PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON ALVES DOS SANTOS JUNIOR

Educando meninos, formando homens: a formação da masculinidade no colégio Marista Santa Maria, em Curitiba, entre os anos de 1925 a 1963

CURITIBA
2022

ANDERSON ALVES DOS SANTOS JUNIOR

Educando meninos, formando homens: a formação da masculinidade no colégio Marista Santa Maria, em Curitiba, entre os anos de 1925 a 1963

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito de avaliação parcial.
Orientadora: Dra. Evelyn de Almeida Orlando.

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

Santos Junior, Anderson Alves dos
S237e Educando meninos, formando homens : a formação da masculinidade no
2022 Colégio Marista Santa Maria, em Curitiba, entre os anos de 1925 e 1963 /
Anderson Alves dos Santos Junior ; orientadora: Evelyn de Almeida Orlando.
– 2022.
91 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 87-91

1. Colégio Marista Santa Maria – História – 1925-1963. 2. Escolas católicas.
3. Meninos – Educação. 4. Masculinidade. I. Orlando, Evelyn de Almeida.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.0718162

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 931
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Anderson Alves dos Santos Junior

Aos vinte e sete dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e dois, reuniu-se às 15h30min, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando, Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti e Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa para examinar a Dissertação do mestrando **Anderson Alves dos Santos Junior**, ano de ingresso 2020, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O mestrando apresentou a dissertação intitulada "**Educando meninos, formando homens: a formação da masculinidade no colégio Marista Santa Maria, em Curitiba, entre os anos de 1925 a 1963**" que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: A Banca destaca a relevância da temática abordada, o uso de fontes iconográficas e indica a necessidade de melhor demarcação dos marcos temporais para os devidos alinhamentos do texto, bem como maior adensamento e entrecruzamento das fontes mobilizadas.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando

Convidado Externo:
Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti — Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa — Participação por videoconferência

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho primeiramente à Deus e posteriormente aos meus pais, os motivos da minha alegria e inspiração diária!

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Educação de Meninos no colégio Marista Santa Maria, dos anos de 1954 a 1963, na cidade de Curitiba. Tal investigação usou de referenciais teóricos, documentos da própria escola como também outras dissertações que levantam a temática em torno do objetivo de pesquisa aqui delimitado. A metodologia utilizada tem base nos pressupostos da pesquisa qualitativa dentro do campo da História da Educação, na qual pela investigação buscar-se-á compreender as dinâmicas das relações existentes entre os sujeitos históricos, suas fontes e o mundo no qual eles estavam inseridos. Assim sendo, o pesquisador investigará, analisará os fenômenos da época, contudo não o interpretará com a sua visão de mundo. Serão utilizados como aportes teóricos, os conceitos presentes nas obras dos seguintes autores: Roger Chartier (2002), Robert W. Connell (1995), Guacira Lopes Louro (1987), pois serão bases fundamentais na análise conceituais apresentados nessa pesquisa. Este trabalho também utilizará do acervo fotográfico localizado na própria instituição, fazendo assim uma relação entre o escrito e as representações iconográficas da época investigada. Estas fotografias serão utilizadas como ferramentas que em alguns momentos testemunharam acerca daquilo que está sendo relatado, outrora, serão pontos de partida na qual problemáticas em torno da formação de meninos serão levantadas. Essa pesquisa trata-se de uma investigação dentro de um contexto na qual os sujeitos são oriundos da classe mais alta da cidade de Curitiba, retrata de uma cultura de elite, na qual integrada aos preceitos religiosos os estudantes serão formados. Durante o desenvolvimento, será abordado questões entre Estado e Igreja, embates que aconteceram ao longo da República, que resultaram na reestruturação do papel da Igreja frente a essa nova conjuntura social e ao fortalecimento da atuação da mesma nas instituições de ensino. As investigações levantadas mostraram a formação dos meninos partindo de um documento basilar adotado pela congregação Marista, que é o Guia das Escolas. A partir dele este trabalho trará a formação de meninos sob quatro perspectivas: a intelectual, a religiosa, social e a cívica.

Palavras-chave: Educação, Masculinidade, Religião, História.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of study the Education of Boys at the Marista Santa Maria College, from 1954 to 1963, in the city of Curitiba. Such investigation used theoretical references, documents from the school itself as well as other dissertations that raise the theme around the research objective defined here. The methodology used is based on the assumptions of qualitative research within the field of History of Education, in which the investigation will seek to understand the dynamics of the existing relationships between historical subjects, their sources and the world in which they were inserted. Therefore, the researcher will investigate, analyze the phenomena of the time, but will not interpret it with his worldview. The concepts present in the works of the following authors will be used as theoretical contributions: Roger Chartier (2002), Robert W. Connell (1995), Guacira Lopes Louro (1987), as they will be fundamental bases in the conceptual analysis presented in this research. This work will also use the photographic collection located in the institution itself, thus making a relationship between the writing and the iconographic representations of the investigated period. These photographs will be used as tools that at times testify about what is being reported, in the past, they will be starting points in which issues around the formation of boys will be raised. This research is an investigation within a context in which the subjects come from the upper class of the city of Curitiba, portrays an elite culture, in which, integrated with religious precepts, students will be formed. During the development, issues between State and Church will be addressed, clashes that took place throughout the Republic, which resulted in the restructuring of the Church's role in the face of this new social situation and the strengthening of its performance in educational institutions. The investigations raised showed the formation of the boys starting from a basic document adopted by the Marist congregation, which is the Guia das Escolas.

From it, this work will bring the formation of boys from four perspectives: intellectual, religious, social and civic.

Keywords: Education, Masculinity, Religion, History.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela vida e pela graça que me concede de poder sempre realizar os meus sonhos e objetivos de vida, reconheço a sua bondade em minha vida e por isso sou muito grato!

Muito obrigado pai e mãe (Anderson e Nizete) a vocês eu dedico cada vitória minha. Vocês são sem dúvida as minhas maiores referências quando o assunto é devoção! E agora chegou a minha vez de dedicar a vocês essa alegria de ter vencido mais uma etapa em minha formação. Amo muito a vida de vocês e sou eternamente grato por tudo o que vocês já fizeram por mim.

Agradeço também a minha professora e orientadora, prof. Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando, que desde a graduação já me ensinou tanto sobre o mundo da pesquisa acadêmica e que sempre esteve pronta a me ensinar e compartilhar comigo os seus saberes. Obrigado professora! Obrigado por cada orientação, indicação até mesmo puxões de orelhas que foram tão necessários e assertivos em cada momento. Você sem dúvida deixou marcas de gratidão em minha história de vida.

Sou grato pela participação e pelas correções dos professores Ednardo Monti e Rosa Lydia, por terem aceitado o convite de corrigirem o meu trabalho, por terem paciência comigo e pelas contribuições tão fundamentais para o aperfeiçoamento do meu objeto de investigação, a vocês a minha gratidão e admiração.

Obrigado Giovana e Sarah, por acreditarem em mim e por sempre me apoiarem em todos os momentos. Vocês são muito especiais e muito importantes para mim. Estarei sempre com vocês!

Meu obrigado a minha amiga Keoma, amiga essa que me acompanha desde a graduação e as pesquisas do PIBIC. Obrigado pelo apoio e pela parceria de todas as horas.

Meu agradecimento à PUCPR e a CAPES pela bolsa para estar realizando a pesquisa ao longo desses dois anos.

Sou grato pela vida dos meus colegas de trabalho que me incentivaram e me deram o apoio necessário durante a escrita dessa pesquisa. Muito obrigado pelas palavras de incentivo.

Deixo aqui registrado também o meu agradecimento ao Colégio Marista Santa Maria que prontamente me auxiliaram no acesso às fontes e por serem tão solícitos em todos os momentos e etapas da minha investigação.

Agradeço ao Grupo Marista na pessoa da Maria, que me ajudou no acesso aos documentos e livros que contam a história da instituição bem como a trajetória do Colégio Marista Santa Maria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 Fotografia da fachada do Colégio Marista, ano de 1925.....37
2 Fotografia do Colégio, alguns anos após o seu 1° ano de funcionamento.....38
3 Fotografia panorâmica do pátio Colégio Marista, ano de 1950.....40
4 Fotografia panorâmica do Colégio Marista, ano de 1950.....45
5 Fotografia da Evolução Histórica do Colégio Santa Maria.....46
6 Fotografia dos alunos em sala de aula.....50
7 Fotografia.de alunos com os professores em sala.....51
8 Fotografia de alunos em um momento de leitura.....52
9 Fotografia de uma sala no momento de leitura.....53
10 Fotografia de alunos em uma aula de música.....53
11 Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais.....59
12 Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais 2.....60
13 Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais 3.....61
14 Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais 4.....62
15 Fotografia do Manual de Civilidadé.....63
16 Fotografia Turma de alunos meninos e o Padre/Professor.....65
17 Fotografia Turma de alunos meninos e o Padre/Professor 2.....66
18 Fotografia Turma de alunos meninos de várias idades diferentes.....67
19 Fotografia Turma de alunos formandos e o Padre/Professor.....67
20 Fotografia de um time de futebol e um padre.....74
21 Fotografias de campeonatos de atletismo.....75
22 Fotografias de campeonatos de atletismo.....75
23 Fotografia do desfile cívico.....80
24 Fotografia de um ensaio para comemorações cívicas.....81

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: A *Educação Masculina* nas Revistas de História da Educação.....20
Quadro 2: *A Educação Masculina* no Banco Digital de Teses e Dissertações.....20
Quadro 3: Cultura Escolar em Fotografia no Banco Digital de Teses e Dissertações..21
Quadro 4: *Cultura Escolar em fotografia* nas Revistas de História da Educação.....21
Quadro 5: Disposição das fotografias e suas temáticas.....26
Quadro 6: Governadores Estaduais do Paraná dos anos de 1954-1963.....35

Lista de Abreviaturas

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 O CATOLICISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS 26

2.1 Instituto Marista: da fundação à consolidação no cenário educacional na cidade de Curitiba 31

3 PROPOSTA EDUCACIONAL MARISTA 38

3.1 Um colégio Masculino em Curitiba 46

3.1.1 A instrução familiar na formação de meninos 57

3.1.2 A influência da Igreja na formação escolar de meninos 63

4. O ACERVO FOTOGRÁFICO DO COLÉGIO E O REGISTRO DA CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE MENINOS CATÓLICOS 68

4.1 A fotografia no cenário da História da Educação 68

4.2 A retratação da masculinidade nas fotografias das aulas de educação física 72

4.3 a disciplina e as comemorações cívicas 78

5. Considerações Finais 83

REFERÊNCIAS 87

1 INTRODUÇÃO

Há nove décadas presente na cidade de Curitiba, o Colégio Marista Santa Maria é uma instituição de natureza privada atendendo em torno de mais de 3 mil alunos. Atrelado a questões ligadas à fé católica e à ordem religiosa Marista, o colégio faz parte de uma rede de colégios espalhados pelo mundo, presente em mais de 80 países.

Essa rede tem sua origem na França no ano de 1817 e possui uma rede de colégios de mais de 200 anos. Nesse intervalo, entre a fundação do primeiro colégio até os dias atuais, muitas coisas mudaram, e muitas outras se transformaram ao longo do tempo. Essas transformações e mudanças, no entanto, são resultados das necessidades e realidades de cada país e dos diferentes tempos e contextos aos quais a escola corresponde.

Conectado a essas realidades, é possível identificar a relação que existe entre a cultura secular e a cultura gerada no espaço das escolas. A visão de mundo e os valores de uma sociedade são fatores capazes de transformar todo o processo educacional de um povo em determinado local.

Nessa perspectiva, encontra-se o Colégio Santa Maria, uma escola confessional fundada na cidade de Curitiba em 15 de janeiro de 1925, no formato de internato e externato masculino, contando com um total de 46 alunos e 3 professores no ano de fundação. A instituição marca um momento decisório tanto na esfera educacional, quanto na religiosa curitibana e paranaense, como indica Boschilia (2018, p. 105):

> O estabelecimento da congregação no Estado do Paraná, cuja fixação representava um passo importante nesse projeto de expansão, tanto na área educacional quanto religiosa, foi concretizado através de uma nota publicada no final de 1924, anunciando que a partir de 15 de janeiro de 1925 o Externato passaria a oferecer os cursos Primário, Intermediário e Gymnasial.

A vinda do grupo marista ao Brasil, no entanto, correspondia a uma preocupação e uma colaboração entre os Jesuítas e Maristas em defesa da Igreja Católica naquele período, dos anos 1920 até o início dos anos 1940. Conforme afirma Azzi (1996, p. 240), “uma colaboração importante ao movimento reformista, especialmente no sentido de contrapor-se ao ensino leigo proposto pelo regime republicano de inspiração positivista”.

No início, o colégio teve vários desafios para superar na esfera de ações que vinham tanto do meio religioso quanto do político. Um desses desafios foi o movimento anticlerical. Esse movimento mantinha uma forte oposição à educação católica e ao governador do estado naquele período.

> Do lado oposto ao grupo católico, havia o combate acirrado do movimento anticlerical, que nesse momento direcionava suas críticas à postura política do governador do Estado, em defesa das instituições católicas. Além disso, a amizade explícita dos maristas com os jesuítas, que eram vistos pelos anticlericais como a representação das trevas que ofuscavam a luz do esclarecimento e a liberdade da consciência, fazia com que a nova congregação fosse vista pelos livres-pensadores sob a mesma ótica reservada aos seguidores de Loyola. (BOSCHILIA, 2018, p. 107)

Após esse período inicial conturbado, nos anos seguintes os gestores do colégio conseguiram manter um novo equilíbrio de poder com o governo de Munhoz da Rocha, que "possibilitou o fortalecimento do grupo católico em espaços anteriormente considerados redutos, quase exclusivos, de livres-pensadores e maçons, como era o caso do Ginásio Paranaense" (BOSCHILIA, 2018).

Nesse processo de fortalecimento, pode-se identificar o atendimento das exigências partindo do Estado para a escola, sendo essa uma forma de dar continuidade às atividades prestadas pela instituição à sociedade.

> O Santa Maria sempre procurou atender às exigências feitas pelo Estado, no sentido de se adequar à legislação vigente, e assim poder usufruir dos direitos concedidos pelo governo às escolas particulares. Desde 1928, os alunos do Instituto prestavam exames no próprio estabelecimento perante bancas designadas pelo governo federal. (BOSCHILIA, 2018, p. 109)

Na sua fundação, o colégio situava-se na Rua XV de Novembro[1], mas após a ampliação e com o crescimento que se consolidava a cada ano, no ano 1984 o colégio abriu sua mais nova instalação no bairro São Lourenço[2], na rua Prof. Joaquim de Matos Barreto, número 98, localização mantida até os dias atuais.

Assim sendo, esta pesquisa centra-se no período no qual o colégio destinava-se exclusivamente à educação de meninos, tendo como recorte temporal os anos 1954 a 1963.

Dentro desse contexto de múltiplas e distintas alternativas formativas presentes em Curitiba no século passado, originam-se questionamentos concernentes a fundamentos que baseiam a formação para a acentuação das desigualdades

---

[1] Região central da cidade.

[2] Atualmente, região nobre da cidade.

formativas, tendo por base as diferenças de gêneros como reflexo dessa educação destinada a meninos. Tais questionamentos que perpassam questões teóricas influenciarão de certo modo as práticas pedagógicas, tanto no ambiente de sala de aula, quanto fora dela.

No que tange às práticas desse contexto, Dominique Julia (2001, p. 9) relata que o processo de transmissão de conhecimentos, como a incorporação de comportamentos e saberes, é “ordenadas de acordo com as finalidades religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente de socialização”, modelando, assim, toda a cultura escolar.

> A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (JULIA, 2001, p. 10)

Nesse sentido, com base no percurso histórico do Colégio Santa Maria e no período em que seu funcionamento era destinado exclusivamente à educação para meninos, busca-se analisar os indícios de uma cultura escolar para a formação de meninos no Colégio Marista Santa Maria, em Curitiba, nos anos 1954 a 1963.

Uma das principais fontes utilizadas no trabalho foi a fotografia. O uso de fotografias como recurso histórico, capaz de ser utilizado como fonte documental em análises e investigações, tem possibilitado a pesquisadores enxergar como também contar fatos de determinado momento de uma sociedade ou tempo. Por meio de um conjunto de fotografias, encontra-se também um conjunto de memórias, que envolvem histórias de vidas no coletivo e guardam memórias de sujeitos nas suas singularidades.

Com isso, o uso de fotografias como um recurso histórico neste trabalho contribui para compreendermos melhor essa formação de meninos adotada no colégio, pois permite apreender indícios de representações que se pretendiam cultivar. Certamente, esse recurso traz consigo vários benefícios e limitações. Uma dessas vantagens possibilitadas ao processo de produção é a capacidade de construção do imaginário do leitor em relação ao que ele tem lido, bem como a ilustração da narrativa de um fato. Desse modo, “quando estamos diante da observação de uma fotografia, a partir de dados nela materializados, a nossa imaginação seja estimulada, resgatando situações e suscitando sensações e sentimentos passados” (ALMEIDA, 2011, p. 13).

O registro fotográfico é, além de uma imagem, um instrumento carregado de sentidos que reúne emoções e informações, pois é constituído e construído por pessoas que no momento do registro expressam por meio das lentes da câmera um sentimento que, de certo modo, estão sentindo naquele momento.

Assim, ao rever uma fotografia nós estamos olhando para o passado, seja esse passado de um minuto, seja de alguns segundos ou alguns dias atrás. Nela, pode-se perceber as mudanças e as alterações sejam essas mudanças contidas em pessoas ou localidades. Com a capacidade de “congelar” um momento, os registros fotográficos nos ajudam a perceber e fazer tais comparações contidas nesse processo evolutivo.

Estamos envolvidos afetivamente com os conteúdos dessas imagens; elas nos dizem respeito e mostram como éramos, como eram nossos familiares e amigos. Imagens que nos levam ao passado numa fração de segundo; nossa imaginação reconstrói a trama dos acontecimentos dos quais fomos personagens em sucessivas épocas e lugares (KOSSOY, 1989, p. 68).

> Sendo um documento que transpassa sentimentos como também comunica através das imagens, as fotos contidas em um álbum, denota-se como um documento de alta potencialidade devido a sua subjetividade que é resguardada nos olhares e na interpretação das pessoas que as observam. As nuances nelas representadas, constroem um vasto repertório que apresentam pequenos sinais de um tempo, de um espaço como de uma situação que envolvendo situações ou objetos constroem em torno de si uma história. As fotografias podem conter fatos e serem vistas como um testemunho de um determinado relato, deste modo “A imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida) fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena”. (KOSSOY, 1989, p. 22)

Nas inúmeras possibilidades de discussão, o uso da fotografia nos auxiliará na problematização, bem como será usada como testemunho visual de questões teóricas que abordaremos no decorrer desta pesquisa.

> É desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas, historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência das imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades. (BURKE, 2004, p. 18)

O uso restrito da fotografia por si só não nos possibilita levantar muitos dados e informações do contexto e de sua organização, nesse caso o uso de outros

documentos potencializa a análise e ajuda o pesquisador e o leitor a compreenderem as dinâmicas por detrás das imagens.

> Ela deve necessariamente ser associada a outros dados de pesquisa (depoimentos orais, documentos, mapas, dados bibliográficos, além de outras fotos) para que as informações que contém possam ser visualizadas pelo pesquisador dentro de um contexto mais amplo, que permitirá a ele explorar ao máximo os dados registrados naquele suporte fotográfico. (SIMSON, 1996, p. 97)

Ao mesmo tempo em que as imagens iconográficas possibilitam inúmeras narrativas e caminhos possíveis de análise, vale ressaltar também as fragilidades do uso de imagens e a falsa compreensão daquele que a utiliza, como nos afirma Lehmkuhl (2010, p. 55):

> Para o historiador, deparar-se com imagens em meio aos documentos escolhidos para a elaboração de sua narrativa é acontecimento muitas vezes carregado de medos e desconfianças, seguido de abandono das imagens ou então da opção por utilizá-las de maneira meramente ilustrativa, em capas, folhas de rosto, entradas de capítulos, abertura de apresentações e explanações de conteúdo. Ao fazer tais escolhas, o historiador perde a oportunidade de sondar novos olhares, de penetrar em universos outros, anteriormente não explorados. Qualquer objeto de estudo, qualquer temporalidade, qualquer problemática e qualquer período são passíveis de abordagens por meio das imagens, desde que elas estejam presentes entre os documentos encontrados e/ou escolhidos, desde que integrem o corpus documental recortado pelo historiador.

Ao analisar uma fotografia, o historiador se depara com determinada comunicação, e essa comunicação tem a capacidade de transmitir um reflexo visual do que é real de forma intencional, que por vezes poderá ser tendenciosa para determinada perspectiva ou narrativa, valendo-se de quem tem o poder comunicativo no uso dessa ferramenta.

