

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

ANDRESSA MESSIAS PARRILHA

**A EDUCAÇÃO MARISTA NO BRASIL:  
ORIGENS, IMPLANTAÇÃO E CONFLITOS**

MARINGÁ  
2016

ANDRESSA MESSIAS PARRILHA

**A EDUCAÇÃO MARISTA NO BRASIL:  
ORIGENS, IMPLANTAÇÃO E CONFLITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado ao Curso de Pedagogia,  
como requisito parcial para cumprimento  
das atividades exigidas na disciplina do  
TCC.

Orientação: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de  
Azevedo

MARINGÁ

2016

ANDRESSA MESSIAS PARRILHA

**A EDUCAÇÃO MARISTA NO BRASIL:  
ORIGENS IMPLANTAÇÃO E CONFLITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso –TCC,  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Maringá, como  
requisito parcial para a obtenção do grau  
de pedagogo.

Orientação: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de  
Azevedo

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador)  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes  
Universidade Estadual de Maringá

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Deus e aos meus pais, sempre presentes comigo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Deus, pelas muitas bênçãos que trouxe durante minha trajetória do curso de Pedagogia.

À esta universidade e todos os professores, por oportunizar espaços e aproximações com o conteúdo científico.

Ao meu orientador, Mário Luiz Neves de Azevedo, fonte de inspiração, pelo suporte e capacitação para a realização deste estudo inicial.

À minha banca avaliadora deste trabalho, Célio e Marco, pela preocupação, ajuda e, principalmente, por ter aceitado o convite tão prontamente.

Aos meus pais, Gilberto e Carmen, e irmão, Guilherme, pessoas principais em minha vida, pelo amor incondicional, incentivo e apoio a minhas escolhas.

Ao meu namorado, Otavio, espaço de carinho, conforto e admiração, por todas as vezes que me disse para ter forças nessa caminhada.

Agradeço também à minhas amigas da Pedagogia, Paula, Jéssica, Mariana, Isabella e especialmente Bruna, por todas as vivências inesquecíveis ao longo dos quatro anos do curso.

Enfim, agradeço à todos que participaram direta ou indiretamente da minha formação enquanto futura pedagoga.

*“A semente lançada no seio da terra parece perdida por longo tempo; porém nem a intempérie, nem o próprio inverno conseguem destruí-la; a seu tempo germina, cresce e produz frutos. Da mesma forma, a semente que vocês plantam, muitas vezes com grande cansaço, dorme no coração dos educandos, mas terminará por despontar e dar fruto a seu tempo; e serão as palavras de vocês, seus exemplos que hão de estimular a germinação.”* (Marcelino Champagnat)

PARRILHA, Andressa Messias. **A educação Marista no Brasil:** origens, implantação e conflitos. 2016. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá.

## **RESUMO**

A Congregação Marista tem se destacado em sua ação pedagógica, levando, desde seus primórdios, a educação aos mais carentes e, posteriormente, às classes médias e elites sociais. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar o que levou a Instituição dos Irmãos Maristas a transformar-se em uma educação voltada à elite no Brasil, cabendo compreender a atuação da Irmandade Marista ao longo da história, identificando seus aspectos contribuintes para a configuração atual Marista, entender a participação do fundador, Marcelino Champagnat, na construção do ensino e também a relação entre Igreja e Estado. Assim, apoiou-se em documentos que discorrem sobre a educação Marista e autores como Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), que compreendem a sociedade. Desse modo, concluiu-se que a elitização Marista se deu através de mecanismos de interesses econômicos.

**Palavras-chave:** Marista. Sociedade. Elitização.

PARRILHA, Andressa Messias. **The Marista's education in Brasil: origins, deployment and conflicts.** 2016. 46 f. Completion of course work (Undergraduate Education) - University of Maringá.

### **ABSTRACT**

The Marista Congregation has excelled in its pedagogical action, spreading, since its foundation, education to the poorest people and, later, to the middle classes and social elites. In this sense the current study has as main goal the analyses of the reasons that made Marista's brotherhood become an education directed to social elites in Brazil, on this way the studies tries to understands the Marista atuation true the time, identifying aspects that contributed to Marista present configuration, so this way its expected perceive the participation of the Marista's Founder, Marcelino Champagnat, on the building of the teaching as longs as the relationship church and Estate. This paper it is supported on documents that discourse about Marista Education, including writers like Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), those are capable of comprehend society. So in this way its conclusive that Marista's elitization happened true mecanisms of economic interest.

**Keywords:** Marista. Society. Elitization.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 MARCELINO CHAMPAGNAT: SUA HISTÓRIA, SEU CNTEXTO E SUA OBRA EDUCACIONAL.....</b>	<b>11</b>
2.1 Definições e breve histórico.....	11
2.2 Vida e obra Marista.....	14
2.3 Continuidade da Obra Marista.....	17
2.4 A importância dos Irmãos e Leigos Marista.....	18
2.5 Organização atual Marista.....	24
<b>3 CONFLITO MARISTA: A ELITIZAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
3.1 Laicização na França.....	27
3.2 Relação Igreja e educação.....	29
3.3 O movimento elitista Marista.....	40
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>5 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o Instituto Marista foi de grande motivação para mim, pois tive a oportunidade de lembrar meu passado, enquanto ex-aluna do Colégio Marista de Maringá. Quando o meu orientador oportunizou esta pesquisa, iniciada no Projeto de Iniciação Científica- Pibic, fiquei imensamente feliz e ao iniciar os estudos, recordei que a minha formação naquela instituição foi de grande valor humano.

Nesse sentido, cabe salientar que a educação Marista possui uma grande importância para a área do curso de Pedagogia. Com sua rede de escolas ao redor do mundo e um grande número de educadores e educandos, seu sistema de organização é digno de ser estudado, a fim de contribuir com conhecimentos e propostas educativas para a educação. Sendo assim, este trabalho está organizado de forma que atenda aos interesses de educadores e situa-se em um Trabalho de Conclusão de Curso- TCC.

O principal objetivo deste trabalho é entender como se originou a educação Marista e a que público ela se destina atualmente. Desse modo, serão apresentados, primeiramente, aspectos da vida de São Marcelino José Bento Champagnat, principal educador e fundador do Instituto Marista. Para em seguida, debater-se sobre suas características de educador e de suas obras. Ao longo do texto, salienta-se como ocorreu a criação e o desenvolvimento do Instituto Marista. Também, destaca-se a importância da missão educativa Marista, dos Irmãos e Leigos Maristas, cumprindo assim o papel de informar ao leitor um breve resumo da história Marista.

Por último, este trabalho pretende encontrar alguma resposta para a seguinte pergunta de pesquisa: *o que levou a Instituição dos Irmãos Maristas, criada por Champagnat em 1817, baseada no princípio de levar a educação aos mais carentes, a ser na atualidade uma educação para a elite?* Para tanto, foi realizado pesquisas sobre a Igreja Católica e a sua relação de interesse com escolas confessionais, como no caso do colégio Marista, juntamente com a utilização de Bourdieu como referencial teórico para explicar como ocorre o processo de elitização.

Enfim, ao descrever a vida do fundador Marista, este texto pretende analisar suas virtudes, seus objetivos e os motivos que o inspiraram na construção de um ensino tão edificado atualmente e como estes são importantes para entender a pedagogia Marista, tão diferenciada e bem pontuada.

## 2 MARCELINO CHAMPAGNAT: SUA HISTÓRIA, SEU CONTEXTO E SUA OBRA EDUCACIONAL

Segundo Furet (1999), o ensino na França rural possui em suas origens Marcellin Joseph Benoit Champagnat, aportuguesado para Marcelino Champagnat, fundador do Instituto dos Irmãos Maristas em 1817. Nasceu em 20 de maio de 1789, na comunidade Le Rosey, situada na cidade de Marlihes, cerca de 70 km de Lyon, sudeste da França.

### 2.1 Definições e breve histórico

Sua época foi marcada pelo contexto histórico da Revolução Francesa (1789-1799), caracterizado pela luta de poder entre a burguesia e o clero/nobreza. Para Manoel Alves (2003), na época a diferença de nível social e cultural entre uma classe a outra era marcante, sendo ainda que a organização social da França rural naquele período, entre o século XVIII e XIX, era caracterizado por 60% camponeses; 20% profissões diversas; e 20% domésticos. Os camponeses na França sobreviviam com propriedades rurais de 1 a 2 hectares, em média, por família. Essa desigualdade social na França causou insatisfação popular por parte da burguesia resultando em movimentos pela tomada de poder de Estado.

A França encontrava-se submetida ao regime monárquico, apresentando a divisão de três estados: Clero (Primeiro Estado), Nobreza (Segundo Estado) e Povo (Terceiro Estado). Hobsbawm (2012, p. 102, grifo do autor) esclarece:

As 400 mil pessoas aproximadamente que, entre os 23 milhões de franceses, formavam a nobreza, a inquestionável “primeira linha” da nação, embora não tão absolutamente a salvo da intromissão das linhas menores como na Prússia e outros lugares, estavam bastante seguras. Elas gozavam de consideráveis privilégios, inclusive de isenção de vários impostos (mas não de tantos quanto o clero, mais bem organizado), e do direito de receber tributos feudais. [...] A monarquia absoluta, conquanto inteiramente aristocrática e até mesmo feudal no seu *ethos*, tinha destruído os nobres de sua independência política e responsabilidade e reduzindo ao mínimo suas velhas instituições representativas [...]

Continua Hobsbawm (2012, p.104) sobre a classe rural francesa:

A situação dessa classe enorme, compreendendo talvez 80% de todos os franceses, estava longe de ser brilhante. De fato os camponeses eram em geral livres e não raro proprietários de

terras. [...] Na verdade, entretanto, a grande maioria não tinha terras ou tinha uma quantidade insuficiente, deficiência esta aumentada pelo atraso técnico dominante; e a fome geral da terra foi intensificada pelo aumento da população. Os tributos feudais, os dízimos e as taxas tiravam uma grande e cada vez maior proporção da renda do camponês, e a inflação reduzia o valor do resto. Pois só a minoria dos camponeses que tinha um constante excedente para vendas se beneficiava dos preços crescentes; o resto, de uma maneira ou de outra, sofria, especialmente em tempos de má colheita, quando dominavam os preços de fome. Há pouca dúvida de que nos vinte anos que precederam a Revolução a situação dos camponeses tenha piorado por essas razões.

Segundo Hobsbawm (2012), os problemas financeiros da monarquia agravaram o quadro. A França envolveu-se na guerra da independência americana (1775–1783). Nesse sentido, a guerra e a dívida partiram a espinha da monarquia. A crise do governo deu à aristocracia e aos *parlements* a sua chance. Eles se recusavam a pagar pela crise se seus privilégios não fossem estendidos. Assim, a Revolução começou com uma tentativa aristocrática de recapturar o Estado.

