar cativar a criança e conquistar a amizade delas pois creio que este fator é importantíssimo.
2. Que as crianças leiam com desenvoltura; pois a leitura é o principal objetivo de uma professora de 1º ano.
3. Que a criança aprenda a construir frases corutas, desenvolvendo assim sua imaginação criadora.
4. Repassarei matérias conhecidas pelos alunos e meu objetivo é ver o grau de conhecimento de cada criança, individualmente.

Material:

- Leitura e exercícios mimeografados.
- Fichas em cartolina.
- Flanelógrafo e imantógrafo.
- Centro de interesse.

1ª aula: "Religião".

Curso: Primário.

Série: 1º ano.

Idade: 6 a 7 anos.

Professoranda: Zuma Thereza Junqueira Valias.

Período: tarde.

Horas: 13,30hs.

Duração: 30 minutos.

Objetivos:

- 1- levar ao conhecimento da criança; a grandeza e o Poder de Deus em criar o mundo e tudo o que nele existe.
- 2- Explicar a criança, que Deus criou este mundo tão lindo para nós; para nossa felicidade.
- 3- Que a criança se sinta agradecida à Deus, por tudo que Ele criou.
- 4- Criar na sala de aula, um clima religioso.

Material: Flores, frutos, animais, cartazes com figuras de sol, mar, rio, montanhas, etc...

- Uma oração em agradecimento à Deus.
- Um canto.

Incentivação:

Conversa informal com as crianças. Perguntar se todos gostam de Deus. Preenchendo já sei que a resposta será positiva.

ANEXO E ATA DE EXAME DO 4º ANO DO CURSO PRIMÁRIO - 05/12/1953

Ata de exame

Os 5 dias do mês de Dezembro do ano de 1953, na Escola de Santa Cruz, em Maringá, município de Maringá, no 4º ano do curso primário, regido pela professora Ledy Forrent Andrade, procedeu-se ao exame do presente ano letivo. Verificou-se que a classe estava neste mês com 9 alunos matriculados. Feita a chamada verificou-se a presença de 8 alunos.

Concluído o exame, apurou-se o resultado seguinte:

Foram aprovados os seguintes alunos:

- | | | | |
|----|-----------------------|---|-----|
| 1. | Paulo Afonso Rabelo | — | 5,1 |
| 2. | Leulson Luis Teles | — | 4,8 |
| 3. | Ana Rodrigues Paes | — | 5,3 |
| 4. | Darci Alda Karklin | — | 7,7 |
| 5. | Solisa Germani | — | 8,7 |
| 6. | Maria Feresia Lima | — | 6,1 |
| 7. | Miquelina B. da Silva | — | 4,5 |
| 8. | Larissa Bylensky | — | 4,5 |

Não compareceram aos exames a seguinte aluna:

1. Nivealinda dos Santos.

Nada mais havendo a tratar eu, professora do 4º ano extraí cópia do livro competente, assinada pela Sra. Inspetora Auxíliar de Ensino, Diretora, examinadoras e professora:

Inspetora: Lídia Ribeiro Futra da Silva.

Diretora: Luzia de Aballos Braga

Examinadoras: Yolanda Duarte

ANEXO F ATA DE EXAME DO 3º ANO DO CURSO PRIMÁRIO – 05/12/1953

Professora: Eddy Torrent Andrade.

Ata de exame

Nos 5 dias do mês de Dezembro de 1953 na Escola de Santa Cruz, em Maringá, município de Maringá, no 3º ano do curso primário, regido pela professora Lúcia Moreira, procedeu-se ao exame do presente ano letivo. Verificou-se que a classe estava neste mês com 10 alunos matriculados. Feita a chamada, verificou-se a presença de 10 alunos.

Concluído o exame, apurou-se o resultado seguinte:

1. Air M. da Cruz — 6,1
2. Jonas de Oliveira — 6,7
3. Célia S. de Rezende — 6,3
4. Dulce M.ª Bernardes — 7,5
5. Maria Amélia Tilio — 6,7
6. Maria Lúcia Tilio — 7,3
7. Ruth Lima — 5,1
8. Rita Mendes — 5
9. René Bonat — 4,5
10. Terezinha de F. Cardoso — 4,8

Nada mais havendo a tratar, eu Eddy Torrent Andrade, examinadora do 3º ano extraí cópia do livro competente, assinada pela Sra Inspetora, Diretora, professora:

Inspetora: Lídia Ribeiro Lúcia da Silva.
Diretora: Luzia de Abatto Braga
Professora: Lúcia S. Moreira da Silva

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](#)