> As fotografias não são meros espelhos mudos e inocentes daquilo que flagram, nem são habitantes de um reino paralelo à realidade. Embora tenham, de fato, um certo poder de duplicar o real, essa duplicação é geradora de ambiguidades insolúveis. (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 128)

A fotografia como recurso discursivo da realidade e seus contextos tem nas investigações do campo da História da Educação uma proposta essencial no que se refere às investigações dos contextos internos das escolas em períodos diversos da História, sendo numa época a reprodutora de uma narrativa e outrora a testemunha de uma perspectiva.

> “A escola produz em seu cotidiano, diversos tipos de documentos e registros, exigidos pela administração e pelo cotidiano burocráticos, que perpassam inclusive seu âmbito pedagógico. Há toda uma legislação que orienta essa

> produção, como exigência para a legalidade das ações da instituição, envolvendo seu funcionamento, e a organização e controle de suas atividades. Além disso, pode-se encontrar no arquivo escolar outros tipos de documentos que excedem a determinação legal, como fotografias, jornais produzidos pela escola, cadernos de alunos, recortes de jornais com matérias referentes à instituição, bilhetes, entre outros". (GONÇALVES, 2011, p. 4)

A escola é um espaço marcado por histórias, consequentemente um ambiente marcado por inúmeros indivíduos com suas singularidades que no convívio com outras pessoas diferentes compõem uma história múltipla para cada espaço e tempo, deixando suas marcas em objetos e documentos a cada mudança de tempo. Com relação aos documentos, é usado por base o entendimento de que eles

> [...] são registros produzidos por indivíduos e situações singulares, com ou sem intencionalidade, ou consciência de sua utilidade *a priori* ou mesmo *a posteriori*. Sendo assim são testemunhos da vida escolar, da cultura do período, das questões da época e do local em que foram produzidos. O arquivo escolar, a documentação da escola além de propiciar a compreensão e explicação histórica de uma instituição pode ser um importante instrumento na contextualização e sistematização do sistema escolar, da vida da comunidade a qual pertence. (BITTENCOURT, 2004, p. 333)

Nessa construção histórica da instituição e dos indivíduos que ocupam esse espaço, encontram-se os instrumentos que são usados e que, ao passar do tempo, se tornam fontes históricas, por exemplo: cadernos, livros, documentos normativos e até mesmo fotografias são recursos fundamentais para a compreensão de uma realidade.

Em virtude das várias fontes documentais que se originam nesse contexto, vê-se que ao longo dos anos as instituições escolares vêm ganhando cada vez mais visibilidade, por se tratar também de um campo de inúmeras possibilidades de pesquisas e análises. Temas como "cultura escolar" têm se destacado quando observamos as pesquisas realizadas no campo da historiografia.

> No que tange à historiografia educacional, há aproximadamente dez anos, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises históricas e assumindo visibilidade na estruturação propriamente dita de eventos do campo. (FARIA FILHO *et al*., 2004, p. 142)

Destaca-se, ainda, que a década de 1970 foi um período no qual houve um elevado número de debates e investigações a respeito do termo cultural e seus fatores de interações sociais. No Brasil, esse termo entra na História da Educação mais fortemente a partir de meados de 1980. Nesse cenário,

> [...] a escola, os conhecimentos e as práticas escolares foram ganhando maciça atenção e sendo englobados na questão cultural, assim, delimitando

> o desenvolvimento de um conceito e dinâmicas próprias que poderíamos alcunhar como cultura escolar. (COELHO; NETO, 2013, p. 1)

Nesse sentido, o interesse de pesquisar a educação de meninos e a formação da masculinidade surgiu enquanto o autor ainda cursava Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nos anos 2016 a 2019, na cidade de Curitiba. Isso aconteceu quando o pesquisador conversava com uma amiga de trabalho a respeito do processo de formação dos alunos em anos anteriores.

A conversa em questão seguiu-se até o período de formação de seus pais, e dessa conversa surgiram questionamentos em relação a qual modelo formativo era enfatizado em outros períodos; e dentro desse cenário que se destaca a educação de meninos e meninas separadamente. Assim surgiu o enfoque central desta pesquisa, que é a educação de meninos em uma escola católica curitibana nos anos 1954 a 1963.

O processo formativo que ocorria nesse colégio nos faz refletir a respeito dos procedimentos que a sociedade, por meio da escola, possibilita de formação e construção de seus indivíduos por intermédio da instrução formal.

Em contrapartida, nos últimos anos as pesquisas em torno do termo “educação de meninas” valem-se dos movimentos feministas, pois muito se tem falado acerca da aprendizagem de “ser mulher”. É emblemática desse novo olhar para a formação das meninas e das mulheres a célebre frase de Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Essa compreensão tem servido de fundamento para essas múltiplas leituras que têm se voltado à crítica a respeito da produção de uma identidade forjada por meio de papéis sociais determinados em relação ao que se espera das mulheres na sociedade, o que nem sempre está relacionado aos interesses ou mesmo ao perfil das mulheres e aos seus modos de ser e estar na sociedade.

Todavia, raramente se olha para os mesmos processos constitutivos voltados para a aprendizagem de “ser homem”. O que é ser homem na nossa sociedade? Quais os caminhos formativos para a construção dessa identidade? Existe um estereótipo ou esse perfil relacionado ao masculino possui também múltiplas formas, por meio dos referenciais formativos?

Segundo Louro (1987, p. 11),

> A distinção que existe entre ambos, e que é ao mesmo tempo um tipo de oposição, é constitutiva do ser humano, do ser social. O ser humano é constituído biologicamente como homem e mulher e também socialmente se

> constitui como masculino e feminino, ou seja, a masculinidade se constrói por oposição e na oposição à feminilidade e vice-versa, sempre referidas a uma sociedade historicamente determinada. Assim, esta estreita relação dialética permite que se entenda que a contradição homem/mulher não se resolve, não se elimina, e sim que ela se transforma, se modifica ao longo da história.

Desse modo, como a escola vem participando desse processo de constituição de homens e mulheres relacionando-os a papéis identitários sociais de masculino e feminino? Há muitas questões que passam pelas nossas críticas às desigualdades de gênero que têm nos escapado. Por exemplo, um olhar mais atento para a educação dos meninos e, consequentemente, para a formação dos homens.

Não basta reorientarmos nossos olhares para a educação das mulheres, é preciso também repensarmos os modelos de educação masculina a fim de melhor compreendermos como foram historicamente produzidos, como foram reconfigurados e o quanto encontramos ainda de permanências desses modelos em nossos dias.

Assim, podemos nos perguntar em relação à educação endereçada aos meninos: O que se esperava deles? Para que foram formados? De que modo foram ensinados a ser e estar no mundo? Quais princípios deveriam orientar suas condutas? De que modo tais balizas os ajudaram a construir sua identidade social como homens, seja no espaço da casa, seja no do trabalho, grupo de amigos etc.? Quais tipos de homens esses meninos de ontem se tornaram? Obviamente, esta pesquisa não se propõe a responder todas essas questões, mas consideramos importante colocá-las como uma forma de provocar reflexões em relação ao tema.

Em um movimento de revisão de literatura no campo da História da Educação, buscou-se compreender como a “educação de meninos” vem sendo abordada nas pesquisas da área. Utilizou-se como base de dados os trabalhos encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos encontrados nas principais revistas de História da Educação, tendo por base os anos 2000 a 2017, bem como usando como referência a leitura do título e o resumo de cada um dos trabalhos.

Dessa forma, buscou-se encontrar na plataforma do Banco Digital de Teses e Dissertações e nas quatro revistas que abordam a História da Educação (*Revista Brasileira de História da Educação*, *Caderno de História da Educação*, *Revista de História da Educação*, *Revista de História e Historiografia da Educação*) trabalhos com os seguintes descritores: “educação masculina” ou “educação de meninos” e “cultura escolar em fotografias”.

Pôde-se perceber que as discussões em torno do descritor “educação masculina”' são pouco abordadas, reforçando assim a relevância de tal pesquisa. No

descritor que aborda a relação da cultura escolar em fotografias, o resultado demonstrou que a relação existente entre a fonte (fotografia) com o eixo de pesquisa (cultura escolar) não é muito utilizada no campo da História da Educação.

No total, foram encontrados seis trabalhos que tratam das temáticas da *educação masculina* e três que tratam da *cultura escolar em fotografia,* especificamente (entre artigos, teses e dissertações), ressaltando dessa maneira uma grande lacuna quando comparada à quantidade de trabalhos com as temáticas "*educação feminin*a" e "*cultura escolar",* que reúnem um conjunto de pesquisas muito mais expressivo e crescente no campo da história da educação:

Quadro 1: A *Educação Masculina* nas revistas de História da Educação

Título	**Autor**	**Revista**	**Ano**
Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas	Patrícia Rodrigues Augusto Carra	Cadernos de História da Educação	2019
Formando sujeitos masculinos, católicos e de elite: Cultura escolar no colégio catarinense na década de 1950.	Juliana Topanotti dos Santos de Mello, Norberto Dallabrida	Cadernos de História da Educação	2013

Após uma busca nos *sites* das revistas de História da Educação em relação aos trabalhos com a temática "educação masculina" ou que tratassem de instituições para a formação de meninos, foi possível encontrar somente dois trabalhos. Dentre eles, um aborda a educação masculina atrelada à educação de meninas concomitantemente, em uma realidade de uma educação mista.

Quadro 2: *A Educação Masculina* no Banco Digital de Teses e Dissertações

Título	**Autor**	**Tese/Dissertação**	**Ano**
Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?	Arthur Furtado Bogéa	Dissertação	2019
"SEJA HOMEM DE VERDADE!": (Re)construindo masculinidades numa escola de cidade pequena do interior.	José Rodolfo Lopes da Silva	Dissertação	2019
Dimensão subjetiva da masculinidade: Significações de homens gays sobre o Papel da escola no processo de constituição da Masculinidade.	Marcos Martins do Amaral	Dissertação	2019
Mind the Trap: Construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar.	Luciano Ferreira da Silva	Tese	2018

Ao buscar por trabalhos de dissertação e de teses de doutorado com a temática “educação masculina”, foram encontrados poucos trabalhos se comparado aos trabalhos publicados em revistas de História da Educação, destacando, assim, a necessidade no que se refere a aprofundamentos e investigações a respeito do processo de educação masculina, bem como no reflexo gerado por meio dessa formação na sociedade como um todo.

Nos trabalhos encontrados no BDTD, foram localizados trabalhos que de forma geral refletiam o papel que a escola exerce na formação do homem para a vida pública e o modo como esse processo de construção social fixava em seus alunos uma visão do termo masculinidade, o ser homem e as atribuições advindas do gênero sexual. Tais pesquisas defendem o pressuposto de uma sexualidade social construída pelas instituições que fazem parte da vida em sociedade, integrando a escola como uma das principais instituições, devido a sua função formativa.

Quadro 3: *Cultura Escolar em Fotografia* no Banco Digital de Teses e Dissertações

Título	**Autor**	**Tese/Dissertação**	**Ano**
Retrato da escola: Estudo de imagens fotográficas do Cotidiano escolar	Wilson Ricardo Antoniassi de Almeida	Dissertação	2011

Quadro 4: *Cultura Escolar em fotografia* nas revistas de História da Educação

Título	**Autor**	**Revista**	**Ano**
A fotografia como fonte para a história da educação: um olhar sobre a Escola profissional feminina – Rio de Janeiro.	Nailda Marinho	Cadernos de História da Educação	2014
As fotografias como fonte para a história das Escolas rurais em Uberlândia (1933-1959)	Sandra Cristina Fagundes de Lima	Cadernos de História da Educação	2006

Quando se trata de trabalhos em História da Educação, com ênfase nas pesquisas de cultura escolar em fotografia, foi possível identificar a mesma escassez de produção que se utiliza da fotografia para discutir ou analisar as culturas escolares. Em contrapartida, existe um número significativo de trabalhos que se propõem a discutir a fotografia como fonte histórica.

Após uma análise da introdução de cada uma das pesquisas, ficou evidente três pontos fundamentais que serão utilizados como pontos de partida para as reflexões que virão.

O primeiro ponto importante de se ressaltar é em relação ao período de existência das referidas pesquisas, no que tange ao ensino para meninos. Na sua maioria, observou-se a prevalência de realidades oriundas dos séculos XIX e XX. Outro ponto de destaque é a relação advinda da religião a essa realidade organizacional educativa.

O terceiro e último ponto é em relação a coeducação, denotando, assim, uma educação fundamentada no gênero.

Além do diálogo com a historiografia educacional, para as discussões referentes à masculinidade – pouco abordadas em nossa historiografia –, serão ampliadas as interlocuções com outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, destaco os trabalhos de António Manuel Marques e Lígia Amâncio, *Homens de Classe: masculinidade e posições sociais* (2004), Luís Antonio Bitante Fernandes, *Construindo Identidades Sociais: Feminilidade e Masculinidade* (2007), Jorge Santana Bispo Junior, *Construindo a masculinidade na escola: o colégio Antônio Vieira (1911-1949)* (2004), Robert W. Connell, *Políticas de Masculinidade* (1995), e Kala Galvão Adrião, *Sobre os estudos em masculinidades no Brasil: revisitando o campo* (2005).

Outras obras de referência também ajudarão a compor o cenário desta pesquisa e a iluminar as questões que se levantam em torno da minha problemática principal, tais como *Educação dos Homens no Brasil*, organizado por Mary del Priore (1991), os quatro volumes de *História da Educação Católica*, de Riolando Azzi (1996); dentre outros.

Desse modo, esta pesquisa busca contribuir com um tema ainda muito incipiente nas pesquisas histórico-educacionais e que pode colaborar para avançarmos nos debates em relação à superação das desigualdades de gênero, no sentido de nos permitir compreender melhor como nossos modelos culturais voltados ao *masculino* e ao *feminino* foram construídos, bem como o papel das instituições escolares e da Igreja nesse processo de diálogo com seu tempo.

A presente pesquisa se encontra no campo da História Educação, em estreito diálogo com a Nova História Cultural, a qual nos apresenta uma nova maneira de pensar e fazer História.

> Parte-se do pressuposto de que a História da Educação deve ser vista como um campo temático de investigação da História, cujo objeto, no caso, é a educação. Educação vista como mediação, referência por meio da qual as

> relações na sociedade e na cultura são construídas de uma maneira e não de outra. (FARIA FILHO, 2000, p. 16)

A cultura, como elemento base de uma sociedade, é nítida em vários aspectos e situações do cotidiano. Ela está presente em momentos de convívio, nas relações estabelecidas entre um grupo de pessoas e nas normativas que determinam limites desse mesmo processo de convivência.

Não se limitando a um grupo ou a uma instituição específica, a cultura possui diversas formas de se manifestar, perpassando desde questões teóricas, como práticas que determinam a sua existência, à sua reprodução massiva em sociedade. Nesse aspecto, pode-se dizer que a cultura é tida como um marco que regula e orienta desde pensamentos a práticas em um meio social.

Nesse sentido, a sua existência propicia a disseminação, como a manutenção de hábitos, os costumes, os pensamentos e as práticas de um grupo. A cultura como um elemento constituinte do espaço escolar possibilita a existência de um conceito que, pautado nas práticas educativas, visa à padronização de ações e ideologias, com um viés na formação de indivíduos que saibam lidar com o cotidiano dessa instituição e nela se desenvolver. Como reitera Vinão Frago,

> Conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas: modos de pensar e de atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas, como fora delas – no resto do recinto escolar e o mundo acadêmico – e integrar se na vida cotidiana das mesmas. Estes modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações –, amplamente compartilhados, assumidos sem mas, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas com às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 5)

A cultura escolar, nesse sentido, promove no ambiente da escola uma atmosfera de propagação de hábitos que se estende para além das quatro paredes da instituição e dos segmentos da sociedade como um todo. Incorporada de ideais e princípios comuns à sociedade, a escola nesse processo tornou-se ao longo dos anos a responsável e a mediadora desse processo de transmissão de "*habitus*" e pensamentos que foram sendo construídos pela sociedade e aceitos como princípios norteadores para o bem comum.

> Assim, a escola seria a responsável por transmitir uma 'força formadora de hábitos', ou seja, um programa de pensamento e ação comum a um momento histórico, por meio do qual diferentes atos e práticas seriam regulados. Neste

> sentido, então, a escola teria a função de transmitir um “habitus” cultivado, isto é, um sistema de disposição geral baseado numa mesma cultura. Desta forma, a internalização da cultura, para Bourdieu, é similar à incorporação do habitus, compreendendo este como um conjunto de disposições fortemente internalizado que regula práticas, sem obediência consciente a regras, adaptando-as a seu fim, sem o conhecimento consciente desta finalidade. (KNOBLAUCH, 2005, p. 4)

Nesse sentido, a pesquisa em História da Educação na perspectiva da História Cultural nos direciona a pensar os aspectos culturais de uma instituição com pontos de diálogo entre outras dimensões do cotidiano, como afirma Falcon (2006, p. 334): “[...] pensar a história cultural como uma certa forma de abordagem do real histórico e, ao mesmo tempo, encarar a dimensão ou perspectiva cultural como alguma coisa presente na economia, na política e na sociedade como um todo”. A respeito da História Cultural, Chartier ainda reitera:

> A História Cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, 1990, p. 16-17)

A escola numa perspectiva cultural pode ser entendida como um espaço que, além de transmitir o que é culturalmente concebido como “aceitável”, é também um espaço de grandes disputas ideológicas. Essas disputas podem aparecer nas bases que sustentam a proposta pedagógica, bem como na formação pedagógica oferecida por essa instituição. Segundo Nadal (2007, p. 94),

> Na abordagem cultural a escola é configurada como um universo simbólico que precisa ser reconhecido e interpretado; aquilo que se apresenta materialmente são artefatos culturais e, portanto, refletem intenções, motivos e crenças.

No entanto, a escola, como um ambiente de convívio e de relações interpessoais resultantes das mais diversas culturas, acaba se tornando um campo que será resultado direto e indireto das realidades extraescolares. A cultura escolar e a escola que se tem hoje são, segundo Knoblauch (2005), “o resultado de condicionantes externas, de reformas educativas e da Cultura Acadêmica e profissional dos agentes que trabalham e vivem no interior da escola, incorporada na forma de *habitus*”.

A cultura escolar, dessa forma, compreende as estratégias de organização

social adotadas e incorporadas à sua existência. Tais filosofias e práticas criaram assim um conjunto de regras, normas de condutas e uma rotina que de certa forma foram sendo utilizadas como uma cultura que pertencia a esse contexto, mas que tinha como finalidade a formação de cidadãos aptos à vida em sociedade.

Por meio das representações socioculturais estabelecidas e registradas nas fotografias de certo período, buscar-se-á compreender como tais representações foram se estabelecendo em determinado grupo social da cidade de Curitiba, dando-se por enfoque a clientela de um colégio particular e católico.

A compreensão adotada nessa pesquisa a respeito das representações parte do entendimento apresentado por Chartier:

> [...] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. [...] assim construídos, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1988, p. 17)

Do ponto de vista metodológico, para realizar esta pesquisa foram utilizadas como fontes documentos produzidos e adotados pela instituição (congregação e escola), as fotografias que estão contidas no acervo do colégio e alguns periódicos da instituição, para identificar as contribuições de tais recursos no processo de formação desses meninos como homens e como sujeitos históricos. Todas essas fontes terão valor documental, tal como nos adverte Le Goff:

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545)

Dessa maneira, o entendimento adotado acerca dos documentos que serão os principais materiais de investigação quanto de análise para essa pesquisa parte do pressuposto defendido por Le Goff (1990), no qual “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. Nos capítulos 1 e 2 será utilizado o Guia das Escolas Maristas, pois foi esse documento que orientou as condutas e que ditava os modelos de formação cristã e masculina dentro dos colégios

masculinos da congregação marista nos anos 1930 a 1963, bem como servirá de base na apresentação inicial e na discussão do objeto de pesquisa.

Em seguida, serão analisadas as representações de masculinidade evidenciadas nas fotografias do acervo do colégio atreladas ao Guia do Colégio, instrumento esse que regia os comportamentos dos alunos e dos funcionários dentro do Colégio Marista.

As fotografias utilizadas ao longo do trabalho se dividirão em algumas categorias. Cita-se por meio do quadro a seguir o enfoque da fotografia e a quantidade de fotografias encontradas.

Quadro 5: Disposição das fotografias e suas temáticas

Temática da fotografia	**Quantidade de fotos**
Estrutura do Colégio (trajetória histórica)	5
Alunos em sala de aula	5
Reprodução do ser “homem” na apresentação do Dia dos Pais	4
Manual de Civilidade	1
Formação de meninos e a Igreja Católica	4
Aula de Educação Física	3
Momentos cívicos	3

A utilização de fotografias neste trabalho tem por objetivo, além de possibilitar ao leitor a visualização de determinado período histórico, uma narrativa visual daquilo que era construído por meio das lentes dos fotógrafos e dos dirigentes do colégio.

2 O CATOLICISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS

Imaginar o processo de formação e organização da sociedade brasileira nos leva a questionar, como também imaginar, quais foram e quais ainda são as organizações sociais que contribuíram para a formação da nossa sociedade.