[...] Não obstante, um surpreendente consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a “burguesia”; suas ideias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos “filósofos” e “economistas” e difundidas pela maçonaria e associações informais. (HOBSBAWM, 2002, p. 105)

Essa aspiração da burguesia pelo poder político, refletiu também em várias outras questões. Para Hunt (2007, p.22-23):

Os revolucionários não apenas debateram as clássicas questões do governo, como as virtudes da monarquia comparadas às da república, ou da aristocracia comparadas às da democracia. Eles também agiram baseados nessas questões, de maneiras inéditas e surpreendentes. No calor do debate e conflito político, a própria concepção do “político” expandiu-se e mudou de forma. A estrutura da organização política mudou sob o impacto da crescente participação e mobilização popular; a linguagem, o ritual e as organizações políticas assumiram, todos, novas formas e significados.

Hobsbawm (2012, p. 97-98) explica:

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a

França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 ser em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários de 1793. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido as ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da revolução Francesa.

Nesta perspectiva, para Hobsbawn (2012), a Revolução Francesa é assim a revolução do seu tempo, isto é, suas origens devem, portanto, ser procuradas não meramente em condições gerais da Europa, mas sim na situação específica da França. Para Salomão (2011), a abolição dos privilégios feudais, o fim do absolutismo monárquico, a afirmação dos princípios de liberdade jurídica e da liberdade econômica, a ascensão da burguesia ao poder e a implantação de seus valores, são alguns dos significados atribuídos à essa revolução.

A questão educacional foi uma das questões sociais postas no decorrer dessa revolução, pois o objetivo era defender a igualdade civil. Surgiram, então, as primeiras propostas para uma educação pública, universal, obrigatória, laica e gratuita. Entretanto, não chegaram a ser efetivadas com todo sucesso no decorrer do século XIX. Nessa época, a maior parte da Europa era analfabeta decorrente de que a maioria da população era formada por camponeses. A aristocracia, inclusive a burguesa, e o alto clero eram quem frequentavam as escolas da época. Em contraponto, destaca-se o Iluminismo, que aparece como uma das raízes intelectuais da Revolução Francesa, levantando questionamentos da ordem vigente do Antigo Regime.

Como característica educacional daquele período, Alves (2003) destaca que mais aproximadamente em 1807, apenas 20% das crianças recebiam alguma instrução entre os 6 e 13 anos, e na maioria das escolas existia apenas 1 classe e 1 professor, este que habitualmente exercia também outra profissão. A tradição pedagógica dos centros urbanos integrava uma nova metodologia, o método parisiense, enquanto a tradição pedagógica da zona rural era formada por escolas de método individual.

Além de todo esse acontecimento apresentado na França, todo o resto da Europa passou por uma agitação cultural, política e econômica que acarretou em uma profunda crise na sociedade e na Igreja naquele período, pois naquela época a Igreja era a maior detentora do poder educacional.

Para Furet (1999), alguns bispos daquela época também tinha o papel de fundar escolas, instruindo crianças e jovens a viver o evangelho, além de ter o conhecimento das humanidades. Esses bispos tinham o dever de supervisionar as escolas primárias e o direito de nomear mestres, resolver e julgar divergências e elaborar estatutos e regulamentos para as escolas primárias. No entanto, as escolas destinadas aos filhos da classe menos abastada não possuíam mestres de religião, assim jovens cresciam na ignorância cristã. Para isso vierem, posteriormente, as congregações.

Devido à grande falta de instrução deste período da Idade Média, havia concílios que participavam da fundação de escolas e obrigavam párocos a realizarem catequese. Assim acontecia com diversas ordens religiosas da Igreja, como por exemplo os jesuítas. Portanto, era função da Igreja pregar o Cristianismo para as crianças.

Entretanto, na Era napoleônica, a Igreja enfrentou uma certa crise na educação. Como afirma Furet (1999, p.23):

Era o tempo em que Napoleão, voltando da ilha de Elba encontrava na França e chegava em Paris. A cidade de Lião estava tumultuada e confusa. Os inimigos da Igreja, aproveitando a situação crítica em que o país se encontrava e confiando que em breve iriam descartar-se da religião, como do rei em fuga perante as falanges vitoriosas do grande Imperador, insultavam os padres, ameaçavam-nos, perseguiram-nos, obrigavam-nos a fugir e a esconder-se.

Ao refletirmos sobre alguns impactos da revolução, identificamos uma grande ruptura em toda a estrutura francesa. São elas: a ruptura no domínio político; no domínio das instituições e das leis; na sociedade; criação de uma nova noção de política, de relação entre a sociedade e o Estado; atraso econômico; atraso demográfico pelo fato da estagnação populacional; atraso no ensino, com decadência da rede de escolas, universidades etc.; e a descristianização da população.

## **2.2 Vida e obra Marista**

Na infância, para Furet (1999), a personalidade de Champagnat recebeu influência de três pessoas: o pai, contribuindo como futuro cidadão; e a mãe e a tia, como cristão e devoto à Maria, mãe de Jesus. Pela ausência de professores onde morava, Champagnat era um adolescente analfabeto, porém com um forte caráter e determinação. Foram com essas características que Champagnat tornou-se um sacerdote.

Champagnat idealizava uma educação de qualidade, aonde todos pudessem frequentar escolas. Naquele período, na França, jovens cresciam na ignorância e a situação era cada vez mais crítica para a classe mais humilde. Foi pensando nesse contexto que Champagnat planejou seu futuro, trabalhar para a educação, caminhando junto a Jesus e Maria.

No documento *Missão Educativa Marista* (2003), afirma-se que Champagnat entrou no seminário menor em Verrières, em 1805; permanecendo ali até 1813. Ingressou-se, então, no seminário maior em Lyon, onde participou de diversas iniciativas missionárias e apostólicas. O seu método ao dar a catequese às crianças merecia destaque.

[...] Seu modo de explicar o catecismo era simples e familiar. Exigia primeiro o texto. Os que sabiam ler deviam decorá-lo e ele mesmo ensinava-o àqueles que não sabiam ler. Por fim, explicava-lhe o sentido por meio de breves perguntas [...]. Com fim de despertar a emulação, às vezes fazia a mesma pergunta a várias crianças, ou lhes apresentava a questão de diversas formas. Após as respostas, salientava a melhor e dava um elogio a seu autor. Tomava muito cuidado para não confundir as crianças; ajudava-as a dizer o que sabiam mal. Quando as via atrapalhadas, animava-as, sugerindo-lhes a resposta. Apesar de ser bondoso e de fácil acesso, mantinha sempre atitude grave e séria [...] para manter as crianças em silêncio e no devido respeito. [...] Seu método consistia em levar as crianças pelo coração, pela emulação, por prêmios e elogios dados oportunamente. Os prêmios eram santinhos, terços e outras coisas semelhantes. (FURET, 1999, p.37)

Segundo Furet (1999, p.17), suas virtudes no seminário eram:

Fidelidade à Regra, respeito aos superiores, obediência, humildade, caridade, afabilidade, bondade, modéstia, piedade, aplicação constante ao trabalho, exatidão em todas as coisas.

Com o pensamento que ia além das ideias educacionais das propostas de sua época e agindo pelo vigor de educar as pessoas a sua volta, Champagnat elaborou e aperfeiçoou um sistema de valores educativos. Segundo Furet (1999), no dia 2 de janeiro de 1817, marcado pela necessidade de formar educadores, fundou

os *petits Frères de Marie* (Pequenos Irmãos de Maria ou Irmãozinhos de Maria), porém a Igreja dava oficialmente o nome de *Fratres Maristae a Sdndis* (Irmãos Maristas das Escolas), reunindo seus dois primeiros discípulos, que logo aumentou em número.

Seu intuito era de cristianizar a sociedade e, principalmente, trabalhar com as crianças da zona rural. Na cidade de Lyon, realiza trabalhos como: dar assistência às crianças carentes, acompanhamento da vida cristã de diversas famílias e visitação aos doentes.

Ensinou aos Irmãos a leitura, escrita, aritmética, a viver o Evangelho no dia-a-dia e a formar uma comunidade de mestres e educadores religiosos. Na França, em La Valla, entre 1817 e 1824, inaugurou uma escola primária, utilizada também como local de formação de educadores e do exercício de ensino (PASTORAL MARISTA, 27 Mar. 2015).

Os primeiros Irmãos Maristas dedicavam-se à educação e eram jovens camponeses, na faixa entre 15 e 18 anos de idade. Trabalhavam com a meditação, formação e reflexão intelectual. Esses irmãos pioneiros chamavam-se João Maria Granjon (Ir. João Maria), João Batista Audras (Ir. Luís), João Cláudio Audras (Ir. Lourenço), Antônio Couturier (Ir. Antônio), Bartolomeu Badard (Ir. Bartolomeu), Gabriel Rivat (Ir. Francisco) e João Batista Furet (Ir. João Batista) (IRMÃOS MARISTAS, 28 Mar. 2015).

Com o crescimento da comunidade de La Valla, segundo o documento *Missão Educativa Marista* (2003), Champagnat construiu entre 1824 e 1825 uma casa de formação docente, mosteiro e também para os Irmãos. Denominava-se *Notre Dame de L'Hermitage*. A partir de 1829, iniciou a especialização dos Irmãos. Lá oferecia aos seus discípulos uma formação humana e espiritual, levando em consideração princípios e práticas que deram a origem da pedagogia marista.

Ao passar do tempo, *L'Hermitage* tornou-se uma rede de escolas primárias e centro de atividade missionária, sustentada por pequenos pagamentos dos alunos para a sua manutenção. Para Alves (2003), foram dois os fatores que influenciaram a fundação dos Maristas: o novo contexto eclesial e educacional da França no período pós Revolução Francesa; e a marca da experiência pessoal de Champagnat. Entretanto, tal fundação não foi um fenômeno isolado na França, dezenas de outras Congregações educadoras também foram fundadas naquele período.

Marcelino Champagnat se destacou por sua luta pela educação. Um homem prático e inovador, ele teve a capacidade de empreender e prever para além de sua realidade e do seu tempo, ou seja, ousou imaginar para além do que era possível, pois agiu globalmente. No entanto, sofreu severas críticas. Furet (1999, p.101) afirma que “desde o início de sua obra o Pe. Champagnat tornou-se alvo de contradições e [...] difamações [...]. Acusavam-no de mil projetos contraditórios.”