Dentre as diversas organizações sociais que cooperaram para a formação cultural brasileira, a Igreja Católica é uma dessas organizações que se destaca como um agente de grande força, influência e também de poder no que se refere aos mecanismos de controle cultural e social do povo brasileiro.

> A história da educação no Brasil carrega, portanto, a marca indelével do projeto de colonização planejado por Portugal e desenvolvido pela Companhia de Jesus. Acredita-se que a proposta pedagógica dos jesuítas teve papel fundamental para que o projeto de colonização português pudesse ir além do período do descobrimento. Desde o primeiro momento das

> investidas lusitanas no Novo Mundo, a campanha jesuítica esteve à frente do projeto educacional, que teve início no século XVI, e que levou a colonização a atingir seu pleno desenvolvimento no século XVIII. (COELHO; SÁ, 2012, p. 2)

A influência da Igreja é notória pela força que ela carrega por meio de seus dogmas e rituais, mas para além de questões relacionadas à fé ela se torna um meio de transformação cultural capaz de intervir diretamente nos processos de organização da sociedade, por intermédio de suas crenças e valores que são disseminados por meio dessa instituição, resultando na criação de parâmetros e visões de mundo segundo um ideal estabelecido. Desse modo, imaginar a presença da Igreja Católica restrita somente ao espaço da igreja é muito limitante. É evidente que a premissa das congregações religiosas que chegaram no período republicano nas terras brasileiras era a manutenção de uma cultura religiosa, sobretudo a expansão de seus dogmas, objetivando assim o fortalecimento de atuação em outras instâncias que atuavam diretamente na sociedade.

Durante esse período que marca o início das atividades da congregação Marista no Brasil, e em especial no território paranaense, vale-se ressaltar o que acontecia no cenário brasileiro concernente às estruturas educacionais.

Nesse período denominado como republicano, demarcado como a Segunda República, tem-se no Brasil um intenso movimento de transformações estruturantes que iam desde a criação de departamentos governamentais até mesmo a movimentos de ordem reformista educacional.

> Os principais acontecimentos no campo educacional ou com repercussão no setor educacional foram: a) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. b) Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931) c) Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932). d) Constituição Federal de 1934. e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil. (PALMA FILHO, 2005, p. 2)

Embora houvesse nessa época a preocupação na separação entre Igreja e Estado, ainda havia nesse período interferências dos dirigentes da Igreja Católica na forma pela qual as políticas públicas eram planejadas em nível de Brasil.

> Cabe lembrar que a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da igreja católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso católico, principalmente, no ensino primário. (PALMA FILHO, 2005, p. 3)

Nesse sentido, não há como imaginar o processo histórico de formação da nação brasileira no período republicano sem passarmos pelo papel da influência da Igreja em um cenário de promoção de novos hábitos e costumes fundamentais para a construção da cultura nacional.

E nesse novo contexto que necessitaria da reconstituição do papel da Igreja Católica frente à sociedade, a igreja encontrou na educação um espaço para a consolidação de seus objetivos. Segundo Orlando e Nascimento (2007, p. 2),

> [...] a escola se torna o espaço legítimo para exercer essa função e se torna indispensável para a vida social por ser a instituição que confere o aprendizado indispensável para a vida em sociedade, pois ela não só transmite os padrões culturais em circulação como modela os comportamentos, os afetos, os instintos visando o tipo de sociedade que quer formar.

Desse modo, acreditava-se que por meio da educação pautada nos valores e nos comportamentos modeladores e de cunho civil, ela alcançaria o objetivo de instrução a qual tinha por enfoque o homem civilizado para esse novo período histórico, o período republicano. Assim, o novo homem, que a partir daquele momento se originaria, deveria levar consigo os modelos de conduta que eram pautados pelo cristianismo, como as transformações sociais da época.

No contexto republicano, apesar da separação oficial do Estado e da concorrência com outras religiões que chegavam, sobretudo os protestantes, a Igreja marcou presença na cultura e na educação, e nos contextos políticos autoritários se colocou como uma forte aliada na luta contra o liberalismo e o que se convencionou rotular por comunismo, tal como reitera Baía Horta:

> A educação religiosa era mais um mecanismo para reforçar a disciplina e a autoridade. Assim, o ensino religioso, ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário. (HORTA, 1994, p. 291)

Num conjunto de práticas que focam na formação de uma sociedade que tinha como ideal indivíduos passivos, a educação escolar era o meio ideal para se atingir tal objetivo. Era a escola, o meio fecundo para se materializar o intento cultural nessa nova sociedade. Tido como um espaço legítimo para a formação e tratada como uma organização fundamental para a vida social, era nesse espaço que aconteceria a transmissão dos padrões que eram esperados para a convivência em sociedade,

modelando assim os comportamentos até mesmo dos afetos esperados em diversas ocasiões.

Mesmo mediante a todo processo de transformação social decorrente das reformas educacionais, a Igreja Católica brasileira se mobilizou, formando uma resistência com articulações nos aspectos que priorizavam a presença e o restabelecimento do ensino religioso nas escolas, como também a difusão de seus ideários católicos na formação pedagógica.

Esse processo de mobilização tinha como foco a disseminação cultural e acontecia de diversas formas, “mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais” (SAVIANI, 2007, p. 179).

Tal projeto de articulação e mobilização, como defende Oliveira (2004), vinha como uma crítica às novas medidas laicizantes[3] sobre as organizações sociais, por exemplo: combate à precedência do casamento civil sobre o religioso; a exclusão dos clérigos e a laicização dos cemitérios.

> Durante toda a história posterior, a Igreja discutirá o pensamento laico, ora maçom, ora liberal, ora positivista, sobre a manutenção pública da fé como símbolo de poder. A existência de uma palavra, de um gesto, de uma imagem posta em lugar visível (como a figura do crucifixo nos tribunais) representava para ela a certeza de que ainda não tinha sido reduzida à particularidade, exigida pelo discurso leigo e racionalista. (ROMANO, 1979, p. 89)

No processo de construção da República brasileira, a igreja se vê forçada a repensar sua relação com o Estado e a formação da sociedade por meio da educação. Nesse contexto, os estabelecimentos de ensino se voltaram para a formação de uma elite que exerceria uma liderança católica leiga nos mais diversos cenários sociais.

E foi com o início desse período que o movimento laicístico e seus ideais progressistas fizeram com que o Estado tivesse o caráter laico, e a Igreja Católica se viu forçada a se adaptar a essa nova realidade. Diante dessa transformação social, várias outras mudanças e alterações ocorreram, tanto no âmbito das políticas internas quanto das externas, sempre tendo o apoio de movimentos anticlericais, a exemplo do que já havia acontecido em outros países da Europa. Contudo, a Igreja não cessou

[3] Movimento que influenciou o processo de laicização do Estado Brasileiro após a Primeira República, gerando a separação entre a Igreja e o Estado e sendo resultante dos movimentos oriundos de países Europeus.

de procurar estratégias e formas de resistir a todas essas mudanças de paradigmas, como afirma Alphonse (2001, p. 243):

> Porém, não cessou de tentar métodos de ingerência política e social para oferecer resistência simultânea à secularização e ao crescimento de outras religiões, utilizando para isto sua capilaridade, seu sistema educacional privado, permanecendo politicamente conservadora, com viés anticomunismo e antiprotestantismo.

Embora houvesse o esforço da Igreja em continuar administrando e orientando as demandas da educação brasileira, vale lembrar que nesse período de 1930 iniciou-se um movimento brasileiro de reformas educacionais que gerou o *Manifesto dos Pioneiros pela Educação*.

Esse movimento, que lutava por várias pautas, tem sua origem nos anos 1930, levando como marco as suas lutas ideológicas que abarcavam questões políticas como também econômicas, fundamentalmente no âmbito educacional. Nascia assim um movimento de reconstrução político-social que pretendia transformar a conjuntura da sociedade brasileira.

As pautas defendidas pelos idealizadores do movimento traziam como proposta os seguintes ideais: obrigatoriedade do ensino elementar para todos; gratuidade de ensino; currículo escolar laico; coeducação dos sexos.

As pautas apresentadas no *Manifesto dos Pioneiros pela Educação* traziam uma ruptura daquilo que a Igreja já havia construído no sistema educacional brasileiro e como **cultura social.**

Apesar de ser um documento que apresentava a situação da educação brasileira naquele momento, o manifesto trazia consigo alguns pontos que entravam em conflito com alguns pilares do meio escolar implantados pela Igreja.

> I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme nas necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:
> a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais.
> b) Cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e em leis ordinárias pela União, a quem compete a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação.
> c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 anos a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente

> à obrigatoriedade até os 18 anos e à gratuidade em todos os graus. (FILHO, 2005, p. 65)

Em decorrência da nova conjuntura social e política, a Igreja investiu fortemente na formação de quadros de dirigentes católicos, e uma das frentes de maior investimento foi a criação de colégios de ensino secundário, tanto para moças quanto para rapazes, administrados, sobretudo, por congregações religiosas.

2.1 Instituto Marista: da fundação à consolidação no cenário educacional na cidade de Curitiba

A história de expansão e consolidação do Grupo Marista na cidade de Curitiba iniciou por volta de 1924, quando a convite dos Jesuítas a Congregação Marista veio ao Brasil para somar forças com outras congregações religiosas, fosse para demarcar o espaço do catolicismo em meio ao regime republicano ou atender os grupos de imigrantes italianos, alemães e poloneses (dentre outros) que chegavam no país e demandavam uma formação religiosa católica.

Foi nesse contexto que ocorreu a fixação da Congregação Marista no estado do Paraná e seu projeto de expansão aconteceu. De acordo com Boschila (2002, p. 73),

> O estabelecimento da congregação no Estado do Paraná, cuja fixação representava um passo importante nesse projeto de expansão, tanto na área educacional quanto religiosa, foi concretizado através de uma nota publicada no final de 1924 anunciando que a partir de 15 de janeiro de 1925 o Externato passaria a oferecer o curso Primário, Intermediário e Gynasial.

Mesmo após a compra do colégio do Grupo Sion por parte da Congregação Marista, a ideia da chegada de mais um grupo católico para coordenar e administrar uma nova escola na cidade não foi tão bem-vista pelo próprio campo religioso (algumas outras ordens religiosas não gostaram da novidade) nem pelos movimentos anticlericais[4].

A fixação, bem como a presença de uma nova instituição escolar sob a coordenação da Congregação Marista em terras paranaenses, tinha como objetivo o recrutamento de novos vocacionados nos estados do Sul, para que assim o projeto de consolidação do grupo em terras dos estados do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais se fortalecessem (AZZI, 1999).

---

[4] Anticlerical foi um movimento que fazia críticas políticas da relação Igreja-Estado, e essas críticas eram realizadas por agnósticos ou ateus à crença católica, no qual combatiam as práticas sociais difusas combatidas pela Inquisição. Esse movimento, no entanto, não era anticristão ou irreligioso. (SOUZA, 2005, p. 176)

Anteriormente à chegada dos Marista em terras do Paraná, a luta pelo campo educacional e por diminuir a presença da administração católica nas instituições de ensino já era algo real. No século XIX, movimentos das mais diversas áreas surgiram como forma de frear o avanço da Igreja frente às instituições que coordenavam e administravam os segmentos da sociedade após a Proclamação da República. Esses movimentos tinham como intenção afastar a Igreja e o poder que ela exercia na sociedade.

Contudo, a vinda dos Maristas, bem como de outras congregações religiosas, tinha como intuito ser “uma colaboração importante ao movimento reformista, especialmente no sentido de contrapor-se ao ensino leigo proposto pelo regime republicano de inspiração positivista” (AZZI, 1996, p. 240).

Mediante a todo esforço político da época, a Igreja Católica teve que se reestruturar de acordo com as demandas e a nova realidade que surgia no campo político como no social daquela época, a qual levava a rever sua atuação, contudo não se esquecendo de seus princípios, que eram a causa que os movia na difusão do evangelho aos mais diversos setores da sociedade brasileira.

Nesse processo de reestruturação de atuação da Igreja frente à nova configuração política da sociedade brasileira, as congregações religiosas começaram a chegar ao Brasil para continuar o processo de cristianização, reforçando a reação da Igreja no combate à “acelerada disseminação de ideias modernistas e secularizantes, por isso era preciso garantir que a população brasileira, independentemente das demonstrações de fé, continuasse sendo majoritariamente católica” (BOSCHILIA, 2002, p. 42). Esse autor diz ainda que,

> No campo educacional, a separação oficial entre Igreja e Estado suscitou a formação de grupos intelectuais oponentes quanto à defesa de ideias relacionadas ao ensino. De acordo com o projeto liberal, que trazia em sua gênese o compromisso de construção da nação brasileira, a única instituição capaz de efetivar esse ideal era a escola pública. Nesse contexto, a escola adquirira um novo *status*, passando a ser vista como um elemento fundamental para a transformação social. Pela sua vocação laica, universal e democrática, a escola pública traduzia, em termos educacionais, as exigências do projeto de instituição de uma nação moderna. Como forma de contrapor-se às ideias liberais e enfatizar o papel moralizador da escola, num momento em que o Estado estava interessado em promover mudanças efetivas na educação, a Igreja brasileira, apoiando-se nos princípios da ortodoxia ultramontana, procurou sensibilizar a sociedade por meio de um discurso calcado na defesa da tradição e da família, adotando como estratégia política, o papel de defensora dos direitos e valores familiares. (BOSCHILIA, 2002, p. 42)

Esse movimento de aversão à presença da Igreja no campo educacional vinha como influência de ideias procedentes de outros países. Tendo por base os pressupostos de uma educação laica, a realidade que existia na época entrava em conflito com o que esses pensadores dessa nova educação imaginavam como o ideal para o Brasil e seus estudantes como um todo. Os ensinamentos adotados na esfera educacional eram vistos com um caráter funcional basicamente na formação de novos cristãos atrelado ao ensino regular.

Desse modo, entende-se que a base de ensino e as práticas pedagógicas implicam diretamente na formação cultural da época. A presença da Igreja por meio da escola, de certa forma, favoreceu a propagação de ideias mais ajustadas com aquilo que ela defendia e pregava.

O esforço desse movimento que pretendia romper com a presença da Igreja no espaço escolar tinha como foco a remoção dos ensinamentos religiosos do currículo escolar, o que para a Igreja comprometeria a formação das próximas gerações.
Embora houvesse todo esse esforço movido pelo movimento anticlerical, a Igreja Católica, especialmente no Paraná, se organizou para se manter atuante, como afirma Boschilia (2002, p. 43)

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

A Igreja da época, encontrando apoio nas autoridades como também pautada nas leis e nas brechas que nelas havia, adotava maneiras para continuar administrando as suas instituições de ensino.

> No plano operacional, a estratégia de ação adotada pela Igreja no sentido de recuperar espaço na área de ensino foi aproveitar as brechas deixadas pela Constituição recém-promulgada e, assim, poder intervir nas legislações estaduais. (BOSCHILIA, 2002, p. 42)

De várias maneiras encontra-se na história da Igreja Católica de Curitiba o esforço pela sua existência dentro de esferas que atuavam diretamente com a população, fosse esse um espaço de formação como também dentro de um contexto religioso propriamente dito.

Ambos os espaços, tanto escolar como religioso, eram potencialmente lugares que reuniram pessoas que poderiam ser atendidas e, posteriormente, também transmissoras de uma visão de mundo. As práticas poderiam ser facilmente exercidas nesses espaços, em razão da posição em que o professor, um padre ou mesmo um religioso ocuparia frente às situações que nela se apresentassem.

Com a chegada dos Maristas na cidade de Curitiba em 1924, tal esforço se fortaleceu ainda mais. Existia por parte dos movimentos anticlericais uma intensificação para romper de vez com a aproximação da escola com as ordens religiosas. Esses esforços, contudo, não obtiveram muito êxito devido ao apoio que a Igreja recebia das mais diferentes figuras públicas que ocupavam os cargos de autoridade na época.

> Assim, pode-se aventar que a postura radical da intelectualidade anticlerical cujo movimento desempenhou papel decisivo no combate ao clero, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, foi responsável pela chegada relativamente tardia dos maristas ao Paraná, se comparada à instalação em outros estados brasileiros. Porém, na década de 1920, os tempos eram outros. As condições políticas anteriormente desfavoráveis à Igreja passavam por uma reconfiguração, graças à aproximação entre o governador Munhoz da Rocha e o clero católico. Esse novo equilíbrio de poder possibilitou o fortalecimento do grupo católico e espaços anteriormente considerados redutos, quase exclusivos, de livres-pensadores e maçons, como era o caso do Ginásio Paranaense. (BOSCHILIA, 2002, p. 74)

O cenário de boas relações entre a Igreja e o governo do estado do Paraná, e destacando-se a cidade de Curitiba nesse espaço, enfrentou na época fortes críticas da imprensa contra as medidas adotadas pelo governador, como também dos movimentos anticlericais. Contudo, a resposta da Igreja vinha com uma tônica de liberdade e tolerância, e tais maneiras foram as causas que mantiveram a sua liberdade de atuação, fosse nos espaços religiosos, fosse nas escolas.

Quadro 6: Governadores Estaduais – Paraná (1954-1963)

Número	**Governador, Vice-Governador e Governador Substituto**		**Período**
1	Bento Munhoz da Rocha Netto	Governador	31/01/1951 a 03/04/1955
2	Antonio Annibelli	Governador Substituto	03/04/1955 a 01/05/1955
3	Adolpho de Oliveira Franco	Governador	01/05/1955 a 31/01/1956
4	Moysés Lupion (Moysés Wille Lupion de Troia)	Governador	31/01/1956 a 31/01/1961
5	Guataçara Borba Carneiro	Governador Substituto	31/10/1959 a 09/03/1960
6	Ney Aminthas de Barros Braga	Governador	31/01/1961 a 17/11/1965
7	Affonso Alves de Camargo Neto	Vice-Governador	31/01/1961 a 17/11/1965
8	Agostinho José Rodrigues	Governador Substituto	22/05/1963 a 07/06/1963 15/09/1963 a 04/10/1963

9	Antonio Ferreira Rüppel	Governador Substituto	17/11/1965 a 20/11/1965

Fonte: *Site* do Governo do Estado do Paraná – Governantes do Período Republicano.

No período que levou à fixação da consolidação da Congregação Marista no espaço educacional paranaense, vale ressaltar um período e marco muito significativo tanto para a educação nacional quanto para a estadual: o movimento da Escola Nova.

Pautados em vários ideais, o grupo de pensadores defendia causas que atingiram bem a estrutura organizacional da época, como a educação, que era dividida por gênero, e a administração religiosa, com o ensino religioso nos programas de ensino das instituições de ensino.

Embora essas fossem algumas das transformações que levariam à modernização requerida para um avanço na área da educação, como assim era tratado pelos movimentos de intelectuais da época, o que aconteceu foi bem diferente. As pautas culturais apresentadas e difundidas pela Igreja sobre os modelos de organização da sociedade já haviam sido absorvidas pela sociedade e, agora, o que se tinha era um processo de resistência cultural que os intelectuais do novo modelo de nação encontrariam

> Ainda que a maioria das reivindicações dos “pioneiros” fossem aceitas como extremamente necessárias, a questão da laicidade e da coeducação esbarrava no conservadorismo da sociedade brasileira, que, embora não fosse católica praticante, buscava na religião a base dos princípios morais. Até mesmo entre os pioneiros existiam divergências quanto a essa questão. Fernando Azevedo, por exemplo, achava que, embora o espaço da escola não fosse apropriado para o ensino da fé, deveria haver um espaço reservado para a preparação moral. O que se percebe é que, subjacente aos objetivos explícitos dessa luta entre os intelectuais, existiam outros objetivos que embasavam o verdadeiro sentido político do movimento. Como exemplo disso, alguns intelectuais, conhecedores da força que a Igreja detinha junto à sociedade civil, procuraram utilizá-la em benefício de seus próprios projetos. (BOSCHILIA, 2002, p. 46-47)

Nessa conjuntura, na qual a Igreja encontra o apoio do estado e da população mais conservadora, ela continua obtendo forças para se manter à frente das instituições de ensino.

Ainda em 1930, ano que marca o período em que as instituições de ensino particulares obtêm o direito concedido pelo Estado de reconhecimento das suas práticas de ensino, equiparando-se às do ensino público, fazendo assim com que o “movimento católico, que, nessa época, além de deter uma faixa significativa do mercado educacional, começava a vivenciar junto à sociedade brasileira um processo de ampliação social e de recuperação do espírito religioso” (BOSCHILIA, 2002).

Durante todo o período em que a Igreja esteve à frente das demandas educacionais, os objetivos eram muito evidentes. O fortalecimento da religião católica e também a disputa pelo controle do campo educacional com o Estado eram as principais pautas, pois esse campo representava um meio privilegiado de formação das mentes e modelagem das condutas.

Na década de 1930, devido ao aumento da população e a vinda de imigrantes ao Brasil e sendo um período marcado pela intensificação da industrialização nacional, começa a existir uma nova demanda para o mercado de trabalho, e essa mudança implicaria tanto na forma como o sistema de trabalho funcionava quanto na própria formação e instrução escolar.

A presença e a permanência da religião na escola não se limitavam tão somente ao ensino religioso. Todo processo de resistência das autoridades da Igreja na escola visava a um projeto mais amplo de “recristianização” da nação.

A ocupação da Igreja Católica no campo educacional, possibilitado pela estabilidade gerada por meio do relacionamento entre os dirigentes do estado e da Igreja Católica, ganhou ainda mais força devido ao número expressivo de imigrantes católicos, como também dos governantes paranaenses, que utilizavam da instituição eclesiástica como uma ferramenta para a manutenção da ordem social (AZZI, 1997, p. 233).

Boschila (2002) reforça as consequências dessa relação estreita entre Igreja e educação, que implica até mesmo na forma de viver pelos códigos morais que passamos a adotar. Mas, ao mesmo tempo, a ocupação dos espaços e do controle da sociedade civil se deu sempre por meio de disputas e táticas de negociação que podem ser vistas em muitas frentes da sociedade.

Os processos de disputas, que marcaram os espaços de construção social dos indivíduos que circulavam nos espaços formativos, modelaram aos longos dos anos o modo como a cultura de certa parcela da sociedade elitizada curitibana se constituiu em tempos passados e foi o meio pelo qual várias gerações foram impactadas pelos parâmetros culturais do campo religioso em um ambiente educacional.

Embora não houvesse durante todo o período de implantação das escolas administradas pelas congregações religiosas, de ensino primário e secundário, um investimento por parte do estado para que os professores pertencentes a essas mesmas comunidades viessem ao Brasil, também vale ressaltar que devido à liberdade de espaço de atuação da Igreja no âmbito educacional brasileiro começam

a existir nesse período “inúmeras congregações religiosas tanto masculinas como femininas nas diversas regiões do Brasil” (AZZI, 1987, p. 235).

Durante todo esse período de significação e ressignificação do ensino privado e confessional, nasce o Colégio Marista Santa Maria, na cidade de Curitiba, estado do Paraná, em 1925, atendendo meninos curitibanos das classes sociais mais abastadas e se constituindo como um colégio que tinha como ênfase a formação de bons cristão e virtuosos cidadãos.

Figura 1: Fotografia da fachada do Colégio Marista, ano 1925.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Essa foto apresenta a estrutura inicial do colégio, o primeiro prédio adquirido pela Congregação Marista. Ao longo dos anos, o colégio foi conquistando mais alunos novos, resultando no seu crescimento e fortalecimento no cenário educacional curitibano. Nesse momento, a antiga estrutura já não era suficiente, o que levou à construção de novos espaços para as salas de aulas.

Figura 2: Fotografia do colégio, alguns anos após o seu 1.º ano de funcionamento.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Logo, no que se refere à consolidação do Colégio Marista na cidade de Curitiba, vê-se no decorrer dos anos uma procura por parte da congregação por atender as demandas e as exigências do Estado em cada período, tornando-a apta na sua atuação frente à administração do ensino regular, pelas menções de outras instituições da sociedade quanto à excelência no ensino, como também ser uma escola pertencente a uma rede de colégios que tem mais de 90 anos de presença em território brasileiro.

3 PROPOSTA EDUCACIONAL MARISTA

Um colégio destinado à formação exclusiva de meninos, o Colégio Marista Santa Maria teve ao longo de 47 anos, quase meio século de sua existência, o público-alvo como clientela os meninos das classes mais nobres da sociedade curitibana em pleno século XX.

Essa realidade que ajustava a sua atuação por meio do ensino pautado na separação social de meninos e meninas em um contexto formativo não era algo restrito tão somente a esse colégio. No período adotado e analisado nesta pesquisa, observa-se que na cidade de Curitiba já existiam outras instituições escolares tendo como público-alvo exclusivo para a formação de meninas da grande Curitiba.

A proposta desse tópico é apresentar e discutir a proposta educacional adotada pela Congregação Marista para a formação de meninos no final da década de 1940 e início da década de 1960. “O perfil socioeconômico dos alunos que frequentavam os

colégios católicos espelhava o modelo da família urbana católica pertencentes às camadas média e alta" (BOSCHILA, 2002).

Em um ambiente onde existiam alunos pertencentes aos diversos grupos da sociedade curitibana do século passado, o Colégio Marista Santa Maria era um espaço que era ocupado basicamente pelos filhos dos representantes da elite da capital paranaense.

De acordo com Boschilia, o perfil socioeconômico e profissional das famílias se definia da seguinte forma:

> A maior parte dos pais de alunos do Santa Maria, bem como de outros colégios católicos, eram industriais, empresários, comerciantes ou profissionais liberais. [...] No caso das mães, a grande maioria havia estudado em colégios católicos, e seguia, rigorosamente, o papel para o qual fora educada, o de mãe dedicada, administradora competente do lar e companheira exemplar do marido. (BOSCHILIA, 2002, p. 68)

Com a finalidade de ser uma escola onde se formam homens com uma boa conduta, pautada em uma educação de três cunhos – religioso, cívico e moral –, o Colégio Marista Santa Maria buscava uma preparação e formação também intelectual, que deveria ser capaz de atender às necessidades de desenvolver habilidades práticas em qualquer carreira que seu aluno fosse escolher quando concluísse os estudos. Correspondentemente ao que era solicitado pelo governo, o Instituto Marista tinha a autorização necessária para se manter aberto e atendendo a comunidade e os meninos que eram a sua clientela principal.

> A partir de 1942, com a efetivação das propostas formuladas por Gustavo Capanema para o ensino secundário, o Instituto passou por uma série de transformações. A primeira foi a alteração do nome do estabelecimento para Colégio Santa Maria, que lhe deu a prerrogativa de abrir, a partir de 1943, o curso colegial. (BOSCHILIA, 2002, p. 77)

A concepção filosófica adotada pelo Instituto Marista desde sua inauguração em Curitiba sempre esteve atrelada à formação de meninos para o mercado de trabalho. Tal proposta de ensino, sobretudo, tinha como base os modelos pedagógicos e disciplinares descritos nos *Guide des Écoles a l'usage des petits fre`res de Marie*[5]*.* Tal obra foi inspirada no fundador da ordem (Marcelino Champagnat) e deveria ser seguida à risca.

Figura 3: Fotografia panorâmica do pátio do Colégio Marista, ano 1950.

[5] *Guia das Escolas para uso nas casas dos pequenos irmãos de Maria*. Tradução realizada pelo Ir. João José Sagin; Ir. Virgílio Josué Balestro (Título do original: *Guide des Escoles*).

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Visto como uma proposta de ensino inovadora em relação às demais existentes na época, o modelo pedagógico apresentava os seguintes pontos, como declara Boschilia (2002): “enfatizavam o corpo, o intelecto e a alma”, como também era cogitada a ideia da inserção de práticas que estimulavam nos alunos o lado da sociabilidade, pois era um ponto crucial no preparo dos estudantes para a vida em sociedade.

> De acordo com o Guia de Educação Marista, o ideal de toda educação cristã era a formação de bons cristãos e cidadãos virtuosos. Para tanto, era necessário oferecer uma educação completa sedimentada na “obediência” e na “disciplina”, considerados como meios eficazes para a formação da vontade, que é o poder que possui nossa alma de decidir deliberadamente e de agir livremente em função de uma boa causa apresentada pela razão. (BOSCHILIA, 2002, p. 80)

Na dimensão da subjetividade no processo formativo dos alunos, o que era esperado por parte dos professores era que eles fossem capazes de estimular o amor ao trabalho, a obediência, a fé, a crença em Deus, a modéstia, a franqueza, a lealdade e tantas outras virtudes.

Por se tratar de um colégio exclusivamente de meninos, eram assegurados alguns ensinamentos que pretendiam dar um tom mais claro sobre o público focal de cidadãos que se esperava ao final do ciclo de estudos. O ensino norteava o estudante nas relações sociais, como também ensinamentos que faziam com que os alunos aprendessem a serem homens, o que, nesse aspecto, compunham elementos fundamentais e indispensáveis: o trabalho e a masculinidade.

Com relação à visão de masculinidade adotada, Boschilia (2002) faz o seguinte relato:

> No entanto, para assegurar a estabilidade das relações sociais, os alunos precisavam aprender a ser homens e, nesse sentido, os elementos indispensáveis eram o trabalho e a masculinidade. Nessa perspectiva, uma das premissas fundamentais do Guia era que, para formar o cristão preparando-o para as funções a serem desempenhadas na sociedade, era preciso manter os alunos permanentemente ocupados “para que se acostumassem ao trabalho”. Era responsabilidade do professor adotar medidas disciplinares que possibilitassem a normalização das práticas e levassem o aluno a ter vontade de trabalhar. Dessa forma, fiel à função primordial da escola que, desde o início da sociedade industrial, tem sido a de inculcar o “uso econômico-do-tempo” e criar hábitos para o trabalho, o Colégio Santa Maria, através da ordenação e da regularidade do tempo, procurava não apenas o máximo aproveitamento nos estudos, mas, sobretudo, a internalização de hábitos disciplinares que facilitassem a inserção do indivíduo na sociedade. (BOSCHILIA, 2002, p. 81-82)

A criação de *habitus* por parte da escola era algo que tinha como intermediário a atuação do professor, que era incumbido de no momento da aula estimular e formar os alunos seguindo os modelos e enquadrando para aquilo que seria cobrado e exigido dele enquanto indivíduo que participa de uma sociedade, considerada em processo de modernização para a época.

O cuidado no percurso de amadurecimento e distinção entre meninos e homens era levado a sério, pois dentro do colégio eram separadas crianças de idades diferentes, mostrando assim, por meio dessa normativa, a idealização de começo e término de ciclos. As preocupações para que os alunos “internalizassem comportamentos adequados ao padrão de masculinidade construído pela sociedade da época” eram muito grandes, ainda mais quando era tocado na temática da homossexualidade.

> Outro cuidado necessário era o de evitar a convivência dos estudantes com pessoas do sexo oposto no espaço escolar. Atividades ligadas à cozinha, rouparia, alfaiataria e horta eram desempenhadas por empregados do gênero masculino e todo o trabalho de limpeza do prédio era feito após o encerramento das aulas. Aliás, a motivos que levou Marcelino Champagnat a modificar, em 1828, o hábito dos irmãos. (BOSCHILIA, 2002, p. 89)

Para que houvesse maior facilidade no controle e ação eficaz do ensino que existia durante todo o tempo, o aluno permanecia nas dependências da escola.

Esse sistema visava controlar, mas sobretudo vigiar, os estudantes que longe de seus professores não deixariam de ser monitorados. Dessa forma, o objetivo de controle sobre os corpos e as ações seria atingido, bem como o de formar um homem e cidadão que ocuparia cargos e meios sociais de destaque na sociedade.

Tanto a estrutura como toda a rotina escolar foram focadas na obtenção de uma padronização de comportamentos, bem como no controle das ações dos alunos,

impossibilitado de saírem do que era esperado para a formação dos alunos naquele espaço e durante o tempo em que eles tivessem ali. Boschilia (2002) diz que

> A preocupação em reforçar a vigilância nesses espaços está evidenciada em um dos capítulos do Guia das Escolas, quando traz recomendações explícitas sobre os cuidados a serem tomados nos dormitórios – que deveriam permanecer fechados durante o dia – e nos banheiros, onde era imprescindível a presença do irmão responsável durante o horário de banho coletivo dos grupos. Da mesma forma, a proibição expressa no Guia de que os meninos colocassem as mãos no bolso durante as atividades de recreação ou passeios chama a atenção para a tentativa dos Irmãos de domar os impulsos da sexualidade, procurando manter a "inocência" dos alunos e retardar o máximo possível as descobertas "indesejadas". Nesse sentido, o mestre também deveria cuidar para que não existisse jamais "relações mais íntimas" ou "familiaridade perigosa" entre os alunos. De acordo com o Guia, "uma união muito estreita entre duas crianças, sobretudo se a diferença de idade for considerável deverá ser desfeita". Uma das medidas recomendadas nesse aspecto era mudar de tempos em tempos os lugares dos alunos, evitando assim a possibilidade de uma amizade mais estreita. Nem mesmo durante as refeições era permitido o contato dos menores com os maiores. A cada grupo, de acordo com a faixa etária, era destinada uma das mesas do refeitório. (BOSCHILIA, 2002, p. 88)

Esse processo de separação era levado de forma rigorosa e cuidadosa, pois era um dos pilares que orientavam a formação dos meninos para a vida adulta. A passagem da infância, de um momento no qual seus gostos e interesses são de criança, tem um tempo para começar e terminar. Após esse estágio, a escola, a vida e toda a sua rotina passam a ter outra estrutura. O aluno nesse processo é colocado dentro de um contexto no qual ele experimenta e acaba vivendo por meio da prática construída dentro desse espaço, sendo o ensino dividido por fases.

Como dito anteriormente, o espaço era um forte componente nesse processo de formação: um auxiliar no controle dos movimentos dos estudantes, bem como um aliado na vigilância dos corpos daqueles que estavam sendo formados.

Assim, as demandas que as congregações apresentavam aos colégios de formação masculina tinham como função "atender às exigências de determinados grupos sociais, ou seja, de famílias às quais interessava manter os filhos num espaço de relações sociais homogâmicas" (BOSCHILIA, 2002, p. 86).

A vinculação dos padrões culturais da época, atrelados ao enfoque central de formação escolar construída em parceria entre escola e família no processo de escolarização dos meninos, corrobora com o que era apresentado como proposta educacional na formação de meninos nos anos 1950.

> Contudo, uma análise mais acurada do Guia das Escolas Maristas, no qual os cuidados com a disciplinarização e o controle do corpo aparecem de forma reiterada em várias passagens, mostra que por trás das preocupações com

> a sexualidade, sem dúvida um dos aspectos fundamentais da educação, existia um projeto bem mais amplo de escolarização do corpo e do controle dos gestos, traduzidos no respeito e na obediência, projeto esse em que o corpo individual vincula-se ao espaço político e passa a ser visto como um elemento essencial, capaz de assegurar as relações de poder e garantir a manutenção dos laços sociais e políticos, por meio de dispositivos que agem diretamente sobre a conduta dos indivíduos. (BOSCHILIA, 2002, p. 89)

A importância gerada em torno das práticas orientadoras pelo Guia tinha como ênfase ser a base da formação dos meninos, mas ela servia também como articuladora na manutenção do que já existia na sociedade, tanto na estrutura social, quanto na política ou na econômica. De modo geral, o que havia por trás de todo esse processo era a manutenção de uma estrutura cultural já estabelecida na sociedade.

> [...] pode-se afirmar que a aplicação de dispositivos de controle do corpo, pelos colégios católicos, não objetivava apenas a sublimação do sexo, mas principalmente a formação de uma categoria social distinta, cujo padrão de comportamento, facilmente identificado pela postura corporal, definia o lugar e o papel destinado a ela no espaço social. Alunos e alunas formados por estabelecimentos católicos, sobretudo franceses, manifestam na postura, na maneira de sentar, na posição dos braços, a sua origem escolar, a sua formação social, levando para o resto da vida a marca do comportamento e dos códigos impressos em seus corpos pelas instituições de ensino. (BOSCHILIA, 2002, p. 91)

A Igreja, por meio do ensino escolar, potencializava a transmissão de padrões culturais no processo formativo tradicional. Nesse processo, eram valorizadas a repetição e a reprodução de comportamentos aceitos socialmente.

> Todavia, embora a uniformização do comportamento dos professores, na aplicação do método pedagógico e disciplinar, objetivasse inserir os alunos num modelo único de percepção, a heterogeneidade cultural e o *habitus* familiar, manifesto no comportamento individual, evidenciavam a diversidade presente no nível de resposta dos indivíduos às propostas da instituição, bem como nas relações de poder estabelecidas entre alunos e professores, e mesmo entre os próprios discentes, no espaço escolar. Essas diferenças acabavam se evidenciando na prática pedagógica, pois, além da formação religiosa, outra preocupação dos educadores maristas era proporcionar aos estudantes a oportunidade de complementar os estudos com atividades literárias, artísticas e esportivas. (BOSCHILIA, 2002, p. 95)

Embora houvesse a preocupação com a uniformização dos alunos, a diversidade aparecia tanto nos comportamentos individuais como nos sociais. Os códigos de classe e essas diferenças acabaram aparecendo, segundo Boschilia, por meio das práticas pedagógicas e dos sinais evidenciados na própria dinâmica de organização da instituição, evidenciado assim pelo relato Azzi (1997, p. 119-120), no qual ele faz referência à própria dinâmica estrutural que implicava diretamente no imaginário do estudante sobre seu processo formativo: “O curso secundário foi instalado no primeiro andar, e era de ver-se a ambição dos pequenos do terceiro ano primário, por se verem

também a subir a tal grande escada de madeira, como faziam os maiores do secundário”. Um exemplo dessa hierarquização materializada também na arquitetura do prédio pode ser visto na figura a seguir.

Figura 4: Fotografia panorâmica do Colégio Marista, ano 1950.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Essa fotografia apresenta a disposição estrutural do colégio e a forma como eram organizados os espaços, em um ambiente de distanciamento dos alunos por blocos de salas de aulas de acordo com a faixa etária e o nível de ensino em que aqueles alunos estavam. Essa orientação representava também uma forma de controle dos corpos masculinos no processo de formação dos meninos, pois segundo os preceitos defendidos pelo Guia “uma união muito estreita entre duas crianças, sobretudo se a diferença de idade for considerável, deverá ser desfeita” (1923, p. 110).

> Em 1958, o velho prédio do primitivo Colégio N. Sra. De Sion foi demolido e em seu lugar foi erigido um moderno edifício de seis andares, cuja inauguração se deu em 9 de abril de 1960, época em que o Colégio Santa Maria possuía aproximadamente 1000 alunos. Nesse período, o colégio já contava com a colaboração de professores leigos, sobretudo no ensino primário. Todavia, apesar das transformações modernizadoras e dos reflexos sociais causados pelo Concílio Vaticano II, no campo religioso e educacional, foram necessárias ainda quase duas décadas para que as primeiras mulheres fossem aceitas como alunas nesse colégio. (BOSCHILIA, 2002, p. 77)

Ao longo dos anos ocorreram mudanças no que se refere à estrutura, à localização como também ao tempo de aulas, que foram sofrendo alterações e se ajustando ao contexto local. Contudo, ainda devido aos interesses de cunho formativo e cultural, o acesso à educação por parte das meninas em ambientes comuns aos dos meninos não era ainda possível.

Figura 5: Fotografia da evolução histórica do Colégio Santa Maria.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

O Colégio Marista Santa Maria, ao longo dos anos, foi se consolidando no contexto social curitibano, ganhando cada vez mais espaço e solidificando as suas bases como uma escola que ofertava um ensino de qualidade na formação dos meninos. Aos poucos, o colégio foi crescendo em estrutura física e tendo que, finalmente, mudar o prédio devido ao crescimento no número de alunos que o frequentavam e os que ainda esperavam a oportunidade de uma vaga para estudar na instituição.

A estrutura monumental construída para o funcionamento do colégio após sua mudança de localização nos remete à ideia de um projeto de poder que ultrapassava a simples construção física de um prédio. Essa megaestrutura reforçava um *status* de poder e prestígio social, e aqueles que estudassem nesse espaço estariam alinhados a esse projeto de formação no qual o *poder simbólico* presente na estrutura física do colégio traria um sentimento de pertencimento a um grupo social e uma analogia de ocupação dessa mesma elite enquanto elite curitibana.

3.1 Um colégio Masculino em Curitiba

Desde a sua fundação até 1977, o Colégio Marista Santa Maria tinha predominantemente a presença de meninos e homens ao longo de todos os

ambientes da escola e em todos os procedimentos, tanto os burocráticos quanto os de cunho pedagógico.

A existência de tal colégio e a sua proposta de ensino de caráter exclusivo para meninos perduraram por longos anos devido à visão de mundo e de sociedade, que eram comuns aos interesses dos pais e das instituições que davam suporte a sua presença na sociedade brasileira e na paranaense. Tal proposta de ensino denota a preparação para a vida em sociedade, na qual a finalidade e o papel da escola era formar indivíduos modelados para funções sociais que futuramente desenvolveriam.

Nesse sentido, a investigação em relação a esse processo formativo visa sobretudo identificar os pressupostos que estavam presentes no espaço educativo, partindo de uma perspectiva na qual o enfoque central é analisar o papel da escola na construção da masculinidade.

Para investigarmos os métodos de reprodução que ocorreram há anos na sociedade a respeito dos papéis que homens e mulheres ocupam em diversos espaços e das consequências geradas por meio desse modelo, partimos de uma breve contextualização em relação ao conceito de gênero para assim investigarmos a questão da construção da masculinidade no ambiente escolar.

Scott (1995) nos possibilita compreender o estudo sobre gênero sob uma ótica na qual a pesquisa inicia-se a partir de uma categoria de análise em que se levantam questionamentos a respeito das diferenças sexuais e de quais modos essas diferenças são produzidas e se mantêm nas instituições, bem como nas práticas do dia a dia.