Ao fundar uma nova ordem, teve determinação e dinamismo. Sua devoção à Maria fazia parte do seu ato de educar como Modelo e Mãe. Como diz Armando Luiz Bortolini (2007), o lema *Tudo a Jesus por Maria* foi um referencial para o novo Instituto e do mesmo decorre o nome.

Ao articular a teoria e prática em seu ensino, Champagnat baseava-se nas experiências comunitárias. Aprimorava os conhecimentos e métodos educativos dos Irmãos. Além disso, criou uma equipe para a manutenção das escolas, como a parte administrativa, diretores e contabilidade.

Inicialmente, Champagnat não tinha a intenção de fundar uma Congregação Religiosa, mas sim de caráter leigo, educando com os Irmãos crianças da zona rural. Alves (2003), então, diz que ele optou trabalhar com o Método Simultâneo, que mesmo não conhecendo, estabeleceu por duas razões: desejava estar de acordo com a Igreja, que naquela época possuía escolas com esse tipo de Método, lutando contra o Método Mútuo; e também por acreditar ser um bom Método para seus alunos.

A diferença do Método Simultâneo para o Método Mútuo, é que o primeiro refere-se a turma dividida em várias secções, com mais de um professor, e o segundo com uma turma numerosa, com vários monitores e apenas um professor.

Conforme Alves (2003), com a aprovação da Lei Guizot, em 28 de junho de 1833, que conferia liberdade de ensino primário na França, e a lei Falloux, em 1850, que favorecia as Congregações Religiosas, ocorreu um maior avanço no desenvolvimento dos Maristas. Em 1840, eram cerca de 280 Irmãos para 47 escolas, com 7000 alunos. Já em 1860, eram 2000 e cerca de 400 escolas.

### **2.3 Continuidade da obra Marista**

Em relação a conseguir do governo o reconhecimento legal do Instituto, Furet (1999) diz que Champagnat encontrou enorme obstáculos no caminho. Somente em

20 de junho de 1851, 11 anos após a morte de seu fundador, o decreto foi assinado por Napoleão III, reconhecendo legalmente. A partir disso, o Instituto prosperou de forma impressionante.

No entanto, vale notar a fragilidade da saúde de Champagnat:

Desde sua enfermidade de 1825, nunca mais o Pe. Champagnat se restabeleceu completamente. Durante vários anos sofreu de uma pleurodinia que lhe causava dores agudas todas as vezes que fazia um trabalho penoso ou era obrigado a andar algum tempo. A esse incômodo somou-se, mais tarde, uma fraqueza de estômago que, em pouco tempo, degenerou em gastrite bem caracterizada, resultado, sem dúvidas, das privações diárias e dos jejuns prolongados [...] animado pelo espírito de penitência e mortificação [...] acabou gerando nele uma gastrite crônica, sem esperança de cura. (FURET, 1999, p.196)

Continua Furet (1999, p.201) sobre a imagem do Padre enfermo diante dos alunos:

[...] não conseguia poupar-se e nem descansar [...]. O ar de bondade, piedade e santidade que transparecia em seu semblante impressionou de tal maneira os alunos, que a maioria quis confessar-se com ele. Não se cansava de olhá-lo, admirá-lo, e diziam entre si: “Este padre é um santo”. As instruções e os conselhos do bom padre produziam copiosos frutos de salvação, e sua lembrança gravou-se por muito tempo no espírito de muitos, como um bálsamo de piedade e virtude.

Por votação entre os Irmãos, como afirma Furet (1999), o Irmão Francisco foi eleito o Superior para ser o sucessor de Champagnat. Meses depois, em 6 de junho de 1840, no sábado, morre o santo padre. Havia dúvidas sobre a continuidade do Instituto, porém a conduta do Superior foi de dar continuidade à obra iniciada por seu mestre. Para Furet (1999, p.229): “Repleto do espírito do piedoso fundador e ansioso por imitá-lo [...] o Ir. Francisco nada mudou daquilo que estava feito e continuou a proceder em tudo como no passado”. Assim, vieram a fundação de novas casas de ensino e a união com uma outra congregação, Saint-Paul-Trois-Châteaux.

## **2.4 A importância dos Irmãos e Leigos Marista**

O laicato e os Irmãos Maristas são formas encontradas para seguir o modelo proposto de Champagnat. Diferentemente de um Irmão Marista, Fontoura (2015, p.10) aponta que o Leigo “[...] compromete [...] a viver sua vida cristã no mundo à luz da Espiritualidade Marista de Champagnat”. No entanto, “[...] por volta dos anos 60

[...] eram colaboradores dos Irmãos” (FONTOURA, 2015, p.10), mas atualmente ambos são fundamentais no processo de transmissão do carisma Marista.

Todavia, existem diferentes tipos de Leigos:

Para esclarecer o termo devemos em primeiro lugar, diferenciar fundamentalmente dois tipos de Leigos: o Leigo Colaborador Marista e o Leigo Marista. O primeiro é aquele que trabalha em alguma unidade Marista, exercendo alguma profissão. O segundo - o Leigo Marista- é aquele que, a partir de um processo pessoal de discernimento, decidiu viver sua espiritualidade e a sua missão cristão do jeito de Maria, segundo a intuição de Marcelino Champagnat. (FONTOURA, 2015, p.10)

Segundo Furet (1999), para admissão dos Irmãos à profissão religiosa, era preciso realizar a consolidação dos votos religiosos. Também, adotou-se um novo traje à esses Irmãos. Posteriormente, criou-se um novo método de ensino. Como diz Furet (1999, p.148):

[...] Até então, para ensinar a ler, os Irmãos seguiam o método habitual, isto é, usavam a soletração e a antiga denominação das consoantes. Ora, o Pe. Champagnat convencera-se de que esse método multiplicava as dificuldades no ensino da leitura. Resolveu adotar a nova pronúncia das consoantes e proibiu a soletração. Os Irmãos, não habituados a essa nova maneira de ensinar a ler, rejeitaram a inovação por unanimidade.

No entanto, Champagnat procurou conselhos sobre a excelência desse novo método e, segundo Furet (1999, p.148): “[...] todos lhe aconselharam a adoção da nova pronúncia das consoantes como sendo mais racional e mais adequada à aprendizagem das crianças”. E assim foi implantado o novo método, mesmo com os Irmãos pouco satisfeitos.

Os Irmãos Maristas vão atuar sempre em comunidade, com o principal objetivo principal de formar "bons cristãos e virtuosos cidadãos". A missão dos maristas não é essencialmente a educação. Para Alves (2003), a educação é apenas o meio na condução dos jovens à fé, é o marco de evangelização da Instituição Marista. Já para Bortolini (2007), para ser Irmão Marista demanda imitar as virtudes de Maria.

Seguir o exemplo do fundador, Marcelino Champagnat, é a maneira mais próxima de se tornar um Irmão, pois Champagnat, conforme afirma Furet (1999, p.241):

Era de caráter alegre, expansivo, franco, firme, corajoso, ardoroso,

constante e equânime. Tais dotes preciosos e magníficos atributos, aperfeiçoados pela graça e realçados por humildade profunda e notável caridade, tornavam-no extremamente amável a seus Irmãos e a todos quantos se relacionavam com ele. Deus, destinando-o a formar mestres para a juventude, dotara-o de caráter eminentemente apropriado ao ensino. Desse modo, seus Irmãos, nesse particular como no restante, podiam modelar-se por seu exemplo e nele contemplar um protótipo das virtudes e dos predicados necessários a um mestre para realizar o bem no meio das crianças.

Bortolini (2007) diz que para a irmandade, ser Irmão Marista é participar e comprometer-se com a história humana, buscando construir um mundo justo e solidário. Furet (1999) afirma que era impróprio à vida religiosa e ao magistério aqueles propensos à tristeza e à melancolia.

Sobre a ação dos Irmãos perante às crianças, Furet (1999, p.118-120) descreve:

[...] A caridade fraterna, em relação às crianças, consiste em dar-lhes instrução cristã. A fim de que a educação produza todos os frutos, os Irmãos devem prestar atenção especial aos seguintes pontos: Ensinar o catecismo [...]. Levar os meninos à confissão sacramental cada três meses [...]. Usar de todos os meios sugeridos pelo zelo para fazer-lhes compreender a necessidade da oração [...]. Falar-lhes, frequentemente da Santíssima Virgem e inculcar-lhes confiança [...]. Inspirar-lhes, também, a devoção aos anjos da guarda, aos santos padroeiros [...]. Fazer cantar todos os dias cânticos religiosos [...]. Ensinar-lhes a maneira de santificar as ações [...]. Cuidar muito dos meninos [...]. Recomendar-lhes com frequência o respeito para com os ministros de Jesus Cristo, a obediência às autoridades civis [...]. Inspirar-lhes o gosto e o amor pelo trabalho [...]. Formá-los à compostura e boas maneiras [...]

Os jovens que buscam esse título são acompanhados e orientados por uma equipe de Irmãos. As etapas para o ingresso na Ordem Marista, conforme afirma Bortolini (2007), compreendem em: *juvenato*, *postulantado*, *noviciado* e *escolasticado*, necessariamente nesta ordem. O objetivo geral é propiciar a estes jovens um processo de internalização dos valores Maristas, se tornando assim religiosos.

Na primeira etapa, segundo Bortolini (2007), o *juvenato*, é propiciado ao ingressante um contato com o Instituto, objetivando adquirirem um amadurecimento para uma opção vocacional livre e feliz. Na segunda etapa, o *postulantado*, o indivíduo participa de uma experiência de vida comunitária e apostólica, para que estes orem, reflitem e estudem nesse tempo, a fim de assumir condições pessoais para o processo vocacional. Já no *noviciado*, a terceira etapa, é realizada uma

profunda experiência de conversão, aonde se assume votos religiosos, identificando-se com a missão marista. Na última etapa, o *escolasticado*, o indivíduo é inserido no Instituto e se prepara para os votos perpétuos. Em todas as etapas, são trabalhados: o crescimento pessoal, a espiritualidade cristã e marista, vida comunitária, formação religiosa, teológica, congregacional, marial, pastoral e acadêmica.

O trabalho do Irmão Marista, ou seja, a sua missão ou ação apostólica divide-se em: a Formação, a Educação, a Assistência Social e as Missões, escolhendo a área de atuação. Em 15 de outubro de 1897, chegaram ao Rio de Janeiro os primeiros Irmãos: Andrônico, Luís Anastácio, Afonso Estevão, Basílio, Aloísio e João Alexandre. (113 ANOS DE PRESENÇA MARISTA NO BRASIL, 27 Mar. 2015). Atualmente são mais de 50 mil irmãos e leigos, e mais de 500 mil crianças e jovens beneficiados, organizados em 79 países. (VIDA RELIGIOSA, 27 Mar. 2015).