Tão importante quanto compreender a presença das desigualdades sociais entre os homens e as mulheres, é fundamental a investigação e os estudos em torno da origem e do modo como essa desigualdade se perpetua ainda no século XXI.

> [...] as discussões de gênero e sexualidade propiciam uma reflexão sobre nossas próprias relações, conceitos e valores e de como os olhamos na Antiguidade. Essa relação presente/passado significa, também, indagarmos a respeito de como os temas investigados e os seus resultados são frutos de formulações e interpretações históricas, que indicam escolhas políticas e buscam questionar ou ratificar determinadas situações e ideias. (FEITOSA, 2008, p. 135)

Na busca pela compreensão das discussões que existem em torno da temática de gênero, é ainda possível conceber que os estudos em relação a tal temática não se limitam a simplesmente questões de identidade individuais, mas também na forma

como as noções sociais são estabelecidas com base nas organizações estruturais (HARDING, 1986).

Em se tratando das noções de masculinidade e feminilidade que pautam o entendimento adotado neste trabalho, trazemos por base o conceito apresentado por Connel (1996), no qual a masculinidade e a feminilidade são invenções históricas que se modificam de acordo com as questões sociais, aos contextos culturais, que por sua vez podem ser entendidas de forma plural num mesmo grupo de pares, gerando assim diversas configurações e noções possíveis sobre o “fazer” masculinidade entre estudantes em um contexto específico.

Quando se trata a temática de gênero num viés que leva em consideração as noções ideológicas, nesse caso as bases de todas as práticas formativas na construção das diferenças de gênero, é necessário evidenciar que em torno das relações estabelecidas é presente ainda certa hegemonia de poder masculino que alicerçado sobre uma cultura patriarcal gera entre homens e mulheres uma estrutura hierárquica que poderá ocasionar uma estrutura de subordinação das mulheres em relação aos homens.

Essa cadeia de subordinação, embora seja mais restrita à relação existente entre homens e mulheres, é um fator resultante de uma questão cultural, implicada na forma como as instituições da sociedade formam e preparam seus cidadãos. Ela também se manifesta na relação entre seus pares, na relação social entre homens “com outras estruturas de poder, como relações de classe, raça e nacionalidade”.

Desse modo, conceber o termo “gênero” para um estudo da masculinidade que é tida como um processo de construção em um contexto escolar, implica ir além de um estudo que pauta uma definição pronta e acabada do que é ser homem por si só, é necessário ir além. É relevante ressaltar as diferentes formas e práticas sociais que definem a função social desse homem que está em formação. É dizer, como também considerar, as fases e os padrões idealizados por um grupo que legitima a concepção de masculinidade por um grupo ou uma cultura.

Connell (1995) nos leva a considerar que as masculinidades existem em níveis mais amplos e que do mesmo modo elas podem ser definidas e mantidas em diversas formas de regimes institucionais, por meio da divisão de trabalho, padrões de emoção e estruturas simbólicas. Nessa perspectiva, encontra-se a escola, como um espaço institucional capaz de gerar como também de reproduzir padrões de comportamentos

e práticas tidos como esperados e aceitáveis socialmente, tanto para meninos quanto para meninas.

Esses padrões de comportamentos são facilmente construídos por meio da modelação de condutas, na qual, em espaço de preparação para as diversas situações da vida, o estudante no envolvimento com colegas do mesmo gênero sexual busca pela identificação de seu par no seu envolvimento com outros amigos do sexo oposto.

> Nessa perspectiva, a instituição escolar não é simplesmente reprodutora de noções de masculinidade e feminilidade formadas em outras instituições, mas também um lócus de produção de concepções de gênero em suas estruturas e práticas cotidianas. A agência de alunos e alunas em seus grupos de pares é uma das dimensões desse regime, envolvendo a assunção de que as crianças não são passivas em seus processos de socialização e considerando a importância do grupo na elaboração de concepções de masculinidade ou feminilidade. (TOLEDO; CARVALHO, 2008, p. 3)

Em se tratando da construção social da masculinidade, Badinter diz que

> Ser um homem diz-se preferencialmente no imperativo do que no indicativo. A ordem, tantas vezes ouvida, «Sê um Homem», implica que a coisa não vai só por si e que a virilidade não é porventura tão natural como se gosta de dizer […]. Sem disso estarmos plenamente conscientes, agimos como se a feminilidade fosse natural, portanto, inelutável, enquanto que a masculinidade deverá ser adquirida e por alto preço. O próprio homem e os que o rodeiam estão tão pouco seguros da sua identidade sexual, que exigem a si mesmo provas da respectiva virilidade. «Prova que és um homem», tal é o desafio permanente com que é confrontado um ser masculino. (BADINTER, 1996, p. 15-16)

Como resultante de uma ruptura das práticas da fase de menino e distante das noções voltadas ao que pode estar atrelado à esfera da feminilidade, a masculinidade é vista como um estágio final daquilo que é esperado para todo homem. Uma junção de ações que ligadas para além de questões sexuais tem por primordial a constante constatação social em diversos momentos da vida sobre a sua real condição de homem de ser “macho”.

A escola, por ser esse ambiente onde a criança e o jovem passam a maior parte do tempo de sua vida, torna-se um espaço onde tanto meninos quanto meninas encontrarão os seus maiores referenciais para a vida. Influenciados pelo convívio com professores, funcionários da escola e sobretudo dos colegas da sua idade, começam nessa fase a aprendizagem e a fixação de padrões éticos e sociais que o nortearão toda a sua filosofia de vida, conforme reiteram Périco e Silva (2020, p. 276): “Os padrões comportamentais e corpóreos são grandemente valorizados na escola, de

forma que os alunos se sentem na necessidade de encaixarem-se nestes ou, provavelmente, serão alvo de discriminação”.

Figura 6: Fotografia dos alunos em sala de aula.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Desde a infância até a fase adulta, o homem é formado para cumprir certos papéis sociais, e dentre tantos padrões formativos impostos sobre ele, as funções do dia a dia tendem a produzir a necessidade de se evidenciar o que é destinado aos homens e o que é destinado às mulheres, levando à criação de uma identidade masculina restrita ao que é imposto pelo outro.

Essas construções que a própria sociedade faz é reproduzida nos mais diversos segmentos da sociedade. E, em se tratando da masculinidade, por meio da criação dos estereótipos do que é ser homem originam-se as expectativas sociais sobre os meninos.

Desses meninos é esperado um comportamento no qual ele negue “comportamentos considerados efeminados, mas também o poder de controlar a conduta dos elementos femininos na família, nomeadamente a esposa, pois a ênfase social num comportamento adequado às mulheres” (CARRITO; ARAÚJO, 2013, p. 143-144). Essas implicações, em termos gerais, geram uma problemática no que se refere à honra do ser homem, daquilo que estaria ligado à “honra masculina”.

Tais ideais sobre a masculinidade partem de um princípio que, segundo Michael Kaufman (1997), tem por objetivo suprimir nesse processo de construção as características ligadas ao feminino e tudo aquilo que seja inadequado à postura de “poder masculino”.

> Como masculinidade e feminilidade são construções sociais, dependem bastante da educação recebida na infância e das influências sofridas ao longo da vida. As pessoas nascem com um sexo biológico e ele acaba determinando a maneira como serão tratadas pela família e pela comunidade a qual pertencem. Dessa maneira, tornam-se homens e mulheres aceitos socialmente. (NADER; CAMINOTI, 2014, p. 3)

Tanto “ser homem” quanto “ser mulher” produz significados que nos fazem refletir sobre as definições históricas de modo a ressignificar a terminologia masculinidade alinhada às questões para a vida prática em sociedade, considerando como tal termo vem (ou não) se modificando e ressignificando historicamente.
Assim, o processo de construção social da masculinidade e do gênero masculino se modificam ao longo do tempo histórico em virtude do lugar ocupado por esse homem, em razão da visão social e do meio pelo qual ele está inserido (HARDY; JIMENEZ, 2001, p. 78).

Figura 7: Fotografia de alunos com o professor em sala.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Nessa fotografia temos o registro de estudantes em uma sala de aula no Colégio Marista Santa Maria, no período correspondente à década de 1930. Nela é possível perceber a retratação organizacional da sala de aula, como também nos possibilitar conjecturar a forma como o processo de ensino se pautava ao se observar

a postura do professor frente ao grupo de estudantes e a postura dos estudantes na fotografia.

Pode-se observar que pela vestimenta do professor temos um leigo, já não mais um religioso no centro do processo de ensino e aprendizagem. No momento do registro, pode-se perceber que a atenção dos alunos se volta para o momento do registro fotográfico e, dessa forma, o que temos como produto final é uma foto que apresenta uma turma distraída em um contexto no qual a atenção, o rigor e a disciplina eram fundamentos essenciais no processo de ensino. Nesse sentido, a presença de um leigo no lugar que outrora era ocupado por um religioso nos faz questionar se os valores que a congregação defendia como proposta pedagógica eram mantidos com a presença de um leigo no exercício docente.

Figura 8: Fotografia de alunos em um momento de leitura.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Já nessa fotografia tem-se o registro de estudantes menores que sentados em duplas estão com uma vestimenta padronizada, possivelmente o uniforme utilizado no final dos anos 1930. Em suas carteiras, é possível perceber um material didático, um caderno ou mesmo um livro, que utilizado no momento da fotografia trazia a ideia de uma aula pautada em um ensino sistemático e organizado de forma com que traria uma segurança às famílias sobre o trabalho feito dentro das quatro paredes da escola.

Figura 9: Fotografia de uma sala no momento de leitura.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Já na figura 9, temos novamente o registro de uma classe de estudantes que, ao segurarem um livro, denota aos que observam a fotografia um recorte de como era uma sala de aula no Colégio Marista Santa Maria. A postura ereta, segurando um livro nas mãos, e as vestimentas de homens eram os meios utilizados pelo colégio para que os estudantes absorvessem durante o dia a dia os traços e os comportamentos de um homem que pertenceria à elite masculina curitibana.

Figura 10: Fotografia de alunos em uma aula de música.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Além do ensino de questões de ordem pedagógica, o Instituto Marista tinha como objetivo, por meio do colégio, formar novos cristãos católicos para a sociedade. Nesse intuito, ao formar novos católicos, se faz necessário o ensino de práticas e dogmas cristãos.

A música se torna um desses elementos que compunham as diversas práticas em torno da religião católica, portanto um elemento crucial que, atrelado aos benefícios que ele carrega consigo, como o seu potencial de alcance e transmissão de visões e ideologias, se torna um componente no currículo formativo desses estudantes.

O ensino dos preceitos cristãos católicos no espaço da escola encontra no ensino da música a base prática e pedagógica para se transmitir as doutrinas cristãs; assim sendo, a música que é tocada na Igreja, bem como em casa, encontra na escola o seu espaço formativo, e dessa forma “a prática pedagógico-musical encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos” (SOUZA, 2007, p. 28).

Já no sentido da simbologia carregada pela música, é indiscutível que toda e qualquer manifestação sonora é resultado de um universo de sentimentos que retratados por meio de notas e melodias trazem significados e transmite-os para outras pessoas que a ouvem e/ou a cantam. Na religião não é diferente, a música também tem o seu espaço de privilégio. Presente em momentos festivos, em ocasiões de tristeza e até mesmo em períodos de disseminação doutrinárias, encontra-se a música.

> [...] as formas familiares de religião que conhecemos – tribal, culto aos ancestrais, igreja, seita e outras – são instituições históricas específicas de universos simbólicos. Esses universos são sistemas de significado socialmente objetivados que, de um lado, se referem à vida cotidiana e, de outro, apontam para um mundo que é experimentado como transcendendo o cotidiano. (LUCKMANN, 2014, p. 65)

É no ensino por meio da música que o professor tem a oportunidade de propagar o conteúdo que precisa ser ensinado de forma mais leve e descontraída possível. A música traz para o ensino de preceitos religiosos o dinamismo e por meio da repetição a fácil absorção de dogmas tão diversos e abstratos.

No aprendizado por meio da música, o aluno encontra a oportunidade de experimentar como também de conhecer outras realidades que possibilitarão o aprendizado e a criação de uma relação próxima a outras questões culturais, os quais

poderão ser utilizados em momentos de aulas, sendo estas as bases nas resoluções de debates sociais como pedagógicos.

Ainda tratando do ensino da música em um colégio religioso para crianças da elite curitibana do século passado, temos por contexto uma cidade que está em plena ascensão populacional devido à chegada de imigrantes de países do continente Europeu. Nesse momento histórico, Curitiba tem a população majoritariamente branca e seguidora do catolicismo.

A escola diante desse cenário social e cultural acaba sendo um espaço para a manutenção e a perpetuação de tais culturas, aliada à Igreja e à família.

> Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, atitudes educacionais precisam compatibilizar-se com as necessidades do aluno ou do grupo tornando significativas e atraentes as práticas musicais no cotidiano escolar. (LOUREIRO, 2004, p. 67)

O espaço que a escola ocupa na sociedade não delimita as suas paredes. A atuação, bem como o poder de influência na construção das futuras gerações, é ponto a se destacar. É nesse espaço que crianças, adolescentes e jovens passarão a maior parte de seu tempo, dessa forma ela absorverá questões que em muitos casos são padrões que o próprio ambiente escolar definirá.

> A criança está aberta, intuitivamente, a uma enorme variedade de estímulos sonoros que lhes chegam naturalmente através de “redes”, ou seja, de maneira não ordenada, intuitiva e criativa. Cabe ao professor mostrar-se aberto para aceitar o novo, tomando consciência de que é preciso buscar novas maneiras de apreensão do mundo deixando de lado critérios já enraizados e instituídos; é preciso aceitar de forma natural a energia viva e espontânea das crianças e jovens. (LOUREIRO, 2004, p. 68)

O ensino da música nesse espaço é de certa forma uma cultura que não é disseminada a qualquer ambiente formativo, pois é necessário haver uma organização pedagógica quanto à estrutura capaz de dar as condições mínimas para que a prática musical se efetive.

Desse modo, a música como uma prática pedagógica acaba se tornando restrita a classes da elite, que tendo um interesse formativo distinto das demais classes e buscando essa diferenciação na forma como seus filhos serão instruídos adota programas de ensino próximos a sua cultura e ideologia de vida.

> Escolas que praticam a música organizando corais e bandas estão, de certa forma, adotando uma prática ainda elitista e excludente, visto que para a sua organização, é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados musicais e talentosos. Não que a formação e a prática de grupos musicais deixem de representar um estímulo e que os conhecimentos

> técnicos adquiridos não sejam importantes. Contudo, a democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está intrinsecamente relacionada ao principal desafio do nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os alunos o aceso ao saber, à cultura e à arte, principalmente a clientelas mais carentes e marginalizadas, seja do ponto de vista econômico, cultural ou social. (LOUREIRO, 2004, p. 69)

Quando a temática dos preceitos culturais de um grupo social é levantada, outros pontos emergem em torno dessa perspectiva, dentre elas a ideia de identidade. Para que a manutenção de uma cultura seja preservada, são necessárias a formação e a padronização dos indivíduos, pois desse modo há a possibilidade da criação de uma identidade única de um povo ou grupo.

A educação nesse aspecto é uma auxiliadora indispensável, pois ela replica em pequenos grupos o que já está consumado e tido como ideal a ser atingido na construção de uma cultura. A música dentro desse processo potencializa a criação de diversas redes de comunicação e transformação social de um modo com que o ensino se efetive de forma mais rápida e atraente no que tange à reprodução propriamente.

> [...] o papel da educação musical formal é fazer com que se mantenha uma tradição cultural (a erudição europeia), mas, ao mesmo tempo, na sociedade, verifica-se que os produtos culturais (música) estão constantemente sendo transformados e reintegrados. É comum a transposição e a reinterpretação de outras culturas. Existe hoje um tráfico' de culturas, que não tem regras. Está problemática deve ser vista considerando os aspectos sociológicos e antropológicos e sua relação com as práticas educativas realizadas na escola. (FERNANDES, 1998, p. 201-202)

A música dentro de um espaço pedagógico diz muito da realidade de um povo. Ela é capaz de contar histórias, de ser portadora de paradigmas sociais, como luta, desigualdade, racismo e entre outros, bem como pode ser uma ferramenta de transmissão de visão de mundo e ideologias de uma pessoa ou instituição que a utiliza.

Ela também é resultado de uma cultura que a reproduz e consome de diversas formas a satisfação pessoal e os prazeres humanos de forma com que a sua utilização denota as multifaces do uso da música no meio social, profissional e formativo.

> Dessa forma, estão envolvidos nessas relações, elementos históricos, estéticos, psicológicos, sociais, étnicos, teóricos, filosóficos, que estão, necessariamente, implicados dentro do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, quando da ocorrência do processo de aquisição, apropriação e transmissão de música. Conscientes da complexidade de seu objeto, faz-se necessário reconhecer a sua pluralidade, a diversidade de abordagens, abrindo possibilidades de interação, e não de conflitos, com os mais diversos fazeres musicais, construídos em diferentes contextos culturais. (LOUREIRO, 2004, p. 70)

O uso da música como aporte pedagógico foi e ainda é utilizado pela instituição, contudo a sua função formativa já não é a mesma. Destinada à formação musical na educação infantil, o ensino da música não tem mais uma razão baseada na instrução cristã, mas na introdução da criança a esse contexto de experiência e conhecimento musical, por intermédio de instrumentos musicais e pela própria voz.

3.1.1 A instrução familiar na formação de meninos

Desde o momento do nascimento do menino, inicia-se em torno da criação da criança um longo processo de preparo que outrora era entendido como um momento de instrução para a vida social, o qual tem como intuito a modelação de comportamentos para tornar aquele pequeno indivíduo um “homem”.

Embora o convívio social em diversos ambientes possibilite a formação de forma mais ampla sobre o que é ser homem socialmente e quais as suas atribuições sociais, a família é o primeiro espaço onde a criança terá contato direto sobre o que é ser um homem e o quais as expectativas socialmente esperadas em torno do ser masculino. Corroborado por paradigmas que são passados de geração a geração no seio familiar, o menino poderá ter contato com homens e com a forma como esses homens reagem diante das demandas advindas da própria casa quanto da vida pública. Desse modo, ele começará a compor de forma simbólica os primeiros entendimentos a respeito do que é ser homem.

Embora haja um contato de maneira estreita entre menino e mãe nos primeiros anos de vida, o menino poderá perceber ao longo do seu desenvolvimento a forma como é configurado o seu relacionamento com o pai e a mãe e, assim, perceber os papéis que o homem exerce em muitos casos são exclusivamente atrelados a fim de prover as questões básicas para o sustento e as de caráter afetivo, ficando a caráter da mãe.

Esse entendimento em torno da relação filho, pai e mãe é corroborado com o seguinte relato:

> No início da década de 1990, a fim de estabelecer relações entre gênero, masculinidade e poder, o pesquisador realizou um estudo de caso com trabalhadores de uma pedreira na aldeia de Pardais, ao sul de Portugal. Lá observou que há diferenças entre os laços estabelecidos pelas mães e seus filhos e filhas. O laço mãe-filha ocorre através de uma relação de apoio mútuo e continua durante toda a vida, mesmo depois do casamento das filhas. Já o laço mãe-filho configura-se de maneira mais complexa. Ao fim da infância, o menino é separado do mundo feminino e materno devido a pressões dos grupos masculinos. Esse fenômeno leva a conflitos e produzem no homem

> uma imagem mistificada de sua mãe como modelo de mãe ideal. (ALMEIDA, 1996, p. 15)

Esse envolvimento da família com a criança que está em processo de autoconhecimento e formação traz significativas contribuições nesse processo de construção que não se limita a um momento, mas que implica procedimento que, de forma contínua, leva à constante manutenção do que é ser homem.

E por ser essa uma construção contínua e permanente, o homem acaba sendo socialmente vigiado por seus pares, como também pela sociedade, em relação às suas posturas másculas, sendo cobrado frequentemente por sua masculinidade (ALMEIDA, 1996, p. 2).

Nolasco (1993) afirma que o fator que em muitos casos condicionam a identidade masculina está ligado à forma como em muitas casas veem a atividade laboral, que é realizada fora do espaço doméstico. O trabalho dos homens deve estar ligado a um conjunto de normas que configuram a sexualidade masculina.

> O trabalho remunerado é uma função que culturalmente atribui-se ao homem. É o trabalho que constitui a base da respeitabilidade masculina na sociedade, na medida que permite ao homem obter reconhecimento, segurança e autonomia. A perda do emprego, portanto, provocaria a sensação de diminuição da masculinidade. (NADER; CAMINOTI, 2014, p. 5)

Essa noção de o homem ser não somente o marido, pai e filho, mas sobretudo socialmente tido como o provedor que tem por obrigação social o cuidado dos seus, dos mais “fracos”, indica uma relação de poder para a qual deve estar sempre pronto e capaz para lidar com todos os desafios que a vida lhe apresentar.

> Essas orientações a respeito da organização familiar haviam sido promovidas na época anterior com o suporte do Estado, sendo o catolicismo considerado como religião oficial. (AZZI, 2008, p. 85)

Dentro desse contexto social, é fundamental destacar a força que a Igreja encontrava no seio familiar que fazia com que os ideais do cristianismo fossem mantidos e perpetua-se de uma geração à outra. Em contrapartida, a força das famílias foi fundamental para a manutenção da Igreja no Brasil.

Figura 11: Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Nessa fotografia, podemos perceber a celebração do Dia dos Pais e a encenação de estudantes reproduzindo comportamentos de homens em sociedade. Nesse recorte fotográfico, pode-se destacar a vestimenta adotada na caracterização, denotando de forma clara a maneira como um homem se veste e qual deve ser seu comportamento em sociedade e no seu convívio com outros homens.

Nesse retrato demonstrando as virtudes da virilidade e de um modelo de homem capaz de suportar trabalhos que exijam esforços físicos é construído um estereótipo de homem apto com traços voltados a questões de cunho prático e deixando de lado outras habilidades que de igual modo deveria ser desenvolvidas ao longo da vida.

> Os homens chegam a suprimir toda uma gama se emoções e necessidades, tais como o prazer de cuidar dos outros, a recetividade, a empatia e a compaixão, vista como inadequada ao poder masculino. Tais emoções e necessidades não desaparecem; simplesmente se reprimem, não se lhes permitindo assumir um papel pleno nas nossas vidas, o que seria saudável tanto para nós como para os que nos rodeiam. (MICHAEL KAUFMAN, 1997, p. 70)

Esse ideal construído socialmente traz consigo também questões que são recorrentes em momentos de diálogo entre os homens, que na busca por uma autoafirmação sobre sua sexualidade externalizam diálogos com um teor no qual reproduzem ideias do que necessariamente os fazem pertencer à classe de “homens de verdade”.

Figura 12: Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

A forma como um homem se porta, como trata o seu semelhante e como se veste são construções sociais que culturalmente são constituídas e replicadas diariamente sem qualquer reflexão dos motivos que sustentam e justificam tais comportamentos. Na fotografia, é possível perceber que a postura dos meninos e a vestimenta é algo que marca muito a transição da fase infantil para a idade adulta.

Nessa contraposição entre homens de verdade gerados por essas ideias de masculinidade em torno da sociedade, temos os que não se enquadram nos padrões estabelecidos, ficando à margem do ideal do que é “naturalmente” conhecido como homem imposto pelo que é cultural e socialmente concebido.

> Outra parte considerável da construção e do exercício da masculinidade ocorre durante as conversas masculinas sobre sexo, a relação entre os sexos e a sexualidade. É corrente a ideia de que os homens são naturalmente carregados de pulsão sexual. Dessa forma, cria-se um modelo de masculinidade altamente hierarquizador, onde feminiza-se aquele que se quer humilhar e vangloria a masculinidade daquele que se deseja elogiar. A falta de sexualidade é para o homem motivo de suspeita de homossexualidade. (NADER; CAMINOTI, 2014, p. 5)

Dentro desse contexto carregado pelas suas concepções culturais, o matrimônio entre uma mulher e um homem é motivo de muita honra social devido às convicções de cunho tradicionalista, o qual tende a promover a virilidade masculina, se assemelhando ao mesmo prestígio que o trabalho traz ao homem (ALMEIDA, 1996, p. 12-14).

Figura 13: Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais, com a presença da família.

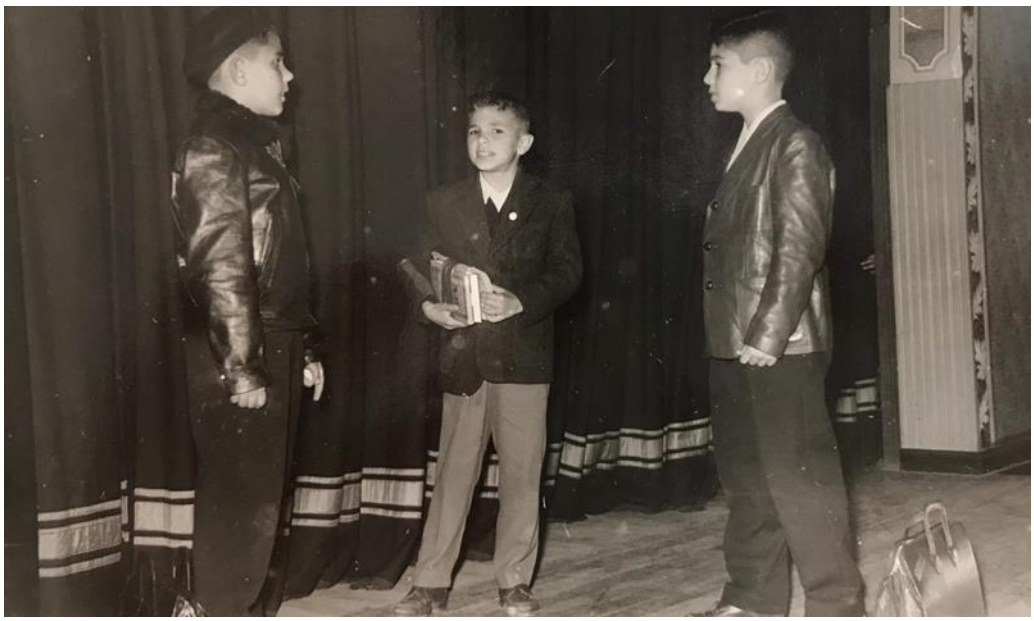
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

As escolas no formato de internato exerciam uma função crucial na formação desses meninos curitibanos, pois para muitos os internatos, regime adotado por muitos colégios, principalmente o Santa Maria, preparavam os meninos intensivamente, sem muita margem de desvio durante o período de sua formação inicial, para os “padrões de ordem racional e valores burgueses” (AZZI, 2008, p. 88).

> A esfera doméstica é um ambiente onde tradicionalmente ocorre o exercício de poder e dominação masculina. Um dos meios mais eficazes de dominação das mulheres pelos homens em um contexto doméstico e/ou conjugal/amoroso é o ato sexual. Obviamente nem toda relação sexual se configura como violência física ou mesmo simbólica. Entendemos que a mulher, a exemplo do homem, possui pulsões sexuais. Entretanto, mesmo nas sociedades ocidentais da atualidade, homens e mulheres são ensinados a pensar o ato sexual de maneira diferenciada. (NADER E CAMINOTI , 2014, p. 5)

Por intermédio da contribuição familiar no esforço de uma formação capaz de estimular a consciência crítica do que é ser homem em pleno século XXI, rompendo assim paradigmas culturais e arcaicos, nos quais por vezes estão pautados em ideologias ultrapassadas e retrógradas, a família tem a capacidade de romper com a relação de poder existente entre homens e mulheres.

Figura 14: Fotografia de uma peça teatral em comemoração ao Dia dos Pais.



Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

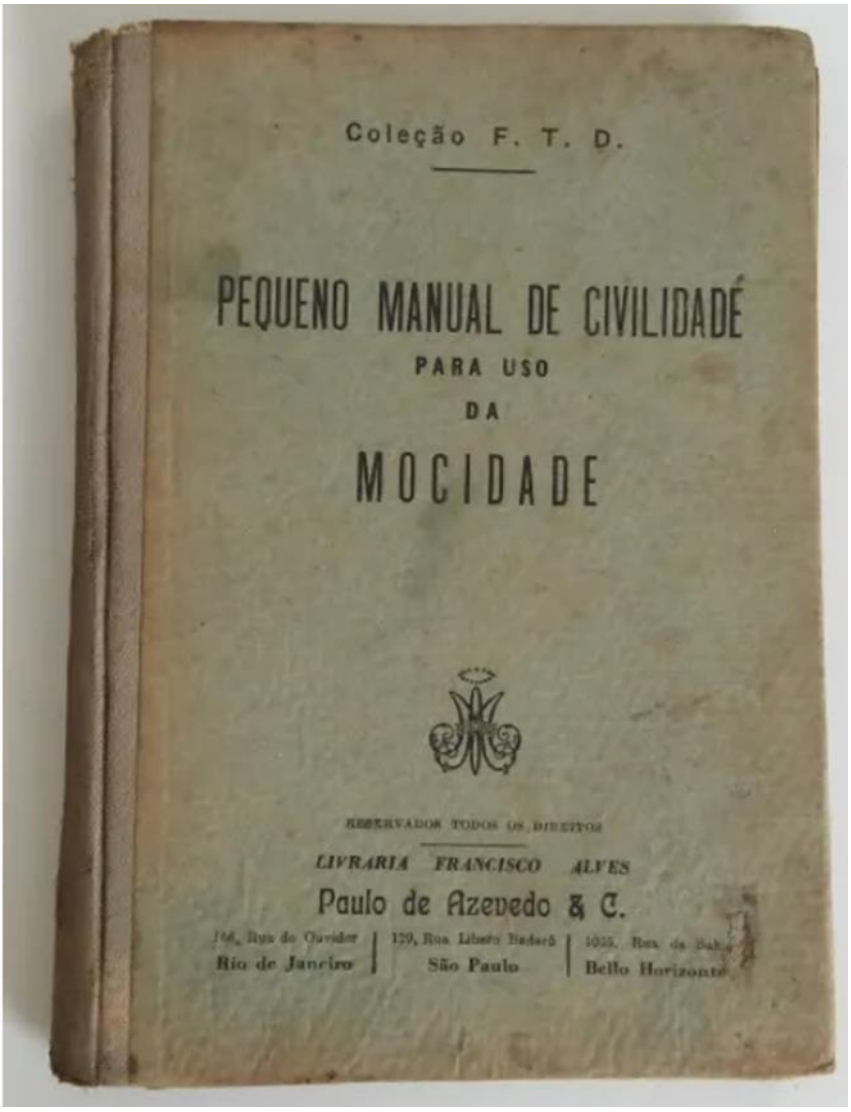
Dentre tantos ensinamentos, os internatos católicos masculinos traziam como norma interna o modo adequado de vestimenta. Assim como nesse registro fotográfico, os estudantes tinham um padrão indicado pelo colégio, que seguia as seguintes vestimentas: paletó, gravata, sapato e meia.

O poder, em todo o caso, não se limita exclusivamente ao fato de uma pessoa possuir algo em detrimento de outrem, mas de ela poder ser compreendida como uma relação que se estabelece entre dois polos, e esse poder pode ser efetivado em detrimento a fatores externos, como o fato ideológico, o econômico ou mesmo à força.

Assim, em decorrência do que um dos lados impõe e o outro executa, temos a existência prática do poder (BOBBIO, 2000, p. 933-942).

Todo esse processo de transformação de meninos em homens era descrito em livros e manuais de boas maneiras, como forma de facilitar a formação desses meninos em homens prontos para o convívio em sociedade. O manual mais adotado pelos colégios confessionais católicos foi o *Pequeno Manual de Civilidade para uso da Mocidade*.

Figura 15: Fotografia do *Pequeno Manual de Civilidade para uso da Mocidade*.



Fonte: Google Imagens.

Na utilização desses manuais e no maior tempo de reclusão possível desse menino do meio social, no qual poderia afetar a preparação para a vida adulta desejada, os dirigentes dos colégios entendiam ser as melhores condições “para inocular em seu espírito aqueles valores e padrões de comportamentos considerados fundamentais” (AZZI, 2008, p. 89).

3.1.2 A influência da Igreja na formação escolar de meninos

É importante investigarmos como homens e mulheres se constroem e são construídos historicamente no contexto de uma cultura separatista, hierárquica e violenta, características que são orientadas por diversas balizas, dentre elas a de gênero. Esse problema é algo que ainda está por se investigar mais detidamente,

assim como os efeitos sociais e culturais dessa cultura, os modos de (re)produção e os múltiplos agentes envolvidos nesse processo precisam ser olhados com mais atenção.

Almeida (2015) nos remete ao fato de a tradição e a interferência da Igreja Católica serem pilares fundamentais de resistência às mudanças e, consequentemente, responsáveis pelas instituições e sujeitos permanecerem tanto tempo com a mentalidade fundamentada em ideias que promoviam uma separação pelo viés dos gêneros sexuais.

Hoje, podemos ampliar essa compreensão e entender o peso da Igreja Católica pela hegemonia que ocupou historicamente no Brasil, mas a ampliando para o cristianismo, tendo em vista o último censo do IBGE de 2010, o qual indica as religiões católica, protestante e evangélica com maior crescimento no Brasil Em larga medida, o que Almeida (2015) apresenta é a força de um pensamento conservador, veiculado pela Igreja Católica, que tem um forte impacto na cultura secular[6] brasileira.

Tais ideias, ainda de tempos que remetiam ao Brasil colonial, podem ser lidas como reflexos da influência e da presença da cultura portuguesa e católica que tinha por pressuposto a separação dos “sexos desde a infância para depois juntá-los na vida adulta, após o sacramento do matrimônio”.

> No sistema de ensino brasileiro no fim do século XIX e nos anos iniciais do século XX, as premissas positivistas e católicas atribuíam a homens e mulheres características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas. Apesar da propalada necessidade de se introduzir o sistema de classes mistas nas escolas, o que era defendido por feministas e republicanos, essas diferenças naturais eram, em última análise, impeditivas para a implantação do regime coeducativo. Isso porque, juntar os sexos nas escolas era um procedimento que possuía um fundo moral, o que era reforçado pelo ponto de vista da Igreja Católica. (ALMEIDA, 2015, p. 66)

A educação do século XX tinha como objetivo social, na visão cultural da época, a formação de indivíduos com funções sociais pautadas por meio do seu gênero sexual, e dessa forma a escola se torna uma ferramenta fundamental nessa manutenção cultural.

---

[6] Rede de costumes, hábitos, datas, personagens, comportamentos, objetos e estéticas visuais, associada ao cotidiano de um grupo que englobam sentidos que poderão ser negociados, traduzidos ou até esmo imprimido sob uma ou várias pessoas (BHAHA, 1998).

Figura 16: Fotografia de uma turma de alunos meninos e o padre/professor.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Na separação das crianças em ambientes diferentes e na reprodução de ensinamentos com finalidades distintas, denotam assim os interesses formativos que eram distintos e levavam a uma separação na forma como aquele indivíduo era visto em sociedade, bem como quais eram as expectativas que a sociedade tinha a seu respeito.

Atribuições distintas eram vindas como resultado de processos de construções sociais distintas, que geraram na cultura brasileira uma ideia de supremacia masculina em relação a tudo que se refere ao que é de esfera feminina.

> A dominância do masculino não é uma propriedade dos homens, mas é uma propriedade da concepção do seu modo de ser na medida em que se confunde com a concepção dominante de pessoa, ao nível de um modelo de comportamento. É por isso que quando situamos os indivíduos em contextos públicos, como os do trabalho, os homens afirmam a sua distintividade de forma relativamente consistente, mas as mulheres fazem-no sob certas condições: a de que este comportamento não implique uma ruptura com o modo de ser feminino e a de que ele não subverta a natureza da relação entre os sexos. Pelo contrário, são as situações de dominância do simbólico masculino, sejam elas reais, como uma organização, sejam elas dramatizadas num contexto criado por nós, que mais fortemente reconduzem as mulheres à sua invisibilidade. (AMÂNCIO, 1994, p. 180)

Figura 17: Fotografia de uma turma de alunos meninos e o padre/professor.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Seria no convívio com outros homens e no envolvimento com atribuições consideradas masculinas que se pretendia que o aluno aprendesse o que é ser homem, “assegurar a estabilidade das relações sociais, os alunos precisavam aprender a ser homens” (BOSCHILIA, 2002, p. 81) sob a influência da educação de cunho católico. O avanço de uma ciência mais de cunho racista ganha força nesse preceito de superioridade masculina e daquilo que era função para homens e daquilo que competia às mulheres, conforme afirma Júnior (2004, p. 43):

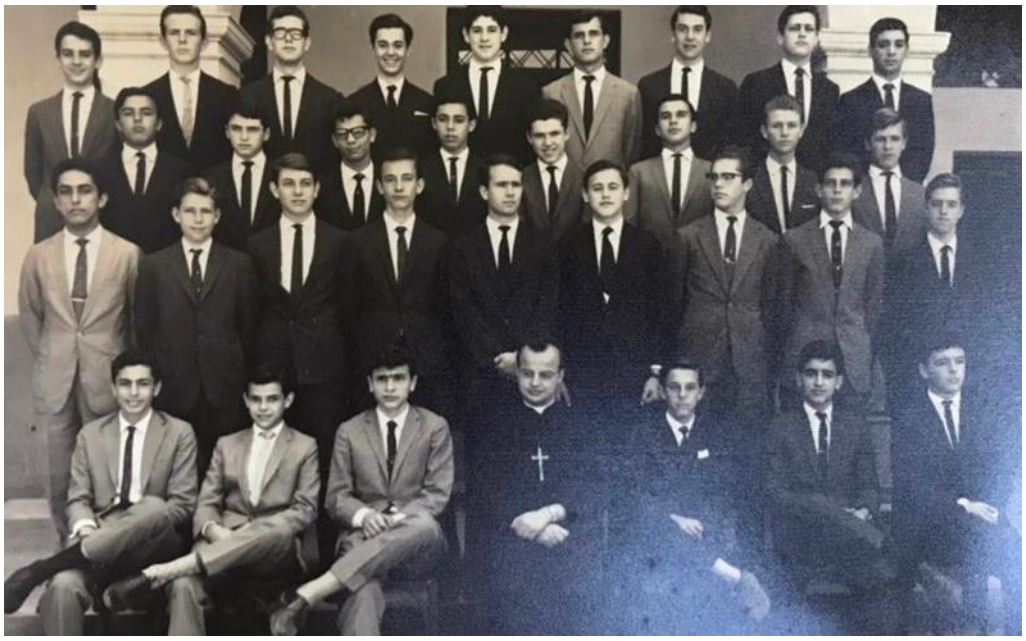
> A dita superioridade masculina nas sociedades ocidentais (notadamente a de cunho intelectual), encontra raízes pelo menos desde o Iluminismo e a instituição escolar, indubitavelmente, ajudou a cunhar tal preconceito. A tal propalada superioridade do gênero masculino em relação ao feminino, ganha, em meados do século XIX, um novo aliado: a ciência produzida pelo racismo científico. Ela justificava, através de suas pesquisas que a superioridade do homem branco em relação às mulheres e negros se caracterizava como algo incontestável.

Figura 18: Fotografia de uma turma de alunos meninos de várias idades diferentes.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

No cerne da fotografia, pode-se observar a presença massiva de homens pertencentes à elite curitibana, e nessa elite percebe-se que ela se constitui exclusivamente de homens brancos. Nessa conjectura, nasce um padrão do que se tornaria e representaria uma parcela da burguesia intelectual e religiosa da cidade de Curitiba.

Figura 19: Fotografia de uma turma de alunos formandos e o padre/professor.



Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Essa formação, que tinha a atenção para a estabilidade social, visava de forma contínua e progressiva aos padrões de uma elite econômica curitibana. Por meio da formação religiosa e regular, os meninos eram modelados em um padrão que seguia os interesses da burguesia curitibana.

Esse modelo, no entanto, tinha padrões estabelecidos que competiam à escola e aos professores ensinarem aos seus alunos. Percebe-se pelas fotos desse tópico que as vestimentas dos meninos mais novos são diferentes das dos meninos maiores. Essa evolução deixa registrado o modo como acontecia a transformação durante toda a vida acadêmica desses alunos e que essas mudanças abarcavam vários aspectos de suas vidas, não somente a do ensino e da aprendizagem, mas até mesmo as vestimentas, os comportamentos e as funções no dia a dia.

4. O ACERVO FOTOGRÁFICO DO COLÉGIO E O REGISTRO DA CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE MENINOS CATÓLICOS

4.1 A FOTOGRAFIA NO CENÁRIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O uso da fotografia como uma ferramenta de preservação de memórias e de contação de histórias constitui-se como um recurso muito rico devido às suas inúmeras possibilidades de leitura e de interpretação de uma realidade, de um momento e de um fato. Por se tratar de um registro que contém um recorte temporal, como também visual, a fotografia reúne em um conjunto de informações para além das palavras.

É importante destacar que o movimento de reflexão sobre uma foto partirá sempre das experiências e de um olhar subjetivo de quem está a contemplá-la, pois “a foto não interpreta, não seleciona, não hierarquiza. Como máquina regida apenas pelas leis da óptica e da química, só pode transmitir com precisão e exatidão o espetáculo da natureza” (DUBOIS, 2010, p. 32).

> A fotografia é uma fonte histórica que demanda um novo tipo de crítica e uma nova postura teórica de caráter transdisciplinar. As imagens por ela geradas são históricas e dependem das variáveis técnicas e estéticas do contexto que as produziram, assim como das diferentes visões de mundo que concorreram no jogo das relações sociais. (GOMES, 2003, p. 42)

Para além de ser simplesmente um registro visual de um espaço/tempo, a fotografia é um documento que registra as passagens das épocas, a forma de vida de uma

sociedade e se torna o testemunho não escrito que poderá validar ou reprovar um discurso oral. “A fotografia deixou de ser mero instrumento ilustrativo da pesquisa para assumir o *status* de documento, matéria-prima fundamental na produção do conhecimento sobre determinados períodos da História, acontecimentos e grupos sociais” (SONEGO, 2010, p. 114).