Marcelino Champagnat tinha definido suas convicções sobre a educação. Para ele, educar é promover a educação integral do indivíduo, é humanizar e personalizar, sempre ao encontro do equilíbrio. Para Alves (2003), a integralidade da educação, sob a perspectiva de Champagnat, consiste em: *Formação da Consciência; Formação da Inteligência; e Formação da Vontade*.

Conforme Alves (2003), a *Formação da Consciência* exprime tornar Jesus conhecido e amado, algo fundamental para que a educação esteja completa. A *Formação da Inteligência* é o desenvolvimento do cognitivo. Para Champagnat é importante educar a inteligência para a educação da fé e para isso é preciso que o ensino esteja mais ligado ao concreto e a vida dos educandos para que atenda às suas necessidades. Já a *Formação da Vontade* se estabelece no sistema de disciplina marista, essencial à educação, que ajuda os alunos a se desenvolverem. Essa disciplina é baseada na autoridade, aonde pais e professores precisam estabelecer uma parceria, sendo que os pais são os primeiros responsáveis pela educação de seus filhos, e os professores fixa limites, informando e aconselhando aos pais a respeito da vida escolar de seus filhos.

Para continuar a missão marista, ou seja, a missão de Jesus, é necessário ter a consciência da vocação marista. Para isso, Alves (2003) diz que Irmãos e Leigos Maristas precisam respeitar um conjunto de valores comuns: respeito à dignidade; honestidade, justiça, solidariedade, paz e o sentido do Transcendente. Também, é preciso:

“[...] sentir que o projeto amoroso de Deus [...] é um projeto de

plenitude, que coincide com a proposta Marista. Ser Leigo ou Leiga Marista vem a ser uma forma de se situar no mundo, um estilo um jeito de ser. Faz-se necessário um percurso espiritual e formativo.” (FONTOURA, 2015, p. 10)

A principal característica que um leigo deve ter é o carisma Marista. Como afirma Fontoura (2015) ele adquire novas possibilidades com a parceria de Irmãos e Leigos. Sobre a irmandade, o tratamento dos Irmãos para com os alunos deveria ser de proximidade. Para Furet (1999, p.247):

A jovialidade, a santa alegria e a modéstia não são menos necessárias aos Irmãos para alcançarem pleno êxito junto aos meninos; o caráter intratável é um dos piores obstáculos ao bem. Para cativar os alunos, se faz atender, é necessário tornar-se amigo dele. Ora, é sobretudo pelos predicados externos, vale dizer, pelas maneiras afáveis, delicadas, pelo gênio alegre, expansivo, acessível, condescendente, uniforme e modesto que se lhes granjeiam o respeito, a atenção e a confiança.

Não obstante, Champagnat pretendia combater o principal defeito que um Irmão poderia ter. Como diz Furet (1999, p.248):

A convicção profunda dessa verdade levou o Pe. Champagnat a combater, sem tréguas, os defeitos de caráter; pois se convencera de que, se conseguisse corrigir os Irmãos nesse ponto essencial, teria eliminado o maior obstáculo ao êxito a apostolado junto às crianças.

A ação de continuar a Missão Marista e transmiti-la aos demais, são papéis não só dos Irmãos, mas sim de todo o Leigo Marista. É preciso buscar diversos caminhos e formas para a realização desta Missão e viver a alegria da fraternidade com os jovens educandos.

A palavra “Leigo Marista” é consideravelmente nova no vocabulário. Entretanto, desde Champagnat, sempre existiram os leigos, embora a demora para as pessoas reconhecê-los. Para Bortolini (2007), há uma rede de conexão entre os que desenvolvem o apostolado Marista, o qual proporciona aos que participam dela um grande apoio pessoal e espiritual.

Com um dos pontos centrais de discutir sobre a parceria entre Leigos e Irmãos, foi publicado, em 1998, o documento intitulado *Missão Educativa Marista*. Esse documento, trazido pela Comissão Internacional de Educação Marista, traduzido em 2003, é considerado o primeiro texto oficial do Instituto, teve como principal destinatária os Leigos. Assim, a jornada de um Leigo Marista é árdua e

encontra desafios em seu caminho. São eles:

Romper as zonas de conforto, ou seja, a segurança que a Instituição e os Irmãos dão[...]. Crescer em comunhão com Leigos e Leigas de todo o mundo Marista [...]. Optar por um itinerário sério de formação e crescimento espiritual [...]. Determinar formas de vinculação e pertença laical [...]. Oferecer a possibilidade de se organizar e se comprometer na missão de acompanhar e animar os processos laicais em nível internacional. Criar um grupo de Leigos que [...] estivesse disponível para tarefas de missão em partes do mundo [...]. Ter líderes carismáticos, convencidos e lutadores [...]. Entrar em uma dinâmica de conversão [...]. (FONTOURA, 2015, p. 11)

Para compor a prática, os autores Washington Abadio da Silva e Décio Gatti Júnior (2003) realizaram uma pesquisa no âmbito da História das Instituições Educacionais, tendo como objeto de estudo o Colégio Marista Diocesano de Uberaba, entre os anos de 1903 a 1916. Assim, visou-se conhecer o processo de criação e implantação, chegando a conclusão de que é um espaço educativo fortemente de caráter religioso.

Nesse sentido, Silva e Gatti Júnior (2003, p.163) expressaram suas ideias sobre a educação marista, especificamente naquele colégio:

Confirmou-se da hipótese de que o ideário marista de aliar educação religiosa e formação para a cidadania, grande objetivo do Instituto Marista, foi estrategicamente buscado pelos Irmãos, na medida em que assumiram naquela escola os saberes vinculados pelo Estado, ao mesmo tempo em que davam a todo o conteúdo e espaço acadêmicos um caráter de religiosidade, além de propor explicitamente o seguimento da fé católica. As instâncias civil e religiosa (Estado e Igreja), portanto, foram muito bem articuladas por aqueles Religiosos

Já Bortolini (2007), discorre sobre a formação dos Irmãos Maristas, uma vez que é considerado tema fundamental em todos os tempos e em todos os países e culturas, e dirige seu texto à colaboradores maristas, que atuam como educadores. Em seu texto, faz uma análise sobre a diferença entre os educadores leigos e os Irmãos, argumentando sobre a necessidade de todos seguirem a ideologia de Marcelino Champagnat. Diz Bortolini (2007, p.22):

Para darmos um impulso ao laicato marista, hoje, temos que, ao mesmo tempo, ser irmãos entre nós e em relação àqueles que participam de nossa missão. Isso nos conduz a uma atitude de escuta e a aprendermos uns com os outros, a compartilharmos nossa herança espiritual e apostólica e a fomentarmos uma atitude de cooperação.

Desse modo, fica claro que seguir os ensinamentos de Champagnat é o passo primordial para quem pretende educar em alguma instituição Marista. Assim, é válido lembrar que o projeto de Champagnat transcende o conjunto das Instituições. A parceria entre Leigos e Irmãos vai para além dos espaços escolares. A escola é o espaço que propicia o desenvolvimento de sua vocação cristã.

## 2.5 Organização atual Marista

A vinda dos Irmãos Maristas fez com que estabelece-se em Minas Gerais sua primeira obra, estendendo-se logo em seguida. Segundo Rowedder (2014, p.10):

A primeira obra marista se estabeleceu na cidade mineira de Congonhas do Campo (MG). No decênio seguinte cresceu rapidamente o número de novas obras. Pelos Irmãos que vieram para Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro: São Paulo (Carmo), 1899; Rio de Janeiro, 1902; Franca, 1902; Cambuci (São Paulo), 1902; Uberaba, 1903; Mendes, 1903; Santos, 1904; São Paulo (Arquidiocesano), 1908. Pelos Irmãos que vieram para o Rio Grande do Sul: Bom Princípio, 1900; Porto Alegre (São José), 1902; São Leopoldo, 1902; Porto Alegre (Anchieta), 1903; Santa Cruz do Sul, 1903; Porto Alegre (Rosário), 1904; Garibaldi, 1904; Uruguaiana, 1904; Santa Maria, 1904; São Gabriel, 1905; Passo Fundo, 1905; Lajeado, 1908; Santana do Livramento, 1908; Cachoeira do Sul, 1908. Pelos Irmãos que vieram para o Norte e Nordeste: Belém (Carmo), 1903; Camaragibe, 1904; Salvador (São José), 1905; Alagoinhas, 1905; Maceió, 1905; Salvador (Nossa Senhora da Vitória), 1906; São Luís, 1908.

Assim, a rede de colégios Marista foi se estendendo rapidamente até chegar em Maringá, como afirma Morgado e Simili (2014, p.235).

Nos anos seguintes os Colégios estenderam-se por várias regiões, culminando na constituição de uma rede formada por 74 colégios separados por Províncias, sendo elas a Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Brasil Centro-Sul, Província Marista do Rio Grande do Sul e Distrito da Amazônia. Em 1958, o Colégio Marista estabeleceu-se em Maringá, na Avenida Tiradentes, próximo à Catedral Metropolitana Nossa Senhora da Glória, numa área nobre e privilegiada da cidade, onde permanece até hoje. Em 1998 a arquitetura inicial da instituição foi modificada, visto que a ela se juntou o Teatro Marista, que comporta mais de 900 lugares e tem sido palco de eventos da educação e culturais.

Sobre a expansão dos Irmãos Marista, é possível afirmar:

Em número de Irmãos Maristas, impressiona o rápido crescimento: em 1902, 19 Irmãos; em 1904, 34; em 1907, 102. De onde vieram

tantos Irmãos para trabalhar nessa infinidade de obras já que era praticamente impensável leigos e leigas ensinando junto com religiosos? A quase totalidade era formada por Irmãos franceses. Há uma razão para isso: a partir de 1903, o Governo francês rejeitou o pedido de legalização do Instituto Marista e fez o mesmo com todas as congregações religiosas de educação. Para continuar maristas, muitos Irmãos decidiram ir para outras terras como missionários. Nesse período, foram fundadas mais de cem casas em vários países. Tal movimento só foi interrompido totalmente pela Segunda Guerra Mundial, obrigando a adoção de novas estratégias para a continuidade das obras maristas no Brasil. (ROWEDDER, 2014, p.10):

Sob a perspectiva de relembrar algumas convicções educativas de Marcelino Champagnat, a partir de documentos dos primórdios da instituição marista, Alves (2003) estabelece uma relação entre estas convicções, a Missão Educativa Marista e a realidade atual.