Nesse sentido, o uso de fotografias no campo da História da Educação vem a ser utilizado como um meio de revisitar o passado, possibilitando e fornecendo aos pesquisadores subsídios para além dos textuais e com a finalidade de potencializar a compreensão e ilustrar as representações já descritas em documentos escritos.

A fotografia nesse viés se torna um “monumento”, pois ela traz consigo a capacidade de tornar perpétuo aquilo que aconteceu no passado, como o fato de poder se comunicar com outras pessoas no futuro (MAUAD, 1996, p. 85).

Em se tratando ainda de uma ferramenta tecnológica, é algo que era vista e tratada como revolucionária na época de sua criação, pois é possível entender que a aquisição de tal bem só era possível a uma classe de pessoas que possuíam um alto acúmulo de bens capitais. Assim, tanto a posse de máquinas fotográficas como a própria fotografia era algo que não era acessível a todas as pessoas, restrita às classes dominantes.

> Deve ser levado em conta que, o controle dos meios técnicos de produção cultural envolve tanto aquele que detém o meio, quanto o grupo ao qual ele serve, caso seja um fotógrafo profissional. Assim, poderíamos afirmar que o controle dos meios técnicos de produção cultural foi exclusividade da classe dominante, até meados do século passado. (MAUAD, 1996)

A partir desse recorte da história contada em tempos anteriores e tendo por base a participação de certo grupo social, temos como campo de investigação neste trabalho a elite curitibana, mais precisamente a produção cultural dessa camada da sociedade.

Marc Bloch, reconhecido como um dos pioneiros na investigação por meio do uso de outras fontes documentais no campo da historiografia, reitera que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fábrica, que toca, pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 80).

É por intermédio das interações entre o homem e o meio que ele vive que a história de fato se constrói, e essa mesma história que é carregada de sentidos e significados é transmitida por meio oral, bem como documental, mas é a partir do

advento da máquina fotográfica que se torna possível a contemplação visual de um fato ou momento histórico, que outrora era algo restrito somente ao campo da imaginação.

> Nosso relacionamento com o passado não é mais primeiramente definido pela História, mas antes por uma variedade de prática, grande parte dela visualmente baseada, sujeita a análises em termos do “visualismo” e do “olhar expandido” em que os historiadores em geral, se sentem muito longe de casa: a propaganda, a televisão, a fotojornalismo, a arquitetura e algumas áreas da arte. (GASKELL, 1992, p. 271)

Mas, depois de vários anos após a criação das primeiras máquinas fotográficas, muitas coisas se modificaram. Recursos foram criados, bem como a qualidade gráfica das fotografias foi aperfeiçoada. Mesmo após todos os avanços que ocorreram, é importante lembrar que a sua essência continua a mesma. A sua função primordial é o registro de uma memória específica de um tempo que permanece até os dias atuais.

Além de ser um documento visual, ela se torna uma fonte com uma potencialidade elevada devido ao momento de autoria, que é carregada por diversos fatores, por exemplo: a emoção e a subjetividade do fotógrafo quando registraria aquele momento. Desse modo, a foto pode ser entendida como “um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções” (KOSSOY, 1989, p. 16).

A fotografia se torna um documento histórico, pois no campo da análise da historiografia assume “um caráter de documento histórico, sendo fonte de pesquisa para diferentes épocas ou sociedades, apresentando-se como um recurso em potencial e dinâmico, tanto de aspectos afetivos, como também, descritivos” (ALMEIDA, 2017, p. 7).

Desse modo, entende-se que por intermédio do estudo da historiografia o pesquisador poderá ler as imagens que foram produzidas, por meio do registro de um profissional, possibilitando assim a leitura de imagens fotográficas e da própria realidade. Nessa perspectiva, ele é capaz de sensibilizar por meio das lentes de seu instrumento de trabalho e escrever com base em imagens o que ele vê e percebe dentro de um cenário.

Barros (1997) apresenta no seu texto uma ideia de que a fotografia é resultado de um conjunto de códigos que possui uma função social tal como a palavra oral e escrita traz um sentido comunicativo, sendo não somente um registro visual, mas

também um produto carregado de questões culturais de uma época ou de uma sociedade.

> Apreciar uma fotografia é sempre um momento de prazer. Um deleite que não se resume à contemplação de pessoas ou lugares que conhecemos e que nos trazem à recordação aspectos de nosso passado. Várias vezes nos vemos tomados pelo prazer de vaguear o olhar em imagens que não possuem qualquer marca de nossa presença, como fotografias de uma festa da qual não participamos ou retratos de lugares pelos quais jamais passamos. Em nossa sociedade ocular (centrada nos apelos da visão e da visibilidade), a fotografia exerce uma poderosa atração sobre aquele que a miram (VIDAL; ABDALA, 2005, 178)

A utilização de fotografias possibilita ao pesquisador estabelecer relações entre a história escrita e, assim, na junção dessas fontes históricas ele poderá elaborar um trabalho final que poderá ser rico devido ao “detalhamento e interpretação das fotos, além de uma melhor qualidade no aprofundamento da investigação” (GOMES, 2003, p. 45).

> É desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas, historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência das imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades. (BURKE, 2004, p. 18)

É evidente que o uso da fotografia permite o levantamento de várias hipóteses de investigações, como também ela se torna um recurso capaz de ser a testemunha visual de um fato ocorrido anteriormente. O uso de fotografias de forma restrita em pesquisas de história e no campo da educação, bem como pensar a história por meio de imagens sem um recurso escrito, se torna um desafio aos historiadores no momento de reescrever ou mesmo escrever uma narrativa de um recorte temporal.

O uso do recurso fotográfico no contexto escolar compõe um entendimento no qual as reproduções das imagens dos estabelecimentos de ensino tinham por objetivo o comércio, bem como era visto como um objeto de mercadoria para recordação no século XX, conforme define Souza (2001).

Nesse mesmo entendimento, vê-se que a fotografia era um recurso utilizado para a propagação do nome do colégio, criando por meio da imagem um ideal de qualidade de ensino no imaginário da comunidade em torno do colégio.

É fundamental destacar também o fator memória, que é um dos componentes cruciais no momento da reprodução de uma fotografia. Contudo, não se limitando

simplesmente ao momento da captura, a fotografia carrega consigo memórias que são construídas de forma individual como também coletiva.

Pode-se compreender desse modo que o registro de uma fotografia em um espaço escolar carrega consigo uma memória pontual, ou seja, um recorte de uma realidade que é complexa e dinâmica ao mesmo tempo. Os álbuns fotográficos são marcas de um conjunto de memórias que poderão ser interpretadas e contadas de diversas formas.

Por meio da composição desse conjunto de fotografias, a escola contribui para a construção de uma cultural local, que é representada nas imagens contidas nas fotografias escolares.

Apesar de a fotografia apresentar uma realidade por meio das imagens, tem que se destacar o fato de que as fotografias trazem pequenos recortes da realidade, um trecho dos acontecimentos, uma escolha até mesmo da intenção do que se pretende apresentar àquele que a observará. A Fotografia nesse sentido, não se torna um espelho fiel de uma realidade, mas um recorte. Por meio dela pode-se levantar representações e percepções sobre a vida real.

Ao olhar uma fotografia, o pesquisador terá que ter o cuidado de não se “iludir” com o que é apresentado na imagem, tão pouco ter um olhar ingênuo. É exigência básica por parte do pesquisador um olhar crítico a respeito do que é construído em uma fotografia e, assim, levantar hipóteses, discutir as problemáticas apresentadas por essa fonte documental e analisar as possibilidades de investigação histórica com base nos dados que ela contém.

4.2 A RETRATAÇÃO DA MASCULINIDADE NAS FOTOGRAFIAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pensar no processo de construção da masculinidade implica também refletir em relação às dimensões em que essa construção se desenvolve. No ambiente escolar, além dos desenvolvimentos intelectual e social, tem-se os desenvolvimentos de competências e habilidades nos âmbitos físico e motor de crianças e jovens.

> Ao tratar do tema esporte nas aulas de Educação Física Escolar, cabe salientar que o esporte é um dos conteúdos predominantes, onde são transmitidos/ reproduzidos valores e ao mesmo tempo estes têm alcançado uma valorização positiva no âmbito social. No esporte existe um acentuado incentivo à concorrência, à agressividade e ao rendimento. (SOUZA, 2004, p. 13)

É nesse ambiente de formação das múltiplas estruturas do indivíduo que acontece a padronização de comportamentos e a dos corpos por meio das orientações dadas pelos professores, bem como os encaminhamentos apresentados ao longo das aulas.

A fim de que esses padrões a auxilie na formação de um homem “ideal” para a sociedade, a escola se utiliza de todos os processos formativos para que a meta de formação se efetive. Desse modo, “os padrões comportamentais e corpóreos são grandemente valorizados na escola, de forma que os alunos se sentem na necessidade de encaixarem-se nestes ou, provavelmente, serão alvo de discriminação” (PERICO; SILVA, 2020, p. 276).

> As aulas de educação física, enquanto locais de maior exposição corporal, assumem-se como espaço privilegiado de afirmação masculina onde as jovens, e também alguns jovens com corpos menos viris ou menos bonitos, sentem o olhar avaliativo e /ou depreciativo de uma masculinidade hegemónica. (PERICO; SILVA, 2020, p. 276).

As aulas de Educação Física são o ambiente no qual o aluno tem por oportunidade explorar e expor aos demais colegas as suas principais características físicas, bem como as suas habilidades motoras. Nesse momento, a virilidade e as questões em torno da sua masculinidade vêm à tona, pois, na prática das atividades físicas, será exigido dele a reprodução de comportamentos e expressões que comprovem o quão másculo ele é.

> Fundamentando-se numa visão estereotipada dos dois sexos, os jovens consideram que é «normal» as raparigas preferirem modalidades desportivas como a «natação ou a ginástica», enquanto os rapazes gostam de futebol, handebol e basquete, percepcionadas como mais exigentes e competitivas. Com efeito, uma atribuição de diferentes capacidades físicas a rapazes e raparigas prevalece na cultura ocidental e no contexto histórico atual, determinando que distintas modalidades desportivas são mais adequadas a homens ou mulheres. (PAETCHER; ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011)

Diante dessa separação de atividades físicas em decorrência do sexo do estudante, criam-se as classificações dos esportes e do que é adequado ao menino e o que é destinado ao sexo feminino. Ambos terão dessa maneira suas práticas limitadas a movimentos que reforçarão as atribuições em relação aos comportamentos, fazendo, assim, do exercício esportivo um reforçador dos estereótipos comportamentais de cada um dos sexos. Considerando isso, “o momento da aula de educação visa contribuir para a construção de identidades masculinas, onde vigor, força física e boa forma corporal classificam-se como valores simbólicos que representam culturalmente o que é ser homem”, como afirma Paechter (2009).

Nesse processo de modelação de comportamentos, a aula de Educação Física tende a ensinar ao menino em formação que o padrão dele será um e que esse comportamento e modo de agir diante das situações seguirão um modelo já estabelecido socialmente, dessa forma caberá a ele seguir o que lhe é proposto para assim ser reconhecido por seus pares.

Figura 20: Fotografia de um time de futebol e um padre.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Na fotografia anterior encontra-se um grupo de estudantes junto ao um padre, que na época representava o grupo de professores que atuavam no ensino dos estudantes do colégio. Pode-se perceber que desde novos eles já participavam de esportes que eram característicos do mundo masculino.

Outro esporte muito praticado e incentivado dentro do colégio era o atletismo, visto que esse esporte também desenvolvia nos estudantes o modelo de comportamento e, principalmente, a estrutura física esperada para os homens.

Figura 21: Fotografia de um campeonato de atletismo.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Figura 22: Fotografia de um campeonato de atletismo.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Algumas de tantas explicações que sustentam a prática de tais esportes nas aulas de Educação Física nesse ambiente de formação masculina têm sua justificativa por se tratar de um contexto no qual o enfoque dado é a formação de novos homens que se tornariam o modelo de homens dentro da sociedade, pois se tratando de meninos que compunham a comunidade mais elitizada da sociedade e representando uma parcela do catolicismo curitibano, o Colégio Marista tinha como tarefa prepará-los para que eles fossem o espelho para toda sociedade, a qual teria neles o padrão

a seguir de força, resistência, persistência, competitividade, superação e conquista. Segundo Paechter (2009, p. 137),

> Nas comunidades de prática de masculinidade que se desenvolvem no âmbito da educação física escolar, a identidade passa a ser associada à competência nos esportes, o que demonstra pertencimento e posições poderosas dentro da comunidade. [...] Sob esse ângulo a educação física e os esportes escolares não somente ensinam formas determinadas de ser um homem, mas também induzem os meninos a integrarem uma comunidade ampla de práticas de masculinidade nas quais, em virtude de sua *performance* relativa, alguns são dominantes e outros subordinados [...].

Nesse anseio de formar os meninos com um padrão de homem ideal, o Colégio Marista Santa Maria observava a necessidade de acentuar por meio da vigilância até mesmo nas aulas de Educação Física a distinção do que eram práticas masculinas dentro das opções destinadas aos estudantes.

Essa preocupação com base na preocupação com a questão da homossexualidade faz criar uma visão muito singular em relação ao que é ser homem. Estabelece-se assim uma masculinidade hegemônica em contraposição a outros modos de ser homem em uma sociedade.

> É que o “papel masculino” possui vários pontos fracos. De tal forma que não nos permite compreender questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material. Trata-se de um conceito que não nos permite ver as complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidades. Assim que o homem se fecha nele mesmo, suas tensões, posturas, a forma de se movimentar, habilidades físicas são vistas e repassadas como fixas, como se todos os homens fossem iguais. Mesmos modos e maneiras de ser. Reprimidos e condicionados passam a esconder ou camuflar suas vontades. (SOUZA, 2014, p. 12)

Por meio desse enquadramento de comportamentos que se deixa de lado tudo o que é tido como não masculino, como a relação do homem com os seus sentimentos e emoções. Essas são questões não levadas como fundamentais, pois o que é realmente importante é o trabalho de sua questão física e tudo que é pertencente ao mundo masculino.

> Muitas vezes os rapazes são pressionados a agir e a sentir de forma a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade, vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos. Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres. (CONNELL, 1995, p. 190)

O ato de praticar exercícios físicos em momento de aula na escola não se restringe somente ao simples fato de praticar uma atividade motora para além de simplesmente uma aula que compõe o currículo escolar, ela denota o entendimento cultural construído ao longo do tempo e demarca a hegemonia estrutural que a sociedade cria por trás do ato de se exercitar.

As aulas de Educação Física, quando vistas em um contexto no qual se acentua as diferenças entre homens e mulheres, acaba acentuando essa disparidade social, enquadrando homens e mulheres em determinados paradigmas sociais, nos quais implicaram até na sua vida atual em relação ao modo como eles se identificaram como sujeitos e cidadãos. Considerando essas diferenças, verifica-se que:

> por meio do esporte, meninos ocupavam espaços mais amplos que as meninas. No entanto, elas resistiam a esse domínio de diversas maneiras, por exemplo: a partir de sua cumplicidade com a professora. Exclusões em jogos esportivos, um dos principais motivos de conflitos entre meninos e meninas nessas aulas, manifestavam-se de maneira polarizada em torno dos sexos. Entretanto, essas exclusões não se restringiam somente ao gênero, mas eram também por questões relacionadas a habilidade, idade e força. Além disso, havia uma simultaneidade entre ser excluído e excluir-se. Em meio a genereficação de habilidades esportivas, as meninas não representavam um desafio aos meninos, mas uma ameaça. (ALTMAN, 1999, p. 112)

Nessa conjuntura social criada por meio do espaço da escola e nas aulas de Educação Física, o ato de fazer exercício corporal leva os sujeitos a produzirem “por meio da incorporação de atitudes, condutas, gestos, maneiras de ser, de correr e de suar dos próprios corpos exaustos, produzindo-se e reproduzindo-se as identidades de gênero” (KNIJNIK; FALCÃO-DEFINO, 2010, p. 171).

“A competitividade se torna uma das principais características evidentes nos meninos, resultante de uma construção cultural de gestos e atitudes típicas do ser masculino, na constituição de suas identidades em sociedade” (SANTOS; BRITO, 2013, p. 240).

> A atitude excludente dos alunos, aliada a uma competitividade até certo ponto exacerbada, mostra-se como viés inicial de análise da aula observada. Para os alunos os jogos de Futebol poderiam ocorrer com o confronto das duas equipes, classificadas por eles como “fortes”, excluindo de participação os alunos denominados de “fracos”. (SANTOS E BRITO, 2013, p. 6)

Durante a trajetória de construção social do perfil de masculinidade nesse menino que está em formação no colégio, a via dos esportes tem uma grande interferência, pois atrelado à prática dos esportes o aluno consegue incorporar valores e símbolos culturais que são passados de geração a geração e que ultrapassam

“barreiras de classe, religião e todas as outras diferenças que poderiam limitar a hegemonia e homogeneidade de sua valorização” (SANTOS E BRITO, 2013, p.63).

Desse modo, a atividade esportiva dentro de um espaço formativo se torna um espaço que assume um marco de passagem, no qual meninos rompem com os paradigmas de criança e passam a se tornar homens, carregados e incorporados “de papéis sociais de masculinidade e virilidade, impostos culturalmente pela prática dos esportes” (VIEIRA, 2018, p. 255) Assim, o esporte tem como intuito ser um mecanismo social que a escola adota para desenvolver questões da masculinidade (questões de âmbito físico, como a força, a agressividade e a capacidade de disputa), e no desenvolvimento dessas competências se constrói um perfil de masculinidade culturalmente atribuído aos homens pela sociedade.

4.3 A DISCIPLINA E AS COMEMORAÇÕES CÍVICAS

No *Guia das Escolas*, documento utilizado como orientador de toda a prática de formação dentro do Colégio Marista Santa Maria, a palavra *disciplina* permeia todos os capítulos, bem como a palavra *vigilância*.

O ato de conduzir os estudantes a uma prática de vida social ordeira e constantemente vigiada são reflexos de um ensinamento que induz os alunos a se portarem de uma forma que faz com que eles se sintam controlados e sempre numa posição de obediência em relação às autoridades constituídas.

Ao analisar o contexto político da época, é possível destacar que o Brasil passava por uma fase de reestruturação social e cultural nas suas mais diversas áreas, fossem elas de ordem econômica ou estrutural e que, para aquele novo momento político, eram necessários cidadãos aptos, mas fundamentalmente obedientes, para que assim o lema empregado na bandeira nacional fosse colocado em prática.

> Assim, não só a cidade republicana surge com uma nova proposta, mas também a escola, pois caberia a ela a construção desse novo sujeito social. Percebe-se então que os processos de urbanização e de escolarização estavam atrelados ao referencial republicano de Ordem e Progresso, sendo a escola o elemento propagador desses ideais. A escola assume então um importante papel no desenvolvimento das cidades republicanas, pois seria ela a responsável pela disseminação do *habitus* civilizado, não só no que diz respeito aos conhecimentos, mas também as normas de conduta e valores essenciais que deveriam estar presentes na vida do homem social. (GATTI, 2021, p .7)

A escola nessa nova conjuntura nacional reproduzia a estrutura basilar para a constituição dos novos homens para a sociedade brasileira. Nesse novo momento, a

agenda de formação era pautada no “civismo, patriotismo e catolicismo”, conforme afirma Gatti (2021).

A essa nova realidade legal somava-se a existência de uma legislação educacional que preconizava a liberdade de ensino na qual a criação e o funcionamento de instituições escolares católicas e da sociedade civil, ao lado de instituições estatais, vigorava em todo território nacional.

As instituições escolares católicas juntos aos intelectuais que as coordenavam não se intimidaram mediante a essas transformações sociais e culturais, ao contrário, eles “buscaram manter a relevância da Igreja junto à sociedade brasileira, o que fizeram por meio de um movimento conhecido como reação católica” (GATTI, 2021).

Devido a esse novo paradigma político e social, a Igreja começa a se movimentar para que ela pudesse retornar ao cenário atuante no meio da sociedade e ser um mecanismo que, atrelado ao imaginário simbólico, exerceria um poder diante da atuação do Estado, seria, portanto, a instituição que concederia um respaldo para as ações realizadas pelos governantes. Assim,

> os líderes da hierarquia católica preocuparam-se de forma mais intensa em sustentar o respeito da Igreja na sociedade, objetivando uma maior aceitação dos princípios católicos aos brasileiros. Desse modo, Igreja e Estado interessaram-se mutuamente pelo restabelecimento de antigas alianças que, por um lado, alimentavam o desejo do Estado de obter legitimação de seu poder com o aval da Igreja e, por outro, a Igreja esperava que o estado se tornasse um instrumento que colaborasse no regresso de seu prestígio e de sua ação na sociedade brasileira. Assim, a Igreja traçou estratégias de convivência como novo regime e formas de mútuo apoio que garantissem os interesses das duas instituições. (BENCOSTTA, 2014, p. 395)

No início da República, a Igreja Católica, por intermédio da hierarquia eclesiástica, soube de modo bem estratégico contornar as transformações e permanecer como uma instituição que se reformulou por meio das demandas oriundas do meio político.