Com este propósito, o autor aponta algumas convicções de Marcelino Champagnat sobre a educação, sobretudo as mais relevantes para o nosso tempo. Pensando nessa relação, Alves (2003, p.24) faz uma aproximação das ideias de Champagnat com os educadores atuais:

As convicções educativas e as atitudes pedagógicas de Marcelino Champagnat iluminam, ainda hoje, os passos de inúmeros educadores. Homem de imaginação, de antecipação e de prospectiva; realista e pragmático, de relação e de comunicação, que organiza e programa sua ação; ele continua a inspirar a muitos.

Atualmente, Fontoura (2015) afirma que a rede Marista conta com 82 instituições espalhadas ao redor do mundo, principalmente no Brasil. Em 2010, era possível afirmar que:

O Grupo Marista possui uma rede de 16 colégios, distribuídos nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, na cidade de Goiânia e no Distrito Federal, que envolvem mais de 24 mil alunos. Mais do que os bons resultados no Vestibular e no Enem, nosso compromisso é inspirar valores sólidos e acompanhar as mudanças da sociedade nas questões sociais, culturais e ambientais e, assim, formar cidadãos justos, conscientes, solidários, criativos e felizes. (REDE DE COLÉGIOS, 26 Nov. 2015)

Sobre o número de ordenações para a formação de Irmãos Maristas e o número de unidades administrativas, é possível afirmar:

É de Roma que saem as ordenações para os 4 mil irmãos maristas presentes em 79 países. No mundo, há 26 unidades administrativas, denominadas províncias, que podem englobar vários países. No

Brasil, um país de grandes dimensões, há três unidades administrativas. (UNISINOS, 17 dez. 2015)

Portanto, fica claro a expansão desta rede de ensino e o compromisso que esta assume com seus milhares de educandos.

### 3 CONFLITO MARISTA: A ELITIZAÇÃO

Atualmente, o Instituto Marista possui uma outra configuração, destina-se à elite brasileira. Sabemos que a proposta de Marcelino Champagnat era uma educação religiosa, voltada às crianças e jovens que situavam principalmente em áreas rurais, ou seja, estavam à margem da sociedade da época. Esse paradoxo se tornou motivo de estudo, apoiado neste conflito de objetivos, interesses e presença da Igreja Católica, durante toda a implantação do Marista na educação brasileira.

Para uma melhor compreensão da história desta educação no Brasil e os motivos que levaram à sua elitização, é relevante entender o percurso de sua implantação, assim como interpretar e relacionar com os fatos ocorridos daquela época.

#### 3.1 Laicização na França

A presença da Igreja na educação é um tema de grande relevância e irá ser discutido posteriormente. No entanto, nos meios educacionais há o chamado ensino laico, ou seja, que a Igreja não interfere na educação. Para Domingos (2009, p. 46) “[...] a laicidade não é o antirreligioso na sociedade, mas o arreligioso na esfera pública. É a separação entre fé (domínio privado) e instituição (Igreja = instituição de domínio público).”

Este modelo de ensino não foi introduzido subitamente, houveram ideais de influência. Como afirma Domingos (2009, p.47):

Fruto da separação entre Estado e Igreja, onde esta é excluída do poder político e administrativo e, em particular, do ensino, o Estado laico nasceu de um longo processo de laicização, de uma emancipação e construção progressiva, através de um afastamento dos dogmas, do clero e, sobretudo, do poder da Igreja Católica, ganhando vulto sob o influxo da Reforma Protestante, da filosofia de Rousseau, do Iluminismo, apenas para citar alguns exemplos.

Três filósofos foram indispensáveis nesse processo por implantar esse conceito: Descartes (1596-1650), Condorcet (1743-1794) e Comte (1798-1857). Como afirma Domingos (2009), Descartes acredita que a liberdade de pensamento e a interpretação de textos sagrados deve ser respeitada através da utilização da razão. Condorcet afirma que a moral é compreendida como ciência e compete à família dar educação e a escola o ensino. Já Comte, com o ideal do positivismo,

propõe que a religião de um Deus seja invertida para religião da humanidade.

O contexto da Revolução Francesa, sob a égide da liberdade, igualdade e fraternidade, propiciou na França um sistema de ensino laico:

A Revolução Francesa fez aparecer pela primeira vez com clareza a ideia de Estado laico, de Estado neutro entre todos os cultos, independente de todos os clérigos, liberado de toda concepção teológica. [...] Apesar das reações, apesar de tantos retornos diretos ao antigo regime, apesar de quase um século de oscilações e de hesitações políticas, o princípio sobreviveu a grande ideia, a noção fundamental do Estado Laico, quer dizer, delimitação profunda entre o temporal e o espiritual entrou nos costumes de maneira a não mais sair. (DOMINGOS, 2008, p.157)

E assim “[...] será Jules Ferry, principal fundador da escola laica, que a partir de 1879 envidará todos os esforços para arrancar as crianças da influência da igreja” (DOMINGOS, 2009, p.48). Desse modo, Werebe (2004, p.192) comenta sobre a caracterização e implantação da laicização do ensino na França:

A laicização do ensino foi mais uma etapa desse movimento de independência do poder público, e só ocorreu nos anos de 1880, quando Jules Ferry organizou a educação primária, tornando-a pública, gratuita e obrigatória. Os crucifixos foram retirados das salas de aula, os professores se tornaram leigos (lei de 1886), assim como os programas. Os professores tinham, contudo, o direito de pertencer, fora da escola, a qualquer associação política ou religiosa, bem como utilizar, segundo seus interesses, suas horas de lazer. As instruções ministeriais recomendavam aos professores que deveriam tratar, com o devido respeito, o nome de Deus e as questões religiosas, quando o assunto fosse levantado em sala de aula. Mas toda propaganda religiosa e política era proibida na escola. O ensino religioso foi permitido às crianças, fora da instituição escolar. Para tanto, um dia por semana os alunos não tinham aula, e assim os pais poderiam usá-lo para as aulas de religião.

Como é de se esperar, a Igreja lutou para retomar seus poderes na educação:

Os conflitos entre partidários do ensino público e do ensino particular se aguçaram. A liberdade de ensino foi assegurada, sendo mínimas as exigências legais a serem obedecidas pelas escolas privadas. Estas continuaram a gozar de subvenções dos poderes públicos, embora os seus adeptos combatessem intensivamente o laicismo e o ensino público [...] Em 1905, uma lei especial determinou a separação entre a Igreja e o Estado, considerando o Estado neutro em relação a todas as religiões, não tendo mais o direito de assalariar ou subvencionar qualquer culto. Esta lei pôs fim à dominação do Estado pelos religiosos e da sociedade civil pelo catolicismo. A Igreja católica sentiu que a separação não lhe permitiria mais se conciliar com o laicismo. Os católicos viram nesta lei mais uma perseguição. (WEREBE, 2004, p.192-193)

Podemos, então, classificar dois tipos existentes de monopólio do ensino: a instrução pública monopolizada pelos agentes do Estado e a instrução pública não monopolizada pelos agentes do Estado. A primeira com a ideia de ensino laico e a segunda caracteriza-se por uma educação privada, monopolizada, principalmente, pela Igreja. Assim, podemos perceber o forte confronto que ocorreu quando tirou-se o poder da Igreja na educação. Esse tipo de disputa pelo poder na educação perpassa séculos e atualmente ainda existe este tipo de embate com fins econômicos, sociais, políticos e religiosos.

### **3.2 Relação Igreja e educação**

A Igreja Católica sempre objetivou angariar fiéis e era seu papel a partir do Concílio de Trento recristianizar a sociedade e a educação servia de mecanismo para essa pretensão. Desse modo, Manoel (2010, p.55) cita três objetivos da Igreja com a recristianização:

1. Combater o pensamento moderno, em todos os lugares e em todos os momentos, visando recuperar para a Igreja o monopólio da produção do saber, segundo os cânones do tomismo;
2. Internamente combater os adeptos de uma política descentralizada com primazia do episcopado, impondo a concentração do poder institucional nas mãos do Papa e da Cúria Romana;
3. Externamente, neutralizar a ingerência do poder temporal nos assuntos da Igreja.

Do mesmo modo, o Brasil, desde suas origens, foi cenário de grandes interferências da Igreja. Ao entender que a educação funciona como uma espécie de instrumento de difusão de valores, a Igreja argumenta que por meio da elite se educa, leia-se cristianiza, a população. Logo, para a Igreja deter a educação é sinônimo de poder. Assim afirma Gomes (2001, p.5-6):

Foram muitas as batalhas ideológicas que marcaram a história da educação no Brasil durante o período republicano, e que se materializaram em uma multiplicidade de arenas políticas, que por sua vez revelaram uma sociedade complexa em sua configuração e interesses. Diferentes agentes sociais, portadores de projetos muitas vezes antagônicos, enfrentaram-se no parlamento e em outras instâncias, defendendo uma determinada configuração escolar. Em muitos desses embates políticos, a Igreja Católica esteve presente como a principal artífice do discurso privatista. Sua presença foi uma constante na história do Brasil. Assim, acredita-se que a compreensão da história da educação no Brasil e da realidade

educacional contemporânea implique em uma análise do papel cultural exercido pela Igreja Católica nos diversos momentos de nossa história, o que revelará algumas faces das configurações assumidas pela educação.

Sendo assim, é possível concluir que a Igreja Católica e a educação muitas vezes estiveram alinhados, funcionando como uma relação de interesses. No Brasil, a educação católica passou por vários momentos e teve a sua importância para a população. Como afirma Alves (2005, p.2):

A trajetória da Escola Católica no Brasil é complexa nas suas relações intra-institucionais, com o Estado e com os diversos segmentos da sociedade organizada. Em sua história, os momentos de tensão foram muitos e de origem diversas. As contradições internas também estiveram presentes. Se ela colaborou com as elites na manutenção da ordem estabelecida, ela também ofereceu resistência às classes hegemônicas, educou parcela das camadas populares e contribuiu de forma decisiva para a formação da nação brasileira.

A educação brasileira teve origem em 1549 com os jesuítas, uma ordem religiosa que, segundo Costa (2004), se instaurou primeiramente na Bahia no governo geral de Tomé de Sousa e foi se expandindo. A fim de perpetuar o catolicismo, vieram os padres jesuítas para educar a população. O período Colonial, assim, foi marcado por uma “demarcação” do catolicismo em terras brasileiras, como afirma Gomes (2001, p.6):

[...] No período colonial, podemos detectar a Igreja identificada com um projeto de difusão do catolicismo em oposição à penetração e expansão do protestantismo. O catolicismo foi a religião imposta a todos que quisessem habitar nestas terras; só os católicos podiam receber ou possuir terras, e os nativos eram “pacificados” pelo batismo. O projeto católico buscava trazer os nativos das terras conquistadas para o âmbito do catolicismo, além de manter a vigilância e controle sobre os colonos de forma que não se desgarrassem dos dogmas católicos. Dentro dessa perspectiva, fica óbvio o caráter oficial, único e até obrigatório do catolicismo na América portuguesa.

A partir dessa primícia, a educação confessional no Brasil começou a tomar grandes proporções e assim perpassa séculos. A expansão da rede de escolas ganha maior importância no Império, porém somente na República ela se consolida com o advento de Congregações religiosas, na tentativa da Igreja manter seu controle sobre a educação, como Alves (2005, p.2) diz:

Em 1854, o Imperador aprova a Lei de Liberdade de Ensino,

complementando o Ato Adicional de 1834, este regulamentar à Constituição de 1824. A partir deste momento começa a expandir-se a rede de escolas da Igreja, sobretudo as de nível secundário, devido às limitações do Estado em atender tal segmento. Mas foi com o advento da República que o seu crescimento mostrou-se extraordinário. Nesse momento, a Educação Católica passa a ser elemento de destaque na estratégia do Episcopado para acelerar o processo de romanização da Igreja no Brasil, e para fazer face à rede de escolas protestantes que começam a surgir, um pouco por toda a parte, no território nacional. É justamente neste período, final do século XIX, e nas primeiras décadas deste século, que são fundados no Brasil, ou aqui vêm se instalar, muitas Congregações Religiosas, especialmente os dedicados à educação escolar da juventude, tanto masculina, quanto feminina.

Reafirma Dallabrida (2011, p.146):

Com a implantação do regime republicano no Brasil, os governos estaduais priorizaram o ensino primário, particularmente por meio da instituição dos grupos escolares, e a formação dos professores desse nível de ensino, através da reforma das escolas normais [...] o ensino secundário não recebeu o mesmo tratamento dos governos estaduais e federal, sendo entregue para instituições privadas, especialmente aquelas de caráter confessional. Assim, até a década de 1960, a Igreja Católica teve a maior rede de estabelecimentos de ensino secundário, sendo dinamizada e diversificada por suas ordens e congregações religiosas que imigraram para o Brasil, especialmente a partir do final do século XIX.

Também, com o advento da República, a relação Igreja e Estado se estremeceu, pois foram tomados os privilégios da Igreja. Desse modo, para manter seu controle sobre a educação, a Igreja se rearticulou. Como cita Rowedder (2014, p.9):

O modelo do Padroado que vigorou até a República é desintegrado com a separação entre Igreja e Estado. Um dos pontos centrais nos conflitos que surgem é justamente a educação. O atraso cultural do Brasil em relação às nações mais desenvolvidas era evidente. Os dirigentes republicanos propunham uma educação leiga de modelo positivista, sem interferências da igreja. Esta reage estrategicamente: procura garantir nas escolas públicas o ensino religioso e se mobiliza para criar seus próprios centros educacionais.

Nessa rearticulação da Igreja, Gomes (2001, p.7) salienta:

[...] Este movimento, de inspiração conservadora, permitiu que os intelectuais católicos penetrassem na arena política com força suficiente para reivindicar seu espaço político, principalmente no âmbito da educação. A bandeira da escola católica tinha como objetivo reconstituir a sua antiga hegemonia cultural.

Desse modo, a Escola Católica foi ganhando abertura no cenário educacional.

Sobre a sua manutenção, afirma Alves (2005, p. 3):

Pela Constituição de 1937, passa a ser possível a destinação de recursos financeiros do Erário para a manutenção da escola particular e confessional. Embora tenha ocorrido com certa profusão, durante algum tempo, a destinação de verbas começa a ficar comprometida, por razões de ordem econômica, mas, sobretudo, por pressão política, a partir dos anos 60. Esse repasse de verbas, que hoje praticamente inexistente, nunca chegou a ser devidamente regulamentado.

Reafirma Alves (2005, p.6) sobre o interesse da Igreja em se manter na educação:

Em diversos outros países do mundo a Escola Católica possui distintos modelos de organização, seja sob o ponto de vista jurídico e educacional, seja sob o ponto de vista eclesial. Em geral suas formas de organização refletem as lutas que se enfrentaram para garantir a sua sobrevivência, a sua manutenção financeira e a salvaguarda de sua identidade em contextos pluralistas, geralmente hostis à liberdade de ensino.

Em conjuntura, a rede de colégios Marista caracteriza-se por ser uma educação católica, com preocupação com a moral como já citado anteriormente. Alves (2002, p.23-24), diz:

A presença da Igreja no campo da Educação tomou os contornos que os distintos momentos conjunturais de nossa história lhe imprimiram. Os momentos de dificuldades superados, os modelos de seu perfil jurídico adaptados às transformações de regime, das formas de governo e das constituições, e as crises internas alavancando novo ardor apostólico, vinham apenas confirmar a certeza de que, na sua Missão, Evangelização e Educação são indissociáveis. A Escola Católica é, pois, parte integrante de sua Ação Pastoral. Diante das evidências dessa história, feita de entranhado serviço à juventude brasileira na constituição social, cultural e religiosa de nosso povo, fica fácil atestar a relevância da ação da Escola Católica ontem e hoje. Enormes são para o Brasil os benefícios em poder continuar contando com a participação desta instituição, a Escola Católica, no seu desenvolvimento social e econômico, na formação das novas gerações às dimensões ética e de cidadania, e na consolidação de uma real democracia. A sua tradição sem igual, a seriedade de seus princípios e a qualidade de seus serviços educacionais, a habilitam sobejamente a estar presente, hoje e amanhã, no Sistema Nacional de Educação de nossa Pátria, certa de poder continuar a oferecer a sua decisiva parcela de contribuição na construção da Nação.

Desse modo, podemos afirmar que a relação entre o Marista e a educação católica no Brasil é estreita e possui traços específicos. Ao lembrar que a rede de colégios Marista iniciou sua atuação no Brasil em 1897, período em que o país

iniciava seu regime republicano, é possível associar que neste período estabeleceu-se um sistema dualista em relação à educação. A escola primária e profissional era destinada à classe trabalhadora e a escola secundária e superior à elite.

Como compreende Azzi (1996, p. 29) sobre a vinda dos Irmãos Maristas ao Brasil:

Os religiosos maristas se estabeleceram no Brasil atendendo inicialmente ao apelo dos diversos membros do episcopado, empenhados em consolidar no país o modelo tridentino em consequência da separação entre Igreja e Estado decretada pelo governo republicano a partir de 1890.

Sobre a Igreja exercer um forte controle sobre a educação, Gomes (2001, p.5-6) afirma:

Foram muitas as batalhas ideológicas que marcaram a história da educação no Brasil durante o período republicano, e que se materializaram em uma multiplicidade de arenas políticas, que por sua vez revelaram uma sociedade complexa em sua configuração e interesses. Diferentes agentes sociais, portadores de projetos muitas vezes antagônicos, enfrentaram-se no parlamento e em outras instâncias, defendendo uma determinada configuração escolar. Em muitos desses embates políticos, a Igreja Católica esteve presente como a principal artífice do discurso privatista. Sua presença foi uma constante na história do Brasil. Assim, acredita-se que a compreensão da história da educação no Brasil e da realidade educacional contemporânea implique em uma análise do papel cultural exercido pela Igreja Católica nos diversos momentos de nossa história, o que revelará algumas faces das configurações assumidas pela educação.

Assim, fica visível o papel da Igreja associado com a privatização das escolas, estas que por sua vez objetivavam formar o homem em sua moral. Para tanto, vieram várias ordens religiosas com o intuito de cristianizar a sociedade brasileira, objetivando manter a ordem do catolicismo.

Também, esse período foi marcado por um regime político intenso. Ocorreram renúncias de cargos políticos, o surgimento da LDB e a realização de um documento da Igreja Católica, o Concílio Vaticano II (1962-1965), que foi uma série de conferências realizada no século XX.

Para Rowedder (2014, p. 21), este documento:

[...] propõe um novo modo de ser Igreja e, conseqüentemente, um novo modo de se conceber o processo vocacional. Externamente, a Igreja passa a olhar o mundo como realidade complexa, mas fundamentalmente positiva, onde Deus está presente. A

modernidade rejeitada pelo Vaticano I é agora saudada como conquista humana que pode conduzir a um mundo melhor: subjetividade, cultura, ciências, tecnologias, direitos humanos etc. Esse otimismo talvez exagerado sob certo ponto, ajudou a recuperar os espaços de diálogo com diferentes grupos da sociedade, com outras confissões religiosas, com o ser humano moderno.

O Concílio Ecumênico Vaticano II (1967) explicita que a escola deve ajudar aos pais na educação dos seus filhos para adquirirem uma formação intelectual, cultural, profissional e religiosa. Como o documento, o Concílio Ecumênico Vaticano II (1967, p.335-336) diz, a Igreja considera de suma importância a formação moral e intelectual do homem:

Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a educação, correspondente ao próprio fim, acomodada a própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. [...] Por isso, é necessário que – tendo em conta os progressos da Psicologia, Pedagogia e Didática – as crianças e os adolescentes sejam ajudados em ordem ao desenvolvimento harmônico das qualidades físicas, morais e intelectuais, e a aquisição gradual dum sentido mais perfeito da responsabilidade na própria vida, retamente cultivada com esforço contínuo e levada por diante na verdadeira liberdade, vencendo os obstáculos com denodo e constância.

Este documento reforça e ampara as Escolas Católicas, enaltecendo o direito de construí-las e administrá-las. Desse modo, o documento Concílio Ecumênico Vaticano II (1967, p. 341) explicita:

É verdade que esta busca, não menos que as demais escolas, fins culturais e a formação humana dos jovens. É próprio dela, todavia, criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são mercê do Batismo, e ordenar finalmente toda cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem.

Além deste documento, como Azzi (1999, p.30) diz que: “[...] não obstante as dificuldades encontradas, foram dados pelos Maristas passos significativos na linha da renovação pastoral apregoada pelo Vaticano II”, vários mecanismos foram indispensáveis para a perpetuação e construção de um poder cada vez mais consolidado da Igreja no campo educacional brasileiro, sejam eles políticos,

econômicos etc. No entanto, a Escola Católica passou por várias fases, objetivos e modificações em sua organização. Afirma Alves (2005, p.3):

[...] Na Constituinte de 1946, a Escola Católica, sustentada por parcela significativa da Igreja e de seu episcopado, defende a liberdade de ensino e o inalienável direito da família em optar pela educação dos filhos, custeada, se necessário fosse, pelo poder público. Fortifica-se a consciência de se assumir com ardor a tarefa de melhoria das escolas católicas para preparar elites cristãs capazes de influenciar a Sociedade. A maioria das escolas católicas persevera no modelo tradicional, academicista e de matriz humanista, enquanto alguns, sob influência da Escola Nova, propugnam o método montessoriano [...]