Durante esse período, a Igreja utilizou-se das escolas e dos anseios republicanos para permanecer e fortalecer-se como detentora dos meios formativos na sociedade. Bencostta (2014) afirma que a Igreja “soube aplicar com persuasão os recursos discursivos que dispunha para explorar as condições que lhes fossem favoráveis, visando ao alcance de determinados objetivos que garantissem sua vinculação às esferas hierarquizadas do poder”.

Figura 23: Fotografia do desfile cívico da década de 1940.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Nessa fotografia, observamos os estudantes do Colégio Marista Santa Maria no desfile cívico no centro de Curitiba, com seus estudantes trajando uma vestimenta na qual traz a formalidade e a uniformidade como pano de fundo pela forma como eles se posicionam diante da câmera.

Se tratando de desfiles cívicos, destaca-se que essa estratégia utilizada pelas instituições escolares confessionais foi uma das maneiras de aproximação das bases do campo eclesiástico católico à manutenção das alianças entre os poderes do campo religioso e político. Conforme declara Bencostta (2014, p. 3),

> Uma destas estratégias foi o incentivo que ela deu aos desfiles escolares nos quais participavam as instituições católicas nas datas comemorativas civis. Além de momentos festivos de celebração de um patriotismo cívico republicano, estas foram ocasiões em que os bispos manifestaram interesse em manter ótimas relações entre as autoridades da Igreja e do Estado.

Tais desfiles transmitiam muito os valores defendidos pela Congregação Marista, nos quais a disciplina era uma das vertentes preliminares de todo aluno que estudava na instituição. A disciplina era outro elemento básico exigido pelos professores aos alunos, e diante das manifestações cívicas era o período ideal de os alunos apresentarem tal virtude diante da comunidade, demonstrando a efetividade dos ensinos ministrados no ambiente escolar.

Figura 24: Fotografia de um ensaio para as comemorações cívicas da década de 1940.

Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Marista Santa Maria.

Considerando essa fotografia, percebe-se que

> os desfiles escolares entendidos como festa são uma construção social que manifesta, em seu espaço, significações e representações que favorecem a composição de certa cultura cívica inerente aos seus atores; nos facilita entender a identidade que é dada pela compreensão que esse grupo possuiu acerca do símbolo que justificou a realização do desfile e que registrou de modo duradouro na memória social um sentimento que se propunha ser coletivo pela união dos anseios de seus atores, delimitada em um tempo e um espaço históricos. (BENCOSTTA, 2005, p. 31)

Essas comemorações não eram tratadas de qualquer forma, elas de certa forma mostravam à comunidade externa da escola o modo como os alunos que estudavam no Colégio Marista Santa Maria eram ordeiros, obedientes e, sobretudo, homens que possuíam um *status quo* no meio da sociedade. Diante disso, é evidente que as outras pessoas que acompanhavam essas comemorações se vislumbravam com tal *performance* e eram levadas a almejarem tal formação para seus filhos.

> Podemos afirmar que tais desfiles foram eventos coletivos que exigiram organização conforme as regras peculiares a cada uma das datas cívicas comemoradas. Deles participaram regularmente os alunos dos colégios católicos, distribuídos dentro de uma determinada estrutura de produção e de consumo das festas, na qual eles ocupavam papéis específicos. Rosa Fátima de Souza, quando se referiu às comemorações cívicas e sua relação com as festas escolares, destacou que o regime republicano tornou as datas cívicas uma atividade escolar que deveria instrumentalizar a perpetuação de certa memória nacional. (SOUZA, 1999, p. 134)

Apesar de os desfiles representarem a reaproximação do Estado com a Igreja, ele denota também o perfil adotado pelo colégio em relação à formação de meninos. Diante do anseio nacional e dos pressupostos formativos, temos nesse período a convergência de interesses de ambas as esferas, para a qual a formação de homens devotos à pátria e católicos eram tidos como principal objetivo a ser atendido pelos colégios confessionais católicos.

5. Considerações Finais

Estudar a questão da educação masculina vai muito além do conhecimento dos preceitos culturais em torno da questão masculina em uma sociedade e dos processos formativos que corroboram essa formação. Pesquisar a questão da educação masculina nos leva a questionar, como também problematizar, as questões em torno do ser homem, por meio de concepções teóricas, mas também de práticas desenvolvidas nessa direção.

As interferências que advêm dos diversos âmbitos da sociedade, sejam elas da família, sejam da escola, da igreja, do trabalho, dos amigos, ou seja, da sociedade na qual o indivíduo está inserido, levam-no a se constituir ao longo da sua trajetória. Ao passar dos anos, esse homem que está em processo de constituição percebe que para ser realmente um homem em sociedade ele terá alguns padrões a se enquadrar, vários dilemas sociais a cumprir, e tais dilemas ele acabará por reproduzir devido à necessidade de aceitação e de fazer parte de certa identidade comum imposta socialmente.

Ao longo dos anos, ele se deparará com certos referenciais, tais como o pai, o avô, os tios, os primos, entre outros que o ajudarão a construir essa representação do que é ser homem e abandonar comportamentos de sua fase de menino.

Em muitos casos, ele terá uma visão muito limitada em decorrência dos estereótipos que lhe são impostos pelos grupos com os quais ele convive. Ideias que poderão vir da família, como aquele homem que deve e tem que ser o provedor, o cuidador, o autoritário, aquele que não tem momento ruim, pois afinal “homens não choram!”.

Em junção às ideias apresentadas ao menino pela família, têm-se ainda as contribuições advindas do meio religioso que, de certa forma, apresenta e limita ainda mais o modelo de masculinidade aceitável, sendo esse padrão entendido como aquele instituído por Deus e, por ser algo imposto por Deus, não cabe o questionamento ou a quebra desse preceito que é divino.

Nesse processo ainda existem questões que sobressaem às noções ideológicas, as quais dizem respeito a comportamentos, frutos dessas representações, os quais se refletem em expressões que traduzem noções de virilidade, competitividade, autossuficiência, força e potência e que ditarão toda a ação do que se espera socialmente de um homem.

Dentro desse aspecto, fica ainda de fora um lado que em poucos casos é destinado ao mundo feminino, que é a sensibilidade, o apreço à questão humana, as emoções, deixadas ou em segundo plano, e, muitas vezes, não admitidas aos meninos/homens.

De fato, tornar-se homem passa por um enquadramento social em um cenário no qual a sua forma de comunicação é pura e simplesmente voltada à razão, sua afetividade não deve ser evidenciada, pois isso não seria um comportamento adequado. Dessa forma, a Psicologia indica há algum tempo que os homens acabam tendo dificuldades na hora de comunicar o que sentem, ressaltando assim a sua vulnerabilidade.

Por falta desse equilíbrio entre a razão e a emoção, historicamente vê-se uma sociedade em que meninos são constantemente levados a provar a sua masculinidade por meio da força, da violência, da competitividade pela honra, dentre outras razões. Nessa constituição social, criam-se alguns códigos e padrões daquilo que é ser homem e o que não é ser homem.

Dentre esses códigos de conduta, tem-se os moldes de como esses homens em formação lidarão com os meios sociais que eles estarão inseridos, como os seus relacionamentos serão guiados, como eles se identificarão e serão descritos por si mesmo e pelos seus pares.

Dentre tantos segmentos da sociedade, essa dissertação trouxe como cenário de análise o campo educacional para investigação, pois ela ocupa uma parcela significativa na vida das crianças que durante o processo formativo acabam se deparando com um contexto que, em certos casos, pode se apresentar como múltiplo e diverso na sua composição e formação, bem como pode ser um contexto bem limitado na sua visão e concepção.

É no contexto pedagógico que o aluno também terá contato com outros meninos/meninas, homens/mulheres, que o auxiliarão de forma indireta a se tornarem sujeitos sociais, culturais, frutos do seu tempo. Esses códigos de conduta serão perceptíveis na forma como eles se organizam por meio das atividades livres, bem como na prática de um exercício físico.

Para a realização desse estudo, foi utilizado alguns documentos normativos do colégio, tal como o *Guia das Escolas*, uma versão traduzida do francês para o português do Brasil e que era uma ferramenta que direcionava todas as práticas formativas dentro do colégio analisado. Outros recursos utilizados foram as

bibliografias que contemplavam a formação de meninos, a cultura escolar e o uso das fotografias no cenário da História da Educação, para que assim fosse possível pensar o objeto de pesquisa proposto aqui.

O colégio aqui apresentado é o Santa Maria, pertencente atualmente à rede de colégios do Grupo Marista, tendo sua localização na cidade de Curitiba. As imagens utilizadas ao longo do trabalho tiveram por objetivo representar de forma iconográfica as memórias por intermédio do registro visual, da mesma forma corroborar com o imaginário do leitor ao ler a trajetória histórica do colégio.

A utilização da fotografia no campo da História tem possibilitado a abertura de novas vertentes de análise ao pesquisado, por se tratar de uma fonte histórica que traz o registro de um fato histórico não somente escrito, mas visual. Cabe ainda ressaltar o fato de elas serem contidas de um recorte temporal e terem o registro de memórias póstumas de forma intacta e fixa de um local e de um espaço determinado.

As fotografias que foram utilizadas neste trabalho foram localizadas no acervo do colégio, onde estavam dispostas em uma sala bem-organizada, dividindo os arquivos por faixa temporal de 5 anos cada. Foram encontradas várias fotografias dos mais diversos anos. Encontram-se nesse arquivo fotografias do prédio do colégio desde a sua inauguração, em 1925, e as alterações que tiveram ao longo do tempo.

Foram localizadas fotografias de alunos e seus respectivos professores/professores, diversos representantes do clero e autoridades tanto regionais quanto nacionais.

Dentre tantas fotos, buscou-se por aquelas que apresentavam primeiramente os prédios e sua evolução, assim denotando sua consolidação como uma instituição de ensino na cidade de Curitiba. As demais fotografias selecionadas partiram das esferas de formação analisadas, ressaltando a visão que o colégio adotava em cada uma delas quanto à Educação de meninos em um contexto de uma escola privada, confessional e que tinha como público meninos das classes mais alta de Curitiba, no início do século XX.

Ao longo desse trabalho, pode-se contemplar as mais diversas formas pelas quais o processo de formação se deu dentro do colégio entre as décadas de 1950 e 1960. Dentre esse processo formativo, observou-se que a principal demanda era formar um homem em sua plenitude, para Deus e para a pátria, útil à sociedade, desenvolvendo-os intelectual, física e moralmente.

Outro fator muito relevante a se destacar são as contribuições advindas das famílias.

Os procedimentos formativos que advêm das relações familiares são fatores imprescindíveis no que diz respeito aos comportamentos e aos pensamentos que os estudantes adotarão no futuro e no seu modo de viver, bem como na forma pela qual verão o mundo.

A visão que os pais adotam e repassam aos filhos são potencialmente as lentes nas quais os filhos verão o mundo e as relações estabelecidas desde a juventude serão pontos de referência na vida adulta. Desse modo, observou-se que, por meio das fotografias registradas nos capítulos, a representação do ser homem e do ser pai está muito ligada a papéis e comportamentos reproduzidos na relação entre os pares e no convívio com o sexo oposto.

Homens dessa forma são formados para adotar comportamentos que são considerados social e religiosamente como intrínsecos às suas ações na sociedade. Pode-se dizer que seus comportamentos, gestos, visão de mundo e reações são construídos, muitas vezes, pelas referências que os cercam e são modelos e padrões a serem seguidos. As instituições, os meios sociais e, sobretudo, os sujeitos são os principais responsáveis nesse processo de modelação de conduta.

Portanto, este trabalho, além de problematizar essas questões a respeito da educação masculina no contexto escolar, abre outras vias em relação às formações das masculinidades em outros segmentos da sociedade e seus efeitos sociais e culturais na própria constituição dos sujeitos e do mundo no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Karla Galvão. Sobre os estudos em masculinidade no Brasil: Revisando o campo. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v.1 n.3, 2005.

ALPHONSE, Ana Luiza de Oliveira. **A construção da laicidade na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2021.

ALTMANN, H. Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (E) Homens na Educação Física. Revista Brasileira de Ciência do Esporte 21 (1), Setembro/99.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **Retrato da Escola**: estudo de imagens fotográficas do cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

ALMEIDA, Jane Soares de. A construção da diferença de gênero nas escolas – Aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015.

ALVES, J. A. Lindgren. Cidadania, direitos humanos e globalização. **Revista da Associação dos Magistrados Brasileiros**, São Paulo, n. 7, p. 92-109, jul./dez. 1999.

AMARAL, Marcos Martins do. **Dimensão subjetiva da masculinidade:** Significações de homens gays sobre o Papel da escola no processo de constituição da Masculinidade. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos de Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, 2019.

APPLE, Michael W. Currículo e Poder. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n. 2, jul./dez, 1989, p. 46-57.

AZZI, Riolando. **A igreja e os migrantes**. São Paulo: Paulinas, 1987.

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

AZZI, Riolando. **História da Educação católica no Brasil**: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999. v. 3.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903- 1971). In: VIDAL, Diana (org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Cultura cívico-escolar católica e desfiles patrióticos no Brasil do início do século XX. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 30, nº 53, p.391-403, mai/ago 2014

BERTASO, João Martins. A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org). **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas**: nacionais, regionais e globais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 435-462.

BOGÉA, Arthur Furtado. **Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação /CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

BOSCHILIA, Roseli. **Modelando condutas**: educação católica em escolas masculinas. Curitiba: SAMP, 2018. Recurso on-line: PDF.-Coleção Histórias do Paraná, do museu Paranaense.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.2, p.548-570, mai./ago. 2019.

CARRITO, Manuela; ARAUJO, Helena C. A «PALAVRA» AOS JOVENS A construção de masculinidades em contexto escolar**. Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 139-158

CANOTILHO, Ana Paula; MAGALHÃES, Maria José; RIBEIRO, Patrícia. Gostar de mim, gostar de ti: prevenção da violência nas escolas. In: MAGALHÃES, Maria José; TAVARES, Manuela; COELHO, Salomé; et.al.(Coords.). **Quem tem medo dos feminismos?** Congresso Feminista 2008–Actas, v. I. Guide. Delphi Funchal, Portugal: Artes Gráficas e Nova, 2010, p. 168-172.

COELHO, César Augusto, NETO, Julio Morguetti. **Análises sobre cultura escolar: perspectivas de práticas escolares a partir do diálogo com discentes.** Natal- RN, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875806_761182c1053f31a481d0286ed11dfeac.pdf

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SÁ, Bruno Vivas de. A influência da igreja católica na educação brasileira: da companhia de Jesus ao ensino superior. VI Coloquio Internacional "Educação e contemporaneidade" 2012. Disponível em: < https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10178/16/15.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

COUTO, Maria Aparecida Souza. Masculinidades e feminilidades: a construção de si no contexto escolar. **AURORA** ano V número 7 - JANEIRO DE 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FALCON, Francisco José calazan. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v11, n. 32, mai/ago., p.328-375, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (et all). **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004

FEITOSA, Lourdes Conde. Gênero e sexualidade no mundo romano: a antiguidade em nossos dias. **História**: Questões & Debates, Curitiba, n. 48/49, p. 119-135, 2008. Editora UFPR.

FERNANDES, José Nunes. Globalização e sociedade pluricultural; recursos e usos do multiculturalismo e do interculturalismo na educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. Anais... Campinas: ANPPOM, 1998. p.201-208.

FERNANDES, Luís Antonio Bitante.**Construindo Identidades Sociais**: Feminilidade e Masculinidade. 22 a 26 de outubro de 2007. Caxambu – MG

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. História e representações sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950). 2001. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) − Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2001. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30367. Acesso em: 7 jul. 2021.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS E OUTRAS FONTES COMPLEMENTARES Vários espelhos de um mesmo objeto **VÉRTICES**. ANO 5. Nº 2 MAIO / AGO. 2003.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, jan./jun.2001, p.9-43.

JUNIOR, Jorge Santana Bispo. **Construindo a masculinidade na escola**: O colégio Antônio Vieira (1911- 1949). Salvador, 2004.

KNOBLAUCH, Adriane. **Dimensão Cultural na Formação de Professores a incorporação do habitus e a dimensão cultural da formação de professores**. 2005. PUCSP: São Paulo. Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/e-ook%20iii%20 cepfe/Links Arquivos /12eixo.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

LE GOFF, Jaques. **História e memória.** 4ª ed. Campinas: Unicamp, 1996.

Le Goff, Jacques, 1924 **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios) Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf Acesso em: 19 out. 2020.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. A fotografia como fonte para a história da educação: um olhar sobre a escola profissional feminina – Rio de Janeiro. **Cadernos de História da Educação** – v. 13, n. 2 – jul./dez. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Ed. das universidades, UFRGS, 1987.

LOPES, Suelita de Azevedo Xavier. **Relação Educação e cidadania na escola**. Itaporanga: Pernambuco, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9332/1/PDF%20-%20SUELITA%20DE%20AZEVEDO%20XAVIER%20LOPES.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

LUCKMANN, Thomas. A religião invisível. São Paulo: Olho d'Água; Loyola, 2014.

MARINHO, Nailda. **A fotografia como fonte para a história da educação**: um olhar sobre a Escola profissional feminina – Rio de Janeiro. **Cadernos de História da Educação** – v. 13, n. 2 – jul./dez. 2014.

MARQUES, António Manuel, AMÂNCIO, Lígia. **Homens de Classe:** masculinidade e posições sociais. VIII Congresso Luso-Afro-brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16-17 de Setembro de 2004.

MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de; DALLABRIDA, Norberto. Formando sujeitos masculinos, católicos e de elite: cultura escolar no colégio catarinense na década de 1950. **Cadernos de História da Educação** – v. 12, n. 2 – jul./dez. 2013

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar**: um olhar sobre vida na escola.
Beatriz Gomes Nadal. São Paulo: PUC-SP, 2008.

NADER, Maria Beatriz; CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH** -Rio, 2014.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A Igreja Católica e a Educação Brasileira: Álvaro Negromonte e o Discurso de Moralização da Nação. **Scientia Plena 3**:180-185, 2007

OLANDO, Evelyn de Almeida; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A Igreja Católica e a Educação Brasileira**: Álvaro Negromonte e o Discurso de Moralização da Nação. Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão SE, Brasil, 2007.

PAECHTER C. Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed; 2009.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação**. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PÉRICO, Lucas; SILVA, Ricardo Desidério da. Masculinidades na escola: uma revisão bibliográfica sistemática nas bases educ@ e scielo entre 2008 e 2018**. Travessias**, Cascavel, v. 14, n. 1, p. 266-280, jan./abr. 2020.

Robert W. Connell. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**. jul./dez. 1995.

ROMANO, Roberto. Brasil: Igreja contra Estado. Rio de Janeiro: Kairós, 1979.P. 89

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

SILVA, José Rodolfo Lopes da. **"SEJA HOMEM DE VERDADE!":** (Re)construindo masculinidades numa escola de cidade pequena do interior. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação ,2019.

SILVA, Luciano Ferreira da. **Mind The Trap**: Construção de masculinidades juvenis e suas Implicações com o desempenho escolar. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SIQUEIRA,L. A.; LOPES, M. L.P. **Evolução Histórica dos conceitos de cidadania e direitos humanos.** Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/...5/GT5_12_2002.pdf. Acesso em: 14 de ago. 2020.

SOUZA, Raphael Fabrício de. MENINOS NÃO CHORAM? A CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Dissertação, Curitiba, 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47669/MONOGRAFIA%20RAPHAEL%20FABRICIO%20DE%20SOUZA.PDF?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=%C3%89%20que%20o%20%E2%80%9Cpapel%20masculino,as%20m%C3%BAltiplas%20formas%20de%20masculinidades. Acesso em: 01 fevereiro 2022.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 16, 25-30, mar. 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos da infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Educação e Pesquisa, v.25, n.2, jul./dez. 1999, p.134.

TOLEDO, Cinthia Torres, CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **CADERNOS DE PESQUISA** v.48 n.169 p.1002-1023 jul./set. 2018.

VINÃO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, nº 7, 2000, pp. 93-110.

Vidal, D. G., & Abdala, R. D. (2011). A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. *Educação*, *30*(2), 177–194. Recuperado de https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3745

ZIZEMER, Joseida Schütt. **A construção da cidadania na escola pública**: avanços e dificuldades / Joseida Schütt Zizemer. – 2006.

FONTES:

BALESTRO, Virgílio Josué; UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Guia das escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria. Brasília: UMBRASIL, 2010.

INSTITUTO SANTA MARIA. Regimento Interno. Curitiba, 30jul. 1933.