E continua Alves (2005, p.3, grifo do autor):

“[...] em 1962 [...] inicia-se o *boom* da escola privada [...] propondo uma Escola com espírito de família e em estado de missão. Inicia-se a preocupação com a formação extramuros de religiosos e leigos educadores, por meio de cursos e congressos. Fortalecem-se as associações de pais e o apoio ao movimento estudantil. As primeiras greves de professores ocorrem nesse período [...] é promulgada a LDB, a Lei 4.024 de 21 de dezembro de 1961, que vem dar às escolas maior autonomia na sua organização administrativa, disciplinar e didática, desafiando a Escola Católica a se reorganizar [...]. Multiplicam-se, por força destes fatores conjunturais, as experiências pedagógicas em diversas instituições educacionais católicas.”

Para Ramos e Filho (2002), a década de 60 foi marcada pela reorganização do ensino das Escolas Católicas pelas transformações que ocorreram na sociedade, pois o ensino estava sendo considerado ultrapassado, e era necessário se modernizar.

A partir da década de 1980, a Escola Católica se encontrava dividida. Afirma Alves (2005, p.4-5):

As distintas visões a respeito da presença da Igreja na educação, especialmente no tradicional campo da Escola Católica, provocam acentuadas divisões entre pessoas, grupos, Congregações Religiosas e setores diversos da Igreja. No bojo desse movimento, o setor privado fortalece a sua posição na educação, assumindo hegemonicamente o seu controle por meio dos Sindicatos Patronais [...]. Acentua-se o conflito entre Escola Católica particular, paga e de acesso exclusivo às classes abastadas e uma Igreja que faz declarada Opção Preferencial pelos Pobres.

Prossegue Alves (2005, p.5) sobre o último período que encontra-se a Escola Católica:

[...] prolonga-se de 1988 aos nossos dias. A Igreja retoma, por outros caminhos, a reflexão sobre a pertinência pastoral de sua presença no campo escolar, mais especificamente na manutenção de instituições de educação formal, assumindo as limitações conjunturais de ordem social e econômica que lhe são inerentes [...]. Recentemente, os religiosos começam a partilhar responsabilidades com os leigos, ainda que gradativamente, atingindo inclusive cargos de direção [...]. As greves e conflitos com professores, funcionários e pais proliferam em torno de salários e mensalidades escolares. As freqüentes intervenções arbitrárias e desastrosas do poder público, a manipulação político-partidária do movimento estudantil e das associações docentes [...] No atual momento em que se aprofundam os desafios para a Escola Católica quanto às isenções decorrentes da “filantropia”, inclusive o recente debate sobre a relação entre educação e assistência social; à obtenção de verbas públicas; à política para as mensalidades escolares; à diminuição, ao envelhecimento e ao deslocamento dos efetivos religiosos; ao decréscimo do número de alunos; à agressiva lógica do mercado educacional; à persistência no fechamento de escolas; à crescente e irreversível entrada dos leigos para cargos diretivos em nossas instituições [...]

Todavia, essas modificações que a Escola Católica enfrentou ao longo de sua implantação no Brasil não foram “capazes” de desvincular o seu interesse principal, cristianizar a sociedade e manter a ordem econômica capitalista, garantindo mecanismos internos de interesse, ao contrário, só agrava com o passar do tempo. É presente na fala de Alves (2005, p. 10) o interesse da Igreja com a educação:

A competitividade cada vez maior, que brota da globalização da economia, fomenta a consciência de que o aprimoramento educacional e o sucesso econômico estão estreitamente ligados. A vinculação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana sustentam tal afirmação e apontam para a crescente necessidade de formação permanente de agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias. Sob a pressão do referido progresso tecnológico e da modernização automatizada dos processos produtivos, acentua-se a demanda por uma educação para fins econômicos.

Nesse contexto, observa-se que cada vez mais a Igreja está desvinculada de seu propósito educacional, que é o de formar homens em sua plenitude, reduzindo-se como diz Alves (2005, p.13):

[...] as relações intracomunitárias e seus agentes a meros componentes de uma relação econômica clássica: a Igreja é proprietária e empregadora, o educador é assalariado, os pais são consumidores e os alunos os usuários.

Ao deparar-se com a realidade da educação Marista atualmente, assim como outros colégios católicos do Brasil, fica visível que a formação não está sendo

dissipada para todos e cada vez mais aumenta a dualidade da educação, com escolas públicas e de baixa qualidade para os pobres e uma educação privada, de caráter qualitativo para a elite. Alves (2005, p.11) diz: “[...] e, assim, a educação não é mera ação de suplência, mas está no cerne da Missão da Igreja: educar a totalidade do homem, em qualquer tempo e contexto.”

Concomitantemente, a educação Marista também objetivou fiéis com a sua vinda ao Brasil. Sobretudo, esta rede de ensino desejou formar bons e virtuosos cidadãos, seu objetivo geral, também nos métodos científicos, ofertando uma pedagogia de excelência. No entanto, por ser de caráter religioso e acomodar interesses, o Marista também sofreu impactos em sua estrutura inicial.

Ao refletir sobre a educação, entendemos que ela não atua por si só, assim se faz necessário pensar na educação como um fato social, aonde o Marista encontra-se inserido. Sendo assim, é necessário compreendê-la não somente como um processo de transmissão de conteúdo, mas como a própria expressão dos interesses hegemônicos da sociedade. Dependendo da educação que se quer ter, se constrói um tipo de sociedade, seja ela a serviço de transformação ou manutenção da ordem. Portanto, para entender a educação construída é importante entender para quem ela está a serviço, por muitas vezes atendendo os interesses geralmente da classe dominante.

Todavia, pensando nesses aspectos que fundamentam o ensino Marista atualmente, a introdução de mecanismos de mercados no sistema educacional e a educação religiosa, tendo como enfoque principal entender o processo de elitização Marista, buscou-se nos estudos de Pierre Bourdieu (1930-2002) um apoio. Autor este fundamental para compreender o homem e suas necessidades materiais.

Para se pensar no processo que o colégio Marista passou nos últimos tempos, precisamos primeiramente pensar na educação brasileira como um todo. Sendo assim, é possível pensar em todas as influências econômicas, sociais, políticas e ideológicas que a educação sofreu e como isto foi e vêm sendo importante para a sua configuração atual. Desse modo, caminhou-se na perspectiva histórica e filosófica para se pensar no processo de elitização no ensino.

Nesse sentido, Gomes (2001, p.146-147) faz relação dos interesses que permeia a educação com o conceito de campo de Bourdieu:

Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p.36), “o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido,

consumido e classificado”. Os campos são marcados, necessariamente, por disputas pelo controle e legitimação dos bens produzidos e classificados, de forma que no seu interior há relações de força entre “posições dominantes” e “posições inferiores”. Nesta direção, Bourdieu (1983, p.89) anota que “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.”. Para esse sociólogo francês “pensar em termos de campo é pensar relacionalmente”, que significa identificar os agentes nos diferentes setores da realidade social de forma interdependente, como num jogo de xadrez, e em perspectiva histórica.

Ao entender que a educação está situada em um campo de interesses e tende a reproduzir as desigualdades aos educandos, Bourdieu é chamado por Saviani (2008) de crítico-reprodutivista. No entanto, Bourdieu utiliza-se de palavras como “tende” e “contribui” para expressar que tipo de destino pode a educação efetivar com relação às desigualdades sociais, econômicas e culturais, tornando uma imprecisão afirmar peremptoriamente que se trata de um autor crítico-reprodutivista.

Para Bourdieu (1989), com os argumentos de “dom” e de “mérito” para explicar as diferenças entre as pessoas, encobre-se as reais diferenças. Ele diz que é preciso notar que a escola tende a conservar a ordem estabelecida, ou seja, a escola é uma instituição que serve em grande medida aos interesses de quem a domina, ou seja, dos detentores do poder, e contribui para a dominação de uma classe sobre outra, ou seja, para o exercício do poder, seja ele político, social, econômico etc. Desse modo, pode-se interpretar que, de acordo com o pensamento de Bourdieu,

(...) os condicionamentos materiais e simbólicos agem sobre nós (sociedade e indivíduos) numa complexa relação de interdependência. Ou seja, a posição social ou o poder que detemos na sociedade não dependem apenas do volume de dinheiro que acumulamos ou de uma situação de prestígio que desfrutamos por possuir escolaridade ou qualquer outra particularidade de destaque, mas está na articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico. (CULT, 10 dez. 2015)

Para compreender as relações sociais, este sociólogo teorizou conceitos como *habitus*; *capital cultural*; e *violência simbólica*. Glasser (2010, p.2) define o conceito *habitus* como:

[...] combinação de estruturas sociais herdadas (históricas) e escolhas individuais influenciadas pela vivência atual (cotidianas) do indivíduo. Porém essas escolhas individuais são motivadas por conhecimentos inconscientes, ou seja, situações consideradas naturais, inquestionáveis.

Já o conceito de *capital cultural*, de acordo com Silva (1995, p.24), ajuda a compreender a separação e a distinção social de classes:

Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos.

O conceito de *violência simbólica* é expressa por uma violência oculta e foi criado para descrever o processo pelo qual a classe dominante impõe sua força material aos dominados. Assim, ela é dominada por Nogueira e Nogueira (2007, p. 37) como:

“[...] autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela distribui seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social [...] processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal.”

Utilizando-se desses conceitos, o sociólogo compreende que a escola não é neutra. Ela apresenta uma suposta neutralidade, ou seja, em sua concepção existem as mesmas regras, os mesmos conteúdos etc. Bourdieu (1989) entretanto afirma que as chances que são dadas para a sociedade são diferentes, ou seja, de acordo com as diferenças impostas cada aluno receberá um tipo de educação. Essas funções de legitimação e reprodução de desigualdades sociais se darão através da equidade na educação. Assim, Bourdieu (1998, p.53) afirma:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e

técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais

Também, Bourdieu (1989) salienta que o capital cultural facilita na hora do aprendizado, assim faz com que a elite que recebeu uma educação de melhor qualidade seja mais apta para aprender. Deste modo, esse grupo tem uma série de bens culturais que fazem-no identificar-se com a escola.

Portanto, fica claro que, segundo a concepção de Bourdieu (1989), a escola tende a reproduzir as relações sociais. Esta estaria em uma superestrutura social, determinada pela forma de produção social, e não teria condições de mudanças. Dessa maneira, a escola reflete, em última instância, essas relações sociais, reforçando a visão funcional da sociedade, que é implantada por consenso. Os estudantes são vistos como pessoas que transmitem e recebem valores e não como seus produtores.

### **3.3 O movimento elitista Marista**

A partir dos pressupostos levantados acima, é possível afirmar que a elitização de um colégio confessional, em que se situam os Maristas, é algo condizente com as objetivações da sociedade. Todavia, é preciso cautela e levantar constatações, por isso foi realizado esse levantamento bibliográfico que objetivou analisar, em estudo inicial, dados históricos entender o processo de elitização de uma rede de colégios em específico. Como afirma Lima e Arnaut de Toledo (2011, p.1):

Ao estudar uma Instituição Escolar a partir de seu interior, a explicação daquilo que é constatado não pode ser encontrada de forma direta e imediata. Por mais que as instituições adquiram uma identidade, elas são fruto de fatores externos a ela e acomodadas dialeticamente.

Ao entender a relação que a educação Marista faz com a Igreja e com os agentes externos de defesa do capitalismo, entende-se o objetivo do colégio Marista de Maringá ser destinado à classe média e à elite local. Assim, é possível concluir que o Marista:

[...] Configurou-se como colégio destinado ao atendimento e à formação da elite pioneira maringaense, mediante proposta

pedagógica atinente às exigências políticas, econômicas e sociais da época. [...] (LIMA & ARNAUT DE TOLEDO, 2011, p.17)

Com o antigo nome de Ginásio, o colégio Marista de Maringá é considerado elitista na análise de Lima e Arnaut de Toledo (2011) por suas características específicas.

O Ginásio Maringá, desde sua fundação, exerceu forte poder de atração entre as famílias de maior poder aquisitivo, favorecendo, desse modo, a estratificação social e a verticalização do ensino. O caráter seletivo da instituição pode ser consequência da própria Lei que regulamentava a educação no cenário nacional, a Lei Orgânica, criada no ano de 1942, que favorecia os filhos da elite nacional, pelo fato de exigir os exames de admissão para a entrada no ensino secundário. Privilegiava, portanto, famílias abastadas que tinham oportunidade de matricular seus filhos no ensino primário e, ainda, paralelamente, pagar professores particulares para melhor prepará-los para o exame de admissão. (LIMA & ARNAUT DE TOLEDO, 2011, p.17)

Continua:

A própria arquitetura e localização do prédio do Ginásio Maringá demonstravam a finalidade e o público a que se destinaria: famílias abastadas com o intuito de preparar os quadros políticos e futuros administradores da cidade [...] (LIMA & ARNAUT DE TOLEDO, 2011, p.17).

Contudo, elitização Marista em Maringá ocorreu por caminhar na direção das demandas sociais e “obedeceu à política educacional daquele momento histórico, ou seja, formar uma elite dirigente e pensante, composta pelas famílias oligárquicas tradicionais de alto poder aquisitivo.” (LIMA & ARNAUT DE TOLEDO, 2011, p.17)

Concomitantemente, ao configurar a educação Marista como uma educação voltada às elites, muitas vezes pensamos que ela não é um modelo a servir de exemplo em alguns aspectos no ensino público. Porém, ao verificar que esta educação, com configurações e características singulares, atua de modo qualitativo nas crianças e adolescentes em todo o mundo, indaga-se aos educadores: *Por que não usar algumas práticas de ensino exemplificados pela atuação Marista no cotidiano escolar?*

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar sobre a vida e obra Marista, é possível identificar métodos pedagógicos próprios e modernos no campo educacional. No entanto, para compreender seus mecanismos internos, necessitou identificar o que uma Escola Católica carrega consigo, seus aspectos históricos, sociais e econômicos

Sendo assim, é possível entender que as forças produtivas, as relações de produção, no caso do Instituto Marista em relação à educação, e a relação direta com a Igreja Católica, são fatores fundamentais que refletem em como os homens se encontram organizados para a produção social de bens, no caso o interesse conveniente da rede Marista. Portanto, fica claro que são os interesses de poucos, a elite, que determinam as relações das forças de produção de um determinado meio, contribuindo cada vez mais com a luta de classes.

Portanto, com a evolução e a profissionalização do sistema econômico, a educação passou a representar uma forma de ampliação da riqueza e um método de manter salvos os interesses das classes dominantes. Assim, a partir da República, a educação de qualidade desempenhada pelos Maristas, aquela ensinada por Champagnat, atraiu a atenção da elite brasileira, público alvo da educação católica.

Atualmente a rede de colégios Marista espalhado pelo Brasil conta com inúmeras instituições, alunos e funcionários, estendendo-se para o ensino superior, no caso a Pontifícia Universidade Católica – PUC (Paraná e Rio Grande do Sul), tão conceituado quanto a Educação Infantil, Fundamental e Médio. Ambos destinam-se à classes médias e elite brasileira, porém concedem bolsas a alguns estudantes.

Diante dessas considerações, constata-se que a educação Marista, idealizada e iniciada por um presbítero da Sociedade de Maria, Marcelino Champagnat, foi e continua sendo um modelo de ensino de excelência, com valores, disciplina, métodos e conteúdos sistematizados. Entretanto, sofreu alguns impactos em suas características ao longo de sua implementação e contextos de cada época.

Considerar que esta educação está sendo ofertada para poucos, decorrente do processo de elitização determinada pelo sistema econômico da sociedade capitalista, causa um impacto sensibilizador. No entanto, cabe aos educadores buscar compreender esta educação tão singular, considerando seus aspectos históricos e pedagógicos que a perpassaram desde o final do século XVIII. Desse modo, os educadores poderão desenvolver em sala de aula ações contribuintes da educação Marista, tais como a disciplina, a organização, práticas de ensino etc.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.3, n.7, set./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Universidade e Educação Marista**. In: Anais do Evento Reflexões 2003, PUCRS, Bento Gonçalves/ RS. 2003.

\_\_\_\_\_. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.5, n.16, set./dez. 2005.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas**. Vol. 1: Os primórdios da obra de Champagnat no Brasil (1897-1922). São Paulo: Simar, 1996

BORTOLINI, Armando Luiz. **Instituto Marista Hoje**. In: Anais do Evento Reflexões 2007, PUCRS. Bento Gonçalves/ RS. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Educ. Rev., Belo Horizonte, dez., 1989.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. São Paulo: Edições Paulinas, 1967.

COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)**. Tese de doutoramento. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

CULT. Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em 17 dez. 2015.

DALLABRIDA, Norberto. O Público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). **História da Educação**. Revista Educação Pública Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 145-159, jan./abr. 2011

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. **Escola e laicidade. O modelo francês, Interações cultura e Comunidade**. Vol. 3. n. 4. Uberlândia: Universidade Católica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância**. Revista de Estudos da Religião, 2009. Disponível em [http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_domingos.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf)>. Acesso em 17 dez. 2015.

FONTOURA, Juliana. Rumos do laicato Marista. In: **Revista do Grupo Marista**, ed. n°7, p. 10-11, ago. 2015.

FURET, Jean-Baptiste. **Vida de São Marcelino Champagnat**. Tradução: Ângelo Mizael Canatta- São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999.

GLASSER, Adriane Elisa. Campo da leitura: disputas e significações na formação do leitor. In: **Revista Linguagem**, 15 ed., 2010. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao15/004.pdf>>

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)**. Dissertação de Mestrado. Campinas –SP, 2001.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: 1798-1848**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

HUNT, Lynn. **Política, cultura e classe na Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

IRMÃOS MARISTAS. Marcelino Champagnat. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/510.php?a=1a&id=2732>> Acesso em 28 Mar. 2015.

LIMA, Aldivina Américo de; ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. Ginásio de Maringá (1952-1963): história da implantação de uma instituição escolar. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade estadual de Maringá, 26 e 27/05/2011.

MANOEL, Ivan. Os Colégios das Freiras Francesas: Um exemplo das relações entre Igreja Católica e Estado no Brasil (1859-1919). In: Carvalho, Carlos Henrique e Gonçalves, Wenceslau. **Estado, Igreja e Educação: O mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas-SP: Editora Alínea. 2010

MORGADO, D. P.; SIMILI, I. G. **Os uniformes no universo teen do colégio Marista: uma história de distinção social e gênero**. USP- Ano V, n.8, p. 231-232, 2014.

MISSÃO EDUCATIVA MARISTA: um projeto para nosso tempo. **Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998)**. Tradução: Manoel Alves, Ricardo Tescarolo- 3 ed.- São Paulo: SIMAR, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, M. Martins. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio. Um arbitrário cultural dominante. In: **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento. Ago, 2012, p. 36-45.

PASTORAL MARISTA. Disponível em: <<http://www.pastoralmarista.org.br/pastoral-pastoral/D98/>> Acesso em: 27 Mar. 2015.

RAMOS, Lucélia, Carlos, FILHO, Geraldo, Inácio. **A história das instituições confessionais: um estudo do colégio nossa senhora das lágrimas**. Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/.../c\\_a%20historia\\_lucelia%20carlos%20](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/.../c_a%20historia_lucelia%20carlos%20)> Acesso em: 20/10/2015.

REDE DE COLÉGIOS. **Colégios Maristas**. Disponível em: <<http://www.colegiosmaristas.com.br/rede-colegios-institucional/derc-institucional/D31/>> Acesso em: 26 Nov. 2015.

ROWEDDER, Ir. Inácio. **Contexto histórico da animação vocacional**. Livro 02. União Marista do Brasil (UMBRASIL), Brasília, 2014.

SALOMÃO, G. E. **História**. São José dos Campos: Poliedro, 2011

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 4 ed. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. 2008.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu**. Informare- Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf., v.1, n.2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, Whashington Abadio da; GATTI JÚNIOR, Décio Gatti. A formação de "bons cristãos e virtuosos cidadãos" na princesa do sertão: o Colégio Marista Diocesano de Uberaba (1903-1916). **Cadernos de História da Educação**, nº2, jan/dez. 2003.

UNISINOS. **Grupo Marista profissionaliza comando para gerir R\$ 1,2 bi**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/512018-grupo-marista-profissionaliza-comando-para-gerir-r-12bi>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

VIDA RELIGIOSA. **Jeito de viver do Irmão Marista**. Disponível em: <<http://maristas.org.br/irmao-marista/irmao-marista>> Acesso em: 27 Mar. 2015.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. **Revista Brasileira de Educação**, nº27, set./out./nov./dez. 2004.

113 ANOS DE PRESENÇA MARISTA NO BRASIL. Disponível em: <<http://maristas.org.br/mais-de-um-seculo-de-presenca-marista-no-brasil>> Acesso em: 27 Mar. 2